



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

JACONIAS DIAS RODRIGUES

**APRENDIZAGEM INVENTIVA
NOS CURRÍCULOS ESCOLARES**

**VITÓRIA
2020**

JACONIAS DIAS RODRIGUES

**APRENDIZAGEM INVENTIVA
NOS CURRÍCULOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.

VITÓRIA

2020

JACONIAS DIAS RODRIGUES

**APRENDIZAGEM INVENTIVA
NOS CURRÍCULOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para o grau de Mestre em Educação na linha de pesquisa Docência e Gestão dos Processos Educativos.

Aprovado em 16/12/2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Doutora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Professora Dra. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Professora Dra. Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo
Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Membro externo

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D541a Dias Rodrigues, Jaconias, 1973-
Aprendizagem Inventiva nos Currículos Escolares / Jaconias
Dias Rodrigues. - 2020.
122 f. : il.

Orientador: Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Currículos. 3. Aprendizagem. 4. Cotidiano
escolar. 5. Invenção. I. Zanotti Guerra Frizzera Delboni, Tânia
Mara. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

Aos meus pais, irmãos, sobrinhos e amigos,

Aos professores,

diretor,

pedagogos

e estudantes

da “EMEF Machado de Assis”.

Gratidão à Carvalho,
Delboni e Kretli
pela profícua experiência acadêmica
a mim proporcionada.

Ora, não se pode mudar o começo.
A História não dá ré, é natural.
Mas se pode mudar o final.
Por isso, gosto de agir no meio.
Por meio disso,
encontro um meio genial
de provocar mudanças nesses destinos,
oferecendo meios ao meu igual.

Elisa Lucinda

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem inspiração na cartografia para a produção de dados nos currículos escolares sob a inspiração da filosofia da diferença. As experiências tecidas nos cotidianos escolares, apesar das linhas duras, há também linhas de fuga que potencializam os processos de *ensinoaprendizagem*. A pesquisa aconteceu numa escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Serra no Espírito Santo. Tais processos aconteceram em agenciamentos enredados por professores, estudantes e signos artísticos na perspectiva de uma aprendizagem que cria *espaçotempos* numa via que tem sua composição na invenção de problemas, nas fissuras, nas dobras, nas sinuosidades de um mundo que não está dado de imediato. Nessa direção, o campo problemático pode, então, assim, ser anunciado: como os professores e alunos criam currículos e processos de subjetivação na perspectiva da aprendizagem inventiva no cotidiano escolar? O objetivo geral foi composto na intenção de cartografar a criação de currículos e de processos de subjetivação na perspectiva da aprendizagem inventiva. Os intercessores teóricos do percurso cartográfico foram Deleuze, Espinosa, Carvalho, Kastrup, Foucault, Guattari, Delboni, Silva. A produção dos dados mostra como os sujeitos que habitam a escola criam, inventam, desconstroem os postulados das prescrições curriculares que visam engessar a vida na escola. Os percursos vividos com professores e estudantes tiveram as redes de conversações como aposta metodológica num contínuo imbricamento com a cartografia e com a filosofia da diferença. Numa profícua conclusão, é possível afirmar que nos currículos escolares a vida expande em práticas pedagógicas inventivas, movimentos intensivos que deslocavam dos aprisionamentos impostos pelas diretrizes curriculares de toda ordem. A aprendizagem inventiva pela invenção de problemas aconteceu nas experiências que emergiram nos encontros com a literatura, com as imagens, com as pessoas. Nas considerações no fim do texto, afirma-se que a vida na escola tem sua potência estendida quando aquilo que desloca e gera fissuras, produz sinuosidades, linhas de fuga compõem interstícios onde aprendizagem inventiva acontece.

Palavras-chave: Currículos escolares, aprendizagem inventiva, invenção de problemas, cotidianos escolares

ABSTRACT

The research presented here is inspired by cartography for the production of data in school curricula under the inspiration of the philosophy of difference. The experiences woven in school daily life, despite the hard lines, there are also escape lines that enhance the teaching-learning processes. The research took place at an elementary school in the Municipal Network of Serra in Espírito Santo. Such processes took place in assemblages entangled by teachers, students and artistic signs in the perspective of learning that creates time spaces in a way that has its composition in the invention of problems, in the cracks, in the folds, in the sinuosities of a world that is not given immediately. In this sense, the problematic field can thus be announced: how do teachers and students create curricula and subjectivation processes from the perspective of inventive learning in everyday school? The general objective was composed with the intention of mapping the creation of curricula and subjectivation processes in the perspective of inventive learning. The theoretical intercessors of the cartographic route were Deleuze, Espinosa, Carvalho, Kastrup, Foucault, Guattari, Delboni, Silva. The production of the data shows how the subjects who inhabit the school create, invent, deconstruct the postulates of curricular prescriptions that aim to plaster life at school. The routes lived with teachers and students had the networks of conversations as a methodological bet in a continuous intermingling with cartography and the philosophy of difference. In a fruitful conclusion, it is possible to affirm that in school curricula, life expands in inventive pedagogical practices, intensive movements that displaced the imprisonments imposed by curricular guidelines of all kinds. Inventive learning through the invention of problems happened in the experiences that emerged from encounters with literature, with images, with people. In the considerations at the end of the text, it is stated that life at school has its potency extended when what displaces and generates cracks, produces sinuosities, escape lines make up interstices where inventive learning takes place.

Keyword: school curricula, inventive learning, problem invention, school everyday

SUMÁRIO

1 O QUE NOS ACONTECE: ENCONTROS, AFETOS, COMPOSIÇÕES...	10
1.1 DO ENCONTRO COM O PROBLEMA	12
2 OS OUTROS QUE NOS PASSAM: OLHARES ATENTOS ÀS ENUNCIACÕES DE OUTRAS PESQUISAS	20
3 CARTOGRAFIA: O DESEJO QUE MOVE E PRODUZ RIZOMAS	32
4 CURRÍCULOS-INVENÇÃO: MOVIMENTOS DE PROBLEMATIZAÇÃO	47
4.1 INVENÇÕES DE CURRÍCULOS EM DOBRAS	60
5 APRENDIZAGEM INVENTIVA: POR UM CURRÍCULO ALÉM DO ÓBVIO	68
6 (COM)SIDERAÇÕES	96
7 FORTALECENDO VÍNCULOS, EXPANDINDO A REDE DE AFETOS NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM INVENTIVA: O PRODUTO DA PESQUISA	102
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	118

1 O QUE NOS ACONTECE: ENCONTROS, AFETOS, COMPOSIÇÕES...

Um dos personagens de Sabino (1986), no conto *O Homem Nu*, precisa pagar a prestação de uma televisão, mas ainda não tem dinheiro. Ele combina com a esposa para que ambos fiquem calados dentro do apartamento, deixando o cobrador chamar até cansar, pois no outro dia ele já teria recebido o pagamento do mês e, assim, quitaria a dívida. Veja o que aconteceu:

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouvia lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

(SABINO, 1986, p.51).

Muitos acontecimentos provocados pela nudez do homem: senhorinhas sentindo seus pudores atentados, telefonemas para a radiopatrulha e tentativas de cobrir os órgãos genitais com o embrulho de pão. Por fim, Maria, a esposa do infeliz, abriu a porta para ver a confusão que se passava lá fora. Ele entrou e vestiu-se rapidamente. Alguns minutos depois da ordem ter sido restabelecida, bateram na porta. Ele foi abrir. Certamente seria a polícia. Não era: era o cobrador da televisão.

Em Sabino (1986), podemos ver que vivemos num mundo controlado por regras, mas no plano de imanência temos uma vida de contingências, ou seja, uma vida cuja marca principal é o movediço.

Nos currículos escolares, os praticantes que o compõem também inventam,

criam modos outros de viver a experiência escolar em um plano de forças.

A sala de aula estava fechada. Ao entrar, senti sufoco. Ouvi um barulho. Era uma libélula se debatendo, buscando ultrapassar o vidro para ganhar a liberdade. Me aproximei para ser um mediador entre ela e o ar fresco. Ela se assustou e voou para o centro da sala. Quando abri a janela, ouvi uma canção na rádio comunitária do bairro. Era a música "Thank you", da cantora Dido, que meu professor trabalhou nas aulas de inglês na época da graduação. Fui cativado. Ouvia e meditava a letra. O vento e a canção me tocavam. Me virei para dentro da sala e não vi mais a libélula. Enquanto eu era tocado, certamente ela também fora, pois voou para fora. As crianças entraram com a professora. Fiquei pensando sobre elas, sobre a professora e sobre o que eles pensavam de mim como pesquisador naquele *espaçotempo*. Então veio a letra de "Thank you" novamente habitar meu pensamento (Diário de campo).

Para Deleuze (2002, p. 27), "[...] o objeto que convém a minha natureza determina-me a formar uma totalidade superior que nos inclui, a ele e a mim". Na experiência trazida na narrativa acima, vemos a potência dos encontros com as pessoas, objetos, bichos. Uma libélula, algumas crianças, uma professora, uma sala de aula, uma música... Encontros que aumentam a potência de agir no campo de pesquisa. Desse modo, é possível, com Espinosa (2009), encontrar inspiração quando lemos que "[...o que constitui a forma de um indivíduo consiste em uma união de corpos" (p. 64).

Na união de corpos, o que seria um bom encontro? Ainda em Deleuze (2002) e Espinosa (2009) temos mais sobre a questão dos bons encontros. Para os autores, um bom encontro emerge quando dois corpos se compõem de tal forma que, a partir de sua relação, há um aumento de potência e o profícuo efeito desse ato é o aumento da capacidade de existir. Quando se escuta uma canção (Thank You) que compõe a seleção predileta, o corpo vibra na sonoridade da canção e, então, tem-se a potência aumentada, também quando se tem sorrisos de crianças e libélula numa sala. Quando as relações se arranjam de forma a constituir um bom encontro, as partes envolvidas formam algo a mais que as conectam, aumentando sua potência, tornando-se outra coisa, que não é de propriedade de nenhuma das partes, e sim de todos.

1.1 DO ENCONTRO COM O PROBLEMA

Para falar do objeto de estudo, desejamos trazer aquilo que nos toca, nos atravessa, daquilo que vai aos poucos compondo nesse movimento intensivo de forças e de afetos. Nesse movimento, ganhamos mais vida para ampliar os percursos da pesquisa, vislumbrando a oportunidade de refletir acerca dos cotidianos escolares. Desse modo, sentimos as experiências que reforçaram em nós o desejo de estar mais atentos aos enunciados dos estudantes, numa escuta sensível, buscando compreender seus modos de ser e estar na escola.

Nesse percurso, compondo com os cotidianos das escolas, ouvimos muito dizer que os estudantes também ensinam algo aos professores, quando trazem suas lógicas, conhecimentos e experiências para o cotidiano escolar. Sempre indagamos acerca do que eles ensinam. Como os conhecimentos trazidos pelos estudantes rasuram/atravessam/extrapolam o planejamento das aulas?

Afetados por essa indagação, participando das festas culturais de algumas escolas de ensino fundamental de Serra ES, aguçamos os sentidos no intuito de entrar em relação aos movimentos de aprendizagem inventiva. Amparados em Certeau (1994), acreditamos que os estudantes também inscrevem trajetórias não determinadas, inesperadas, que alteram, corroem e mudam, pouco a pouco, os supostos “equilíbrios” dos cotidianos escolares. Nessa esteira, ao entrarmos em relação às mostras culturais, a criação, a autoria dos alunos, um ensaio, mesmo que pequeno, convocava a uma autoria. O encontro com as danças apresentadas provocou em nós vibração.

Em algumas unidades de ensino, vimos os estudantes realizando coreografias com as músicas de Sia (Austrália), Demi Lovato (Estados Unidos), Anitta (Brasil) e MC Gui (Brasil). Desconfiamos que aquele tipo de show de “talentos”, poderia não ter sido originado pelos professores, mas só achamos... Seria muito preconceito de nossa parte, afirmar que professores não ouvem funk e nem bailam ao som do pop internacional.

Dialogando com o corpo pedagógico, verificamos que as ideias das danças e músicas nasceram a partir dos desejos das crianças e adolescentes. A autoria aparece nesses processos de seleção das músicas, ensaios e apresentação final. Certamente que as canções passaram pelo crivo dos professores que, após análise, organizaram *espaçostempos* para que tudo acontecesse, pois sem a conexão com docentes, a festa não “rola”.

Consideramos que as prescrições curriculares que emanam das secretarias de Educação não direcionam, na totalidade, o que se deve aprender nas festas culturais. Percebemos que alguns professores já caminham, mesmo que de forma incipiente, na direção de uma aprendizagem inventiva, onde o estudante também problematiza e articula os currículos a partir do desejo.

A presente pesquisa nasce dessa experiência que nos atravessa. Desse desejo de cartografar práticas curriculares inventivas que estão na escola, conectadas com os saberes e fazeres tecidos pelos estudantes no processo de aprendizagens, com as criações/invenções que reverberam, que ganham multiplicidades com os cotidianos.

Inspirados em Deleuze e Guattari (1995), nosso pensamento foi posto em movimento para pensar um currículo que seja fluido, inventivo, que expanda a vida. Sob tal questão, acreditamos que, ao cartografar as aprendizagens inventivas, lançamo-nos no plano de imanência do cotidiano escolar e nesse plano ficamos instigados a produzir movimentos que ampliem a vida.

A ampliação da vida nos currículos escolares traz nos seus fluxos inspirações que nos instigam a pensar outros lugares possíveis, espaços privilegiados de construção coletiva, de agenciamentos de toda ordem, enredados pelos mais variados signos artísticos.

Figura 01: Napalm Girl



Fonte: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/banksy-tudo-o-que-quer-e-pode-o-grafiteiro-mais-famoso-do-mundo/>

Continuamos produzindo com indagações: os currículos escolares guardam incompletude onde é possível fazer novas composições? Para Deleuze e Guattari (1995), a arte pode, em suas múltiplas expressões, nos provocar, movimentando o nosso pensamento na experiência vivida. Desse modo, é possível sentir, afetar-se e estranhar coisas disparadas por uma obra. Por isso nos indagamos: o que pode um currículo?

No grafite de Banksy, chamado Napalm Girl, podemos refletir sobre as incompletudes que existem na obra. Kim Phuc fugindo de um bombardeio na guerra do Vietnã e os personagens Mickey e Ronald Mc Donald nos instigam: que assaltos a imagem nos traz? Com que outros sentidos ela faz conexão? O que é disparado nas interlocuções com a obra?

Se os currículos escolares podem, assim como o grafite de Banksy guardar vazios, podemos pensar, então, numa aprendizagem inventiva que conceba a escola num plano de imanência e, portanto, compreenda que os sentidos

daquilo que é tecido não pode fixar identidades, mas movimentar as possibilidades de invenções e criações curriculares. Essa perspectiva de escola nos leva a tecer outras reflexões sobre currículos e nos conduz ao desafio de superar a invisibilização de determinadas experiências presentes no cotidiano escolar.

Os currículos escolares apresentam prescrições diversas, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os documentos que emanam das secretarias de Educação e os projetos de outras secretarias.

As Diretrizes Curriculares são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica. A Secretaria de Educação de Serra ES construiu, em 2008, as diretrizes curriculares para o sistema municipal de ensino. O documento norteador foi elaborado juntamente com os representantes de todas as escolas do município – professores, diretores e pedagogos e as discussões foram realizadas através de fóruns.

Durante o processo de elaboração do material houve questionamentos por parte dos professores se o referido documento seria um disparador ou seria apenas letra morta. Compreender como as impressões dos professores se inscrevem no cotidiano escolar quanto aos documentos prescritivos na área de currículo é sempre uma questão importante, pois as subjetividades que são forjadas interferem nos modos de apropriação que se materializam em práticas concretas.

Segundo Foucault (1999, p.91), se há poder há possibilidade de resistência, pois é uma relação que pode mudar a qualquer instante. Numa discussão com os professores foi possível verificar que as diretrizes curriculares sempre lembram a questão do poder, o poder do mando, de quem determina o que será ensinado e aprendido.

Recorremos à Barros e Oliveira (2008) para pensar nos mecanismos que são

inobserváveis nas discussões que acontecem na escola. O funcionamento de uma escola não depende só do reconhecimento e cumprimento de procedimentos e regulamentos, é preciso existir mobilizações subjetivas para encontrar caminhos.

O capitalismo produz formas-subjetividade, modelizações subjetivas que envolvem memória, percepção, sensibilidade, relações sociais, práticas educativas e práticas formativas. Ao mesmo tempo essa modelização se choca com modos de subjetivação singulares que, como tal, é recusa, resistência à ela, construindo outras sensibilidades, outros modos de relações entre os humanos, novos modos de produção da existência.(BARROS; OLIVEIRA, 2008, p.02).

Não pretendemos com esta pesquisa analisar as proposições pedagógicas dos documentos que prescrevem currículos e sua eficácia no campo da Educação. O que nos importa são as formas de subjetivação e mecanismos de resistências criadas pelos professores e estudantes nas dobras, fissuras e escapes, compreendendo que nesses entremeios há invenção que potencializa a aprendizagem.

Nos meios, nas fissuras, nos engendramentos apostamos que há invenção. Desse modo, lançamo-nos no encontro com os processos de uma aprendizagem inventiva.

Nessas tessituras, acompanharemos as linhas de fuga, os deslocamentos que tentam se distanciar da perpetuação de clichês e dos modelos arborescentes nas relações tecidas pelos sujeitos e o conhecimento nos processos de *aprenderensinar*.

Nosso campo problemático pode, então, assim, ser enunciado: Como professores e alunos criam currículos e processos de subjetivação na perspectiva da aprendizagem inventiva no cotidiano escolar?

A partir do campo problemático, traçamos como objetivo geral desse estudo: Cartografar a criação de currículos e de processos de subjetivação na perspectiva da aprendizagem inventiva no cotidiano escolar.

E assim, podemos delinear os objetivos específicos:

- Problematizar o cotidiano escolar como campo micropolítico de experimentação nos currículos-invenção;
- Compreender o conceito de aprendizagem inventiva como produção do conhecimento de si e do mundo;
- Cartografar os currículos vividos nos anos iniciais na perspectiva da aprendizagem inventiva.

Os intercessores teóricos dessa pesquisa possibilitam conexões outras que movimentam o percurso cartográfico. São eles: Deleuze, Espinosa, Carvalho, Kastrup, Foucault, Guattari, Delboni, Silva, os professores, os alunos. Com eles, nossa aposta consiste numa produção discursiva que escape dos imperativos que ordenam lugares e se materializam em receitas curriculares para um lugar qualquer.

No capítulo *Os Outros que nos Passam: Olhares atentos às enunciações de outras pesquisas* discutimos com outros pesquisadores a questão dos currículos escolares na perspectiva da invenção, da criação, da aprendizagem inventiva com o intuito de dialogar com outras pesquisas realizadas e que compõem com o nosso objeto de estudo. Assim, caminhamos com esses pesquisadores mantendo os olhares atentos às escritas que nos afetam.

No capítulo “Cartografia: o desejo que move e produz rizomas” apresentamos o que está instituído na dinâmica escolar, considerando que tais modelizações instituídas podem sofrer alterações que expandem a vida e, assim, potencializam a aprendizagem. Nesse entendimento, apostamos numa escrita nos movimentos cartográficos que produzem rizomas.

No capítulo intitulado “Currículos-invenção: movimentos de problematização” discutiremos os currículos praticados nos *espaçotempos* da escola pesquisada. Aqui, trazemos os encontros com os professores e estudantes.

Discutirmos como, no agenciamento com a escola, podemos criar modos outros de existir no cotidiano, movendo o pensamento para uma vida coletiva, onde a invenção de problemas seja força que produz novas subjetividades, assim, abordaremos as maneiras de experimentar-problematizar os currículos, considerando que esses podem ser inventados o tempo todo.

Ainda nesse capítulo, trazemos, inicialmente, os movimentos do início da pesquisa, onde o pesquisador, no encontro com a escola, *espaçotempos* compostos de diálogos com professores dos anos iniciais e finais, pedagogos, diretor escolar, estagiários, secretários escolares no intento de criar tessituras para cartografar os processos de subjetivação e de currículos na perspectiva da aprendizagem inventiva e o cotidiano escolar como campo micropolítico de experimentação.

No capítulo “*Aprendizagem inventiva nos anos iniciais: por um currículo além do óbvio*” discutiremos a aprendizagem inventiva nos currículos escolares em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental. Conectados com o objeto de estudo, na sala com as crianças e com a professora, buscamos analisar os artefatos produzidos. Assim, entendemos que encontros com os signos artísticos, dos brinquedos, brincadeiras e artefatos podemos engendrar modos outros de invenção, visando ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

A cartografia e as redes de conversações como estratégias metodológicas foram usadas nas vivências cotidianas da pesquisa. Tal abordagem é apresentada pela necessidade de métodos que não apresentem somente os resultados finais da pesquisa, desconsiderando os processos pelos quais ela passou, mas que apostem numa metodologia que acompanhe o percurso, sempre em movimento, como um mapa aberto, incompleto, transitório e que multiplica as possibilidades, ao invés de restringi-las e delimitá-las.

A pesquisa, vivida em seu lócus de potência no *espaçotempo* do cotidiano

escolar, é sempre um mapa que possibilita, como nos mostra Deleuze e Guattari (1995), múltiplas entradas, o inesperado, a multiplicidade, e onde é possível transitar em um terreno em permanente mutação, cuja marca fundamental é a transitoriedade.

Nesse movimento cartográfico, trazemos aqui uma dissertação, organizada em partes, mas que se correspondem e dialogam entre si; é uma escrita incompleta, pois existem os fluxos, as dobras nos caminhos. Desse modo, nossa aposta não é trazer um texto fechado, restrito, acabado, e sim um texto que seja um poema-escola, que se compõe nas desdobras discursivas, de afetos e potencialidades; que ao estar em relação, essa coisa-poema-escola mostre suas garras, amarras, fragilidades, instabilidades, fugacidades.

E como essa pesquisa traz as dobras, os fluxos, os afetos na força-invenção (LOURENÇO, 2015), no labirinto-escola (GONÇALVES, 2019) e nas danças curriculares (REIS, 2019)?

Compondo com a escrita de Reis (2019), afirmamos no capítulo a seguir, nas trilhas das cartografias, que as forças que sentimos no plano de imanência, nos planos intensivos de afetos, nas composições curriculares enredadas na escola não podem ser capturadas por uma só lente, um só modo de ver e viver os currículo

2 OS OUTROS QUE NOS PASSAM: OLHARES ATENTOS ÀS ENUNCIÇÕES DE OUTRAS PESQUISAS

Pelas minhas trilhas você perde a direção
Não há placa nem pessoas informando aonde vão
Penso outra vez estou sem meus amigos
E retomo a porta aberta dos perigos

Takai, Moura e Ulhôa (1998)

Acreditamos nas composições e não nas receitas de pesquisar. Sob a inspiração da arte e de um trecho de uma música, trazemos Takai, Moura e Ulhôa (1998) para essa composição de tantas outras que nos passam, entendendo que os pesquisadores a serem apresentados não indicam trilhas, não constroem placas e nem acenam teóricos reificados indispensáveis para entender a escola e os currículos escolares. Numa via possível, apostamos nos agenciamentos que os autores e as pesquisas podem causar, problematizando o surgimento do novo, que não é melhor, nem pior, é um novo que nos instiga a continuar caminhando.

As teses e dissertações trazidas aqui possibilitam compor diversos mapas. Nesse rizoma, onde vemos uma construção coletiva de sentidos, colocamo-nos em relação, e na cartografia da pesquisa, pensamos nas possibilidades de linhas de fuga, de dobras, de fabulações, invenções que são produzidas nos cotidianos das escolas e que, nas vicissitudes, se põem à vista nas escritas dos pesquisadores que nos antecederam no tempo *chronos*, mas que vivem conosco no plano de imanência.

No marco temporal compreendido entre 2011 a 2019 foram levantados no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) trabalhos com os descritores: aprendizagem inventiva, currículos inventivos, formação inventiva, força-invenção. Foram encontrados quinze trabalhos, sendo sete dissertações e oito teses.

No que tange onde as pesquisas foram produzidas, a Universidade Federal do Espírito Santo aparece de forma bem expressiva, contendo nove trabalhos dos quinze listados nos resultados da pesquisa. Os trabalhos mencionados estão organizados no quadro a seguir:

DISSERTAÇÃO	AUTOR	TIPO DO DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO
Aprender é preciso? criação e invenção na aprendizagem inventiva e na aprendizagem baseada na solução de problemas. 2011.	COELHO, Rômulo Frota da Justa	Dissertação	Universidade Federal do Ceará
Hibridizações curriculares nos cotidianos de uma escola de ensino médio: ou sobre a força dos jovens na invenção de uma vida bonita. 2013	PIONTKOVSK, Danielle	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo
O devir menor de Alice : linhas de escrita, linhas de vida. sobre a aprendizagem da linguagem na educação infantil. 2013	HOLZMESITER, Ana Paula Patrocínio	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo
Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na educação infantil. 2014.	FIORIO Ângela Francisca Caliman	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo
Corporrelacionalidade e coletivo na composição e aprendizagens inventivas em dança. 2014.	DALTRO, Emyle Pompeu de Barros	Tese	Universidade de Brasília
Cartografando movimentos curriculares produzidos nas redes de conversações nos encontros/formações do proeja/ifes/es. 2014	MOREIRA, Priscila dos Santos	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo

Currículo rizomático e formação: "um pouco de possível, senão eu sufoco". 2015	SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho	Dissertação	Universidade Federal da Bahia
Experimentações curriculares e juventudes em redes conexionistas e inventivas na contemporaneidade. 2015	ANDRADE, Roger Vital França de	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo
Roda de leitura e produção de aprendizagem inventiva: um estudo em escola municipal de ribeirão preto com alunos de 8ª série. 2015.	FERREIRA, Antonio Sergio	Tese	Universidade de São Paulo
Força-invenção da docência e da infância nos processos de aprenderensinar. 2015.	LOURENÇO, Suzany Goulart	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo
A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil. 2016	PRATES, Maria. Riziane Costa	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo
Aprendizagem inventiva musical: uma sonorofabulação. 2017.	MORAES, Raquel Ribeiro de.	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo
A borboleta que não podia voar (e voou): teatro e deficiência intelectual. 2018.	OLIVEIRA, Cristiane Inácia da Rocha	Dissertação	Universidade de Brasília
As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos. 2019.	GONÇALVES, Camila Borini Vazzoler	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo
O que pode um corpo-pensamento que deseja dançar. 2019.	REIS, Eliana Aparecida de Jesus Reis	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo
TOTAL	DISSERTAÇÕES		07
	TESES		08

Fonte: O autor baseado no Banco Digital de Teses e Dissertações

Coelho (2011) evidencia o conceito de aprendizagem inventiva trazendo novas contribuições para ampliar a temática. Tendo em vista que a aprendizagem inventiva está relacionada aos estranhamentos, à invenção de problemas, o autor organizou *espaçostempos* para que os estudantes passassem pela experiência de lidar com atividades que exigiam desafios. Isso foi feito observando o potencial inovador nos processos de criação e produção do novo.

Nos percursos da pesquisa, Coelho (2011) dialoga com Deleuze, Kastrup, Maturana e Varela. Ao problematizar acerca das aproximações que podem existir entre o fazer mecânico e o fazer inventivo, essa pesquisa possibilita também pensar nas aprendizagens que ocorrem nos currículos escolares. Se em alguns currículos observamos formas clichês de aprendizagem, organizadas em contextos monológicos, o autor nos mostra que é possível construir outras experiências em contextos mais inventivos.

Prates (2016) nos dá algumas pistas para se pensar em interlocuções de todas essas questões com o vivido na escola. Amparada em Deleuze, Guattari, Foucault e Espinosa a autora propõe as políticas de amizade como força revolucionária, que por meio dos afetos e da alegria podem potencializar os corpos em composição.

A borboleta que não podia voar (e voou!). Em Oliveira (2018), vemos como a aprendizagem acontece no ambiente da APAE do Distrito Federal entre os sujeitos com deficiência intelectual. Com a metáfora da borboleta que cria seu voo em meio às vicissitudes, a autora defende que os estudantes público alvo da Educação Especial também aprendem. Usando o teatro como disparador para se engendrar a prática educativa, a autora usa como referencial Maturana, Varela e Kastrup para discutir como os sujeitos podem inventar a si mesmo, a partir dos acontecimentos, do encontro com a arte, criando um modo singular de estar no mundo.

Fiorio (2014) propõe um encontro entre as crianças e as fotografias. Nesse trabalho, o interesse não era protagonizar a infância e nem a fotografia, a proposta era possibilitar novos acontecimentos disparados pelo encontro dos estudantes com as imagens. O que surge de tal encontro? Como os currículos têm as lógicas alteradas quando deslocamos o olhar da relação sujeito e objeto e mantemos os olhares atentos às linguagens híbridas do contemporâneo?

A autora compreende que há força na fotografia e há força nos sujeitos que com ela interage, e a intenção não é interpretar a imagem e tecer análises sobre o sujeito, mas o que se propõe é experimentar o que acontece nesse encontro. Fiorio (2014) nos diz da urgência de criar pesquisas com as crianças, saindo da máxima cartesiana de somente falar sobre as crianças, impondo-lhes rótulos.

Perdoe-me esta audácia, mas não posso mais resistir ao desejo de lhe abrir o meu coração e dizer que a adoro com todas as forças da minha alma. Mais de uma vez tenho passado pela rua, sem que a senhora me dê a esmola de um olhar, e há muito tempo que suspiro por lhe dizer isto e pedir-lhe que me faça o ente mais feliz do mundo. Se não me ama, como eu a amo, creia que morrerei de desgosto. Os seus olhos lindos como as estrelas do céu são para mim as luzes da existência, e os seus lábios, semelhantes às pétalas da rosa, têm toda a frescura de um jardim de Deus... (Machado de Assis, 1984).

A personagem Celestina, de Machado de Assis, no conto *Uma Carta* encontra no cesto uma carta com o texto citado acima. O encontro com essa escrita dispara uma série de acontecimentos que alteram os modos da personagem ver a vida. Ela, que se achava invisível, alguém que não despertava o olhar dos homens, passa a viver numa realidade criada a partir do recebimento da carta. A elevação da autoestima a faz se sentir uma mulher que é desejada. No fim do conto, a escrava revela que a carta não era para ela e sim para a irmã e confessa ter colocado a carta no cesto errado.

Tal narrativa nos faz pensar como Fiorio (2014), ao problematizar o encontro dos estudantes com as fotografias. Assim com um outro modo de existir foi engendrado na vida da personagem de Assis, onde o leitor é capturado pelos

fluxos que emergem a partir do encontro da mulher com a carta, também temos nos currículos anunciados por Fiorio (2014) uma aprendizagem inventiva que surge no encontro com a arte da fotografia. Desse modo, podemos pensar sobre os encontros que se pode forjar nos cotidianos escolares para potencializar os currículos.

Piontkovsky (2013) viveu os currículos de uma escola de Ensino Médio com a intenção de discutir sobre as hibridizações que marcam a escola. Nesse contexto, afirma a força dos jovens na invenção de uma vida bonita. A beleza do trabalho da autora consiste em trazer para a escrita uma parte do que ela chama de *narrativastextuaisimagéticas*. Desse modo, evidencia os modos de ser jovem ao discutir as singularizações que acontecem nas relações cotidianas. Nessa esteira, compreende que as composições da vida na escola são movediças e irrompem constantes singularidades.

A Rainha Vermelha, personagem de Carroll (2010), afirma ser necessária toda a corrida que se tem para se manter no mesmo lugar. Quem quiser ir a um lugar diferente, deve correr pelo menos duas vezes mais rápido. Em Piontkovsky (2013), temos a inspiração para pensar nos currículos afetados por formas hegemônicas onde professores e alunos precisam o tempo todo correr para acompanhar as novidades trazidas pelas políticas educacionais verticalizadas, ou seja, os sujeitos precisam estar em movimento, se atualizando para continuar no *espaçotempo* da escola.

A língua é um organismo social vivo, desse modo, a aprendizagem da linguagem escrita precisa compor com todas as diversidades que emergem nos processos de *aprenderensinar*. Holzmeister, na sua tese, com inspirações em Gilles Deleuze e Félix Guattari, Gilbert Simondon, Baruck Spinoza, Suely Rolnik, Sandra Corazza, Virginia Kastrup e Walter Kohan instiga-nos, a partir de Alice no País das Maravilhas, refletir sobre um devir menor nos currículos da Educação Infantil. A proposta é pensar como o ensino da linguagem pode engendrar, no plano de imanência, modos singulares de vida.

A pesquisa de Holzmeister desloca o nosso pensamento para problematizar os currículos como um devir menor, onde nos deslocamos da fixidez das identidades, dos padrões estabelecidos e caminhamos pelos movimentos de exploração intensiva de uma vida que pulsa, que tem acontecimentos inventivos.

Santos (2015) propõe pensar sobre um currículo rizomático. A questão da formação e currículo é tratada de forma não essencialista, mas pautada pela lógica dos princípios do rizoma. O autor considera que as práticas de ensinagem não devem direcionar na totalidade o que se deve aprender.

Mesmo a escola buscando esquadrihar todas as possibilidades, definir hierarquicamente o lugar da verdade e do conhecimento, ainda assim é possível ver o desejo de descortinar práticas curriculares inventivas que estão nos cotidianos escolares, enredadas nos saberes e fazeres tecidos, nas criações/invenções que reverberam, que emanam nas experiências formativas.

Moreira (2014) realizou uma cartografia no PROEJA do campus do Instituto Federal do Espírito Santo, na cidade de Venda Nova do Imigrante. A pesquisa tem uma inscrição profícua ao problematizar os currículos escolares e a formação docente. Desse modo, desloca o pensamento para uma abordagem que tem inspiração em Alves, Carvalho, Deleuze, Deleuze e Guattari, Ferraço, Garcia, Guattari, Kastrup, Lopes e Macedo, Lopes, Oliveir, Paiva, Rolnik e Spinoza.

Acompanhando os planejamentos das aulas e as suas vivências com os estudantes, a autora destaca que havia sempre algo que escapava, e esses fluxos novos que não foram planejados entravam como possibilidade para compor as aprendizagens. Assim, esse vindouro, não pautado, não planejado, inesperado, presentes nas nossas escolas podem, como observa Moreira (2014), produzir afetos, criando composições (des)(re)territorializantes.

Os não/humanos podem mesclar seus modos arbitrariamente definidos num *espaçotempo* de dança, compondo com os humanos? Daltro (2014) nos dá pistas sobre tal indagação ao discutir as noções e práticas de pesquisa junto a conceitos como movimento, coreografia, improvisação e composição, levando em conta humanos e não/humanos como socialmente/artisticamente ativos. O autor problematiza em cena a questão do humano e do não humano, criando tensão na separação hierarquizante entre sujeito e objeto, sociedade e natureza. A intenção é nos provocar na reflexão dos encontros com os objetos chamados de não/humanos. O autor acredita que no *espaçotempo* risomático da dança os objetos assumem uma função diferente daquela já determinada na vida cotidiana.

Os não/humanos, que sempre permearam as danças, são considerados coreógrafos de corpos e danças. É nesse sentido que a tese propõe composições coletivas, onde humanos e não/humanos têm possibilidade de devir. Nessa perspectiva, o estudo em questão traz experimentações com os discentes da disciplina Corpo e Espaço, dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança, da Universidade Federal do Ceará.

A pesquisa de Daltro (2014) faz-nos pensar nos artefatos que compõem os currículos escolares. Como aquilo que está inerte ou aquilo que faz movimentos mecânicos, repetitivos podem movimentar o pensamento e ajudar a criar, inventar, produzir o novo? Nessas indagações, encontramos fios de inspirações para pensar como a aprendizagem inventiva vai se constituindo na produção dos currículos escolares.

Em Andrade (2015), encontramos experimentações curriculares e juventudes em redes conexionistas e inventivas na contemporaneidade. Esta pesquisa investiga os enredamentos experimentados pelas juventudes em suas andanças pelos *espaçotempos* curriculares contemporâneos em uma narrativa apresentando como essas juventudes experimentam fluxos de um Corpo sem Órgãos com e apesar do capitalismo.

O autor apresenta a rede de conversação como aposta metodológica para a produção de dados e os intercessores teóricos são constituídos nas conexões tecidas com Canevacci, Carvalho, Deleuze, Parnet, Guattari, Foucault, Hardt e Negri, Larrosa, Parente, Pelbart e Santaella.

Nas dobras feitas na pesquisa, Andrade contribui com o nosso objeto de estudo ao abordar os *espaçotempos* de modo expansivo e inaugural, acreditando que, nessa esteira, tal abordagem vai esparramando em fluxos de aprendizagem inventiva, vivida nos entremeios e fluxos de desterritorialização.

Para Ferreira (2015), a leitura não é simplesmente decodificar as letras, transformá-las em palavras, depois em frases e por fim, em textos. O autor entende que deve haver a apropriação de sentidos na leitura de um texto, assim, os sentidos produzidos numa leitura não são encerrados nas capacidades cognitivas do leitor e nem nas habilidades enunciativas do autor. Na pesquisa realizada com estudantes do Ensino Fundamental, vemos que o autor propõe as rodas de leituras, intentando que surjam, nesses encontros, múltiplos sentidos, forjados nas interações dos sujeitos com os sujeitos e dos sujeitos com os textos. Para o autor, a aprendizagem inventiva é forjada nas múltiplas interpretações, nas descobertas de si e do mundo.

O acoplamento de sentidos, agenciados pelos textos, pode trazer à cena a invenção de problemas e não só a solução deles. A pesquisa de Ferreira (2015) inspira pensar num currículo onde a aprendizagem inventiva acontece não de maneira espontânea, mas forjada nas vivências dos sujeitos e seus encontros nos cotidianos escolares.

Lourenço (2015) traz a força-invenção para a conversa, pensando no que pode a docência e a infância nos processos de *aprenderensinar*. A pesquisa trata da cartografia das experiências de professores e estudantes, e a escrita nos provoca ao trazer os enunciados e experiências que, muitas vezes

marginalizadas, se presentificaram devido à atenção flutuante da pesquisadora. Para a autora, o conceito de experiência, em Larrosa e de força-invenção, em Pelbart, indicam brechas para o *CurrículoExperiênciaInvenção*.

Desse modo, podemos pensar num currículo inventivo e, de acordo com a autora, este ocorre na imanência do cotidiano escolar. Assim, é possível e necessário estar na escola, acreditando e produzindo modos outros de ser e estar dos sujeitos e das coisas, causando bons encontros e afetos alegres.

Em Moraes (2017), temos uma investigação que objetivou delinear cartografias que emergem no desenvolvimento da capacidade de expressão musical dos estudantes de Música, da Faculdade de Música do Espírito Santo, a partir da utilização de uma abordagem inventiva, participativa e experiencial. Para tanto, inicialmente, foram identificadas as principais concepções concernentes à expressão musical e caracterizadas as formas educativas no âmbito da aprendizagem da arte dos sons na infância em diferentes períodos históricos.

A problematização trazida diz respeito à filosofia de Deleuze e Guattari e sua contribuição na expansão de perguntas sobre os afetos sonoros que povoam o universo-criança e os elos que fortalecem a rede que sustenta o fazer sonoro. A autora põe em questão os modos únicos de se pensar a aprendizagem, vista historicamente na relação entre um que transmite o saber e outro que o recebe. Tal visão não é só uma marca da educação musical, mas se fez e se faz nos currículos escolares. Todavia, há tessituras nesses processos, as abordagens de ensino, ditas do passado, coexistem nos cotidianos escolares com múltiplos modos, formas, forças, algumas vezes produzidas nas cartografias.

Gonçalves (2019) nos faz um (des)convite para pensar o *labirintoescola*. Os percalços, bifurcações e trilhas são enunciados na pesquisa com os movimentos inventivos das crianças, problematizando o currículo de um centro de educação infantil. Na esteira metodológica, cartografa conhecimentos, linguagens, afetos e afeções das professoras e as *fabulo invenções* das

crianças. A autora pensa a escola como um labirinto, onde ambos, minotauro e Teseu sofrem capturas, experimentam os *espaçostempos* do labirinto, seguem pistas que ora aumentam as certezas e ora trazem abismos de dúvidas. Ao pensar a escola, nesse contexto da lenda, Gonçalves (2019), inspirada na Filosofia da Diferença, nos instiga com as seguintes problematizações:

De que modo fomos nos permitindo temer a ideia de caminhar pelo (des)conhecido? Quem ou o que pode garantir que nunca nos perdemos? Como garantir que o caminho que se trilha é o mais “seguro”? Até que ponto o currículo foi compreendido como um caminho, trajeto, com ponto de saída e ponto de chegada? Por que há um desejo por não se perder? Qual o motivo que se deseja assegurar um currículo mínimo a ser trilhado por todos? Que “segurança” é essa que nos atravessa? Que necessidade é essa em garantir e averiguar o “previsível”? Ao que ou a quem nos agarramos?

Tais questões nos ajudam a pensar como realizar a cartografia. As apostas da autora contribuem para as abordagens pretendidas de pesquisar como a aprendizagem inventiva vai se esparramando, como nos diz Andrade (2019), em invencionices no cotidiano escolar (GONÇALVES, 2019, p. 160).

Essas provocações nos instigam a pesquisar outros labirintos, a estar cartografando a escola, atentos às sinuosidades dos percursos de professores e alunos, produtores de vida, vida que escapa aos controles, engendrando modos outros de ser e estar no mundo.

Reis (2019), nos percursos de sua pesquisa, aposta na composição de currículos inventivos, engendrados nos *espaçostempos* da escola. Convida-nos a problematizar o que pode um corpo-pensamento que deseja dançar, considerando as micropolíticas ativas e não reativas.

Ao trazer a formação inventiva para a pesquisa, a autora coloca o pensamento do leitor para dançar, tendo em vista que nos instiga em ler a pesquisa com a curiosidade de mergulhar nos entremeios que possibilitam pensar os currículos, a formação e a dança. Trazendo a arte para a conversa, e a aprendizagem inventiva está nesses fluxos de sensações, Reis amplia a discussão sobre

invenção e educação, abrindo espaços para que possamos pensar um currículo inventivo.

Lá fora
Todos os corações procuram a sua órbita
Novas propostas pro mundo
Novos encaixes pras coisas
Que ainda não estão no lugar
Atento às diversidades
Em busca da chacrete espacial
É preciso provar das loucuras
Ativar novas possibilidades
(FLAUSINO, LARA, PJ, 1998).

Trazemos o fragmento da canção da banda Jota Quest para as nossas tessituras para pensar como podemos contribuir com a singularidade da nossa pesquisa aos outros estudos que nos passam, mantendo, como anunciamos no início, os olhares atentos às enunciações de outras pesquisas.

Anunciamos que nos próximos capítulos apresentamos a cartografia realizada em todos os espaços da escola, experiências de professores e estudantes do Ensino Fundamental. Reafirmamos que é possível existir invenção na escola. Nas cartografias foram experimentados fluxos que emergiram nos encontros agenciados pelos acontecimentos da escola, imbricados pelas intenções de todos nós, sempre negociadas, para que a aprendizagem inventiva fosse vivida.

3 CARTOGRAFIA: O DESEJO QUE MOVE E PRODUZ RIZOMAS

Morro ou campo?
Tal era o problema.
De repente disse comigo que o melhor era a escola.
E guiei para a escola”.
(Machado de Assis, 2013).

De que escola eu falo?

A cartografia aqui anunciada aconteceu na EMEF “Machado de Assis”, na Serra. A escola atende 1.200 estudantes nos três turnos de funcionamento, ofertando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

E por que a escolha da “Machado de Assis” para compor essa cartografia?

Atuei como assessor pedagógico na Gerência de Ensino Fundamental até o ano de 2018. Nesse tempo, conheci muitos movimentos curriculares da EMEF “Machado de Assis”, e quando ingressei no mestrado profissional em Educação, resolvi que meu lócus de pesquisa seria nessa escola.

No curso da pesquisa houve encontros e desencontros. Dias de chuva, dias de sol, paralisações do magistério, risos, choros. Foram 11 meses de imersão, indo quinzenalmente à escola no ano de 2019.

Os ventos fortes de uma tarde de outono embalavam a frente da escola com folhas secas. Ao passar pela portaria o guarda diz “A diretora não está”. Ele já havia me dado uma identidade de “inspetor da SEDU”. Falei para ele: “hoje eu vim conversar com os estudantes e professores”.

É interessante refletir sobre a lógica que tenta fixar identidades e não se lança no devir. Naqueles dias o rótulo de inspetor não cabia em mim. Agora seria o devir pesquisador docente, o cartógrafo atento ao que se passa, ao que flutua, no intento de produzir dados.

O que foi possível engendrar nessa cartografia? Convidamos a uma tessitura pelo meio, que se passa nas múltiplas experiências da escola “machadiana” que, mesmo tendo processos lineares, engessados, também produz sinuosidades, escapes, linhas de fuga.

Figura 02: O Chá das Cinco

A mesa era bem grande, mas os três amontoavam-se num canto. “Não tem lugar! Não tem lugar!”, eles gritaram ao ver Alice chegando. “Tem muito lugar!”, disse Alice com indignação, e sentou-se em uma grande poltrona numa das cabeceiras da mesa.



Fonte: <http://www.benoliveira.com/2016/08/confira-14-ilustracoes-originais-livro-alice-pais-maravilhas-john-tenniel-lewis-carroll.html>

Em “Alice através do espelho”, Carrol (2010) narra as experiências de Alice no interminável chá das cinco com o Chapeleiro Maluco, a Lebre de Março e o Caxinguelê. Eles afirmam para a menina que não há lugar no chá, mesmo ela observando que ainda havia muitas cadeiras vazias. Indignada, conforme a imagem, Alice busca assento.

Alguns professores que encontramos no início da pesquisa, afirmavam como Alice, que na escola contemporânea não há lugar para a aprendizagem inventiva. Apostamos que mesmo nos engessamentos, linhas duras, prescrições avultadas é possível haver invenção e insistimos que devemos resistir, haverá sempre algum movimento que ganha solturas, ousados voos, dobras que potencializam os currículos.

O mês era fevereiro de 2019 e a sineta do recreio indicava que eram 9:30. As crianças desciam sorridentes a rampa e no final dela, a primeira menina e o

primeiro menino da fila, deixavam as mãos da professora. Os *espaçotempos* que seriam habitados agora seriam o pátio e a sala dos professores. Mestre e estudantes dariam uma pausa nas atividades da sala de aula. Uma criança perguntou para a outra se ela não iria merendar.

- Não dá tempo. Fila muito grande. Ai não sobra tempo para brincar. A dinâmica do ensino fundamental impõe novos tempos aos corpos das crianças, determinando quem come e quem brinca. “Na creche não era assim, tio”. Disse uma criança do primeiro ano.

Se na Educação Infantil os tempos para as atividades no parquinho eram muitas, agora era preciso descer a rampa com pressa e aproveitar os trinta minutos de intervalo. E na sala dos professores? O cheiro de aipim corria pela sala sendo misturado com aroma de café, leite, refrigerante.

“Aqui sempre temos lanche partilhado. Cada dia um traz uma coisa diferente”. Na sala havia um fogão onde os lanches eram preparados. A amizade entre os professores naquele turno da escola parecia existir com muita força. Foi possível ouvir muitas vezes: “Como é bom trabalhar aqui”.

Seguindo nessas experiências, nos movimentos cartográficos, vimos experiências docentes e discentes que escapavam dos modos fixos de pensar e agir nos cotidianos escolares.

“Tia, a história dos índios não é assim mais não!”. Um aluno falou isso quando a professora de Arte trabalhava a cultura indígena brasileira. A professora ouviu o aluno e continuou a aula. O aluno insistiu: “Sim, tia. Eles vivem igual a gente. Tem casa igual a nossa, celular, carro e vestem roupas, também igual a gente”.

A professora encaminhou o estudante para conversar com a pedagoga. Afirmou que aquela não era a primeira vez que ele atrapalhava as aulas. Numa

outra imersão na escola, a professora conta que aquele ocorrido havia causado muitas ressonâncias em sua cabeça. O carnaval havia chegado. Ela estava em casa vendo o desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro quando uma das escolas entra com um samba-enredo que a fez lembrar daquilo que o seu aluno narrou sobre os índios. A docente contou que o seu pensamento colonizado não a permitiu ver o enunciado do aluno com outros olhos e, entender que existe sim, uma história contada pelos vencedores.

Mangueira, tira a poeira dos porões
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
 Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
 São verde e rosa, as multidões
 Brasil, meu nego
 Deixa eu te contar
 A história que a história não conta
 O avesso do mesmo lugar
 Na luta é que a gente se encontra
 Brasil, meu denço
 A Mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou
 Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
 Tem sangue retinto, pisado
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos
 Eu quero um país que não está no retrato
 (DOMÊNICO,2019).

As maneiras de experimentar-problematizar os currículos oficiais podem sofrer abalos nas vivências cotidianas na escola. Ao questionar a história oficial contada, o aluno rasurou uma prescrição que insiste ser eterna e, nesse sentido, faz conexão com o samba-enredo de Domênico (2019). Na experiência do sensível, no contexto anunciado, aluno e professor entram em relação, gerando composições entre as velhas formas e os saberes que produzem deslocamentos no encontro com outros.

[...] o ato de pensar, conhecer, fazer, sentir, e viver se constitui, inseparavelmente, um alimentando o outro, um produzindo o outro. As múltiplas histórias vividas com os praticantes da escola possibilitam que muitos conhecimentos, (des)conhecimentos, ações, imobilismos, reações, silenciamentos, inconformismos, conflitos,

consensos, sejam entrelaçados por meio de diálogos, e intercâmbios, de ideias, crenças e significados. Desse modo, nessa dança construtiva é que encontramos e também nos desencontramos, junto aos possíveis da escola, nos potencializando e, simultaneamente, ampliando as redes de afetos, afecções, linguagens, e conhecimentos que, em um ciclo constante, produzem outros/novos modos de pensar, ser, estar, inventar e viver nas escolas (DELBONI; SILVA, 2016, p.207).

Os inconformismos, conflitos, consensos, conhecimentos, (des)conhecimentos problematizados pelas autoras permitem inferir que a professora sofreu abalos, estranhamentos na sua ação docente. Esse fato a fez pensar em outros modos de ensinar a história oficial. De acordo com a professora, ao ensinar os conteúdos de história do Brasil que constam nas propostas curriculares, ela passou a contar, mesmo que de forma “clandestina”, a história dos vencidos. Sob essa narrativa docente, trazemos Kastrup (2004) para nos auxiliar a compreender os abalos e as inquietações que nos afetam.

É também neste plano que a aprendizagem inventiva tem lugar. Seu desenvolvimento é sempre resultado da tensão entre as formas existentes, constituídas historicamente, e os abalos, as inquietações, os estranhamentos que nos afetam. Somos inquietados, sofremos abalos, somos vitimados pelo estranhamento (KASTRUP, 2004 p.23).

As pesquisadoras Carvalho, Delboni e Silva (2016) discutem os engendramentos que surgem no tocante às macro e micropolíticas que agem nos corpos coletivos. As autoras afirmam a existência da força das instituições que compõem com os corpos. Nessas tessituras, em diálogo com Kastrup (2004), vemos a urgência de uma inteligência coletiva, onde os processos de *aprenderensinar* são tecidos na invenção, nas coletividades locais, organizadas e vividas por corpos articulados, criando conexões para que os currículos escolares sejam pensados no coletivo.

Desse modo, aquilo que inquieta, que gera estranhamentos e abalos é visto como potência. Queremos, como corpos coletivos, a potência dos abalos, acreditando que a aprendizagem inventiva tem suas imanências nesses *espaçostempos* privilegiados de invenção.

Seguindo o caminho, vejamos como foi composta esta pesquisa, tendo a cartografia como inspiração. O rizoma é variedade de medida, multiplicidade de dimensões, é a- centrado, não hierárquico, é produzido, construído, não é decalque, é meio, é conectável, não têm início e fim. O sistema arbóreo tem a raiz pivotante, um sistema centrado baseado na reprodução, no decalque e na linearidade. A dicotomia se impõe como marca que cria binarismos nesse sistema, dando ênfase às questões pragmáticas. “[...] a árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ser, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e...e...e...’. Há nesta conjunção força suficiente para desenraizar o verbo ser” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.36).

Desse modo, na cartografia há produção de dados, não coleta de dados. O cartógrafo acompanha processos e não vive a angústia de perseguir uma verdade que está no campo de pesquisa, esperando para ser revelada.

As portas da “Machado de Assis” estavam escancaradas. A acolhida dos sujeitos da escola, no tocante à pesquisa, anunciava que ali era possível se fazer uma cartografia. A inspiração nascia ao pensar nos acontecimentos, contingências, engendramentos possíveis naqueles *espaçotempos* de práticas curriculares.

Um gato passeava pelo pátio e ziguezagueava em busca dos restos de “chips”. Movimentos felinos que não tinham uma sequência cadenciada, desnuda de ensaios e repleta de uma beleza de movimentos vitais. Esse agir gatuno, que caçava os restos de comida como um furto permitido, foi uma inspiração para se pensar na produção de dados da pesquisa, nas caças não autorizadas, nos entrecortes, nos entremeios, nos movimentos criados com os professores e estudantes.

Na incipiência da pesquisa, mas numa atenção flutuante do que se passava no meio, apareceu o jogo Rébus que naquele instante parecia se anunciar como afeto para se pensar rizomaticamente os dados a serem produzidos.

Em cena...O jogo Rébus.

As cartinhas do jogo Rébus estavam presentes na sala de aula. O jogo Rébus opera na desestruturação do habitual, das respostas-hábito que não forjam o pensamento. Consiste num jogo que brinca com a cadeia significante, assim, os sentidos cristalizados desfazem-se e outras relações são construídas, possibilitando o jogador deslocar o pensamento para outra cadeia de significados, criando lacunas, fissuras, brechas na linguagem. Assim, nascem outras palavras.

As resistências: não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... (PÊCHEUX, 1990, p. 17).

O Rébus consiste numa cadeia de significados que joga com a incompletude, com as infinitas negociações semânticas que podem nascer na interação sujeito, imagem e palavras. Assim, o Rébus nos mostra a potência que a palavra tem de ser sempre outra. Articulando com a cartografia, entendemos que a escola é sempre outra, a cada instante, a cada encontro com pessoas, objetos, instantes. Os currículos escolares também jogam com a incompletude, com as sinuosidades, com as linhas de fuga.

O jogo Rébus possibilita o estudante construir palavras a partir de outras que semanticamente não se relacionam, mas acabam caindo na representação, na reconhecimento, afirmando que para conhecer precisamos sempre evocar, decodificar um mundo pré-existente.

Algumas crianças tentavam decifrar a cadeia de significante enunciada pelas imagens.

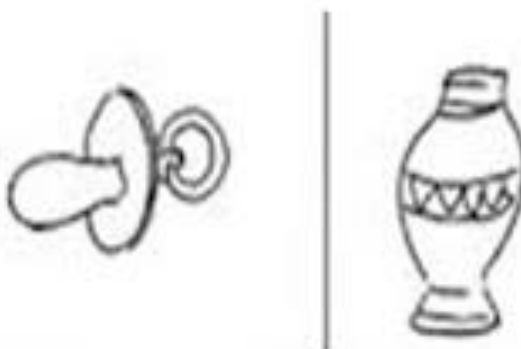
Figura 03: Soldado



Fonte: <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com/2015/06/desembolorando-palavras.html>

Na figura acima temos o desenho de um sol e de um dado. A resposta esperada para que a criança continue pegando cartas é a palavra soldado. Desse modo, ela desloca o pensamento para o campo semântico de uma outra palavra (soldado) que de início não se articula nem com o sol nem com o dado, mas cria conexões na interação com as duas imagens.

Figura 04: Chuva



Fonte: <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com/2015/06/desembolorando-palavras.html>

Outra carta manipulada pelas crianças foi a mostrada na figura 04. Juntando as iniciais de chupeta e vaso, podiam descobrir uma outra palavra: chuva. O que chuva tem a ver com a chupeta e com o vaso?

Quando o estudante manipula as cartas do Rébus, mudando, desviando, alterando os sentidos do que está posto, ele rompe com pensamento linear, quebra resistências, trazendo para a cena novos sentidos. Assim, problematizamos se as cartas do Rébus possibilitam uma aprendizagem inventiva. Recorremos à Deleuze (2006) para pensar sobre essa ideia: “A imagem de um pensamento naturalmente reto e que sabe o que significa pensar; o elemento puro do senso comum que daí deriva “de direito”; o modelo da reconhecimento ou já a forma da representação que, por sua vez, dele deriva” (DELEUZE, 2006, p. 195).

Para Barros e Kastrup (2015), a cartografia na investigação de processos de subjetivação, engendrados nos percursos da pesquisa, atenta para o caráter inventivo e, nesse sentido, aposta numa ciência em constante movimento de transformação, não apenas refazendo seus enunciados, como acontece no Rébus, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação.

É nesse contexto que surge a proposta do método cartográfico, que tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento dos processos inventivos e de produção de subjetividade. A pesquisa se faz em movimento, no plano de intensidades, de forças.

O cartógrafo, imerso no plano das intensidades, lançado ao aprendizado dos afetos, se abre ao movimento de um território. No contato, varia, discerne variáveis de um processo de produção. Assim, detecta no trabalho de campo, no estudo e na escrita, variáveis em conexão, vidas que emergem e criam uma prática coletiva.

Figura 05: Vibração Momentânea, 1955, Manabu Mabe



Fonte: http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/manabu_mabe/as-principais-obras-de-manabu-mabe.html

Nas inspirações das feitura e possibilidades agenciadas por essa pesquisa cartográfica, acreditamos que algumas vezes somos aprisionados por um só modo de fazer e as muitas “roupas” epistemológicas que nos moldam não nos permitem ver o que o espaço, os estudantes, o coletivo da escola anuncia. Assim, buscamos receitas, ou seja, práticas modelares em contextos monológicos.

Às vezes, desatentos ao vindouro, não experimentamos ações que suspendam o juízo, a opinião, o aprisionamento, a vibração momentânea apresentada por Mabe, fugaz, porém carregada de afetos. A Obra de Mabe extrapola a arte figurativa e intenta a criação de novos mundos. O pintor aposta na invenção de outros modos de olhar, de trazer à cena o que ainda não está dado.

Aqui, narraremos como a cartografia foi sendo composta no encontro com a escola, no plano de imanência, nas tessituras com os que habitam o cotidiano escolar. Nessa narrativa trazemos Machado de Assis com o seu personagem.

Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... Espantem-se à vontade, podem ficar de boca aberta, dar de ombros, tudo; não admito réplica. Se me replicarem, acabo o charuto e vou dormir. A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; - e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor, etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira (Machado de Assis, 1994, p. 06).

O personagem do conto de Machado de Assis, ao discutir com os amigos os dramas centrais do universo, nos serve para pensar com Mabe nos afetos que vibraram na cartografia, como a tela “Vibração momentânea” e o fragmento de do conto de Machado de Assis causaram ressonâncias para se pensar sobre a metodologia escolhida.

Em Machado de Assis (2006), vemos que o ofício da segunda alma é transmitir a vida. Assim, num instante da pesquisa, o sentido que nasceu da interação da tela e do conto machadiano ficou marcado como uma “segunda alma” instigadora de novos olhares sobre o campo pesquisado. Recorremos a Deleuze (1996) para se pensar o dentro e o fora agenciados pelo personagem de Assis. Para o autor não dá para separar o dentro do fora, pois o dentro vai se configurando com o que vem de fora, formando vieses infinitos que mexem com as estruturas do que está dentro e do que está fora.

Articulando com a cartografia, entendemos que a escola é sempre outra, a cada instante, a cada encontro com pessoas, objetos, instantes. Os currículos escolares também jogam com a incompletude, com as sinuosidades, com as linhas de fuga, mudando, desviando, alterando os sentidos do que está posto, rompendo o pensamento linear na quebra de resistências, trazendo para a cena novos sentidos, fugindo da imagem de um pensamento hábito como nos mostra Deleuze (1988).

Nesse sentido, na experimentação deleuziana nos indagamos: como os saberes dos alunos, suas lógicas são consideradas na vivência dos currículos? Como tais saberes alteram a lógica linear do processo de ensino-aprendizagem? Como a aprendizagem inventiva acontece nesses contextos enunciatvos-discursivos?

Trazemos Maturana e Varela (1995; 2001) para pensar na questão de um sujeito já pronto, esperando para conhecer, onde a experiência da reconição é a única possibilidade, onde o cotidiano escolar deixa de fora muita realidade, muita experiência. A consequência é a invisibilidade das riquezas que emergem nas práticas concretas com a invenção de problemas.

Sob a inspiração de Carvalho (2009) buscamos nessa pesquisa, nesse encontro com o campo problemático, cartografar práticas de aprendizagem inventiva. Nesse contexto, as conversas que vão se fazendo narrativas possibilitam aos sujeitos se constituírem enquanto autores e autoras de suas práticas. No entanto, é preciso não cair no erro de virar um narrador deus, que tudo sabe sobre o cotidiano, que aponta saídas, que não se vê nas redes de conversações, mas que toma para si o lugar do pescador, e desse modo, fica aprisionado pelas imagens fixas do pensar e do agir, reproduzindo um currículo clichê. Para fugir de tais automatismos que se cristalizaram nas ciências modernas com buscadores da verdade, apostamos na metodologia cartográfica para produzir rizomas.

O pensamento científico pós-moderno possui entre suas características, segundo Romagnoli (2009), a humildade epistemológica ao não perseguir a verdade, compreendendo, desse modo, que não existe um lugar privilegiado com nascentes de muitas respostas que expliquem a complexidade da vida. Apostando no que afirma a autora, os intercessores nessa pesquisa nos servem como aportes para o entendimento de algumas coisas, mas as interlocuções correm por nossa conta.

Muitas vezes somos aprisionados por um só modo de fazer, e não atentamos

para o que o espaço, os estudantes, o coletivo da escola nos anuncia. Assim, buscamos receitas, práticas modelares em contextos monológicos. Algumas vezes, estamos desatentos ao vindouro que pode se materializar em ações concretas que possibilitam a criação. Carvalho e Gomes (2016) nos auxiliam na problematização de tal questão ao acenar que:

(...) o currículo escolar vai se desenhando pela produção de territórios existenciais que, por imagens fixas do pensar e do agir, produzem modos de ser e estar, alunos e professores, encobertos por clichês. A ocupação desses territórios como verdade sobre as práticas educativas e curriculares vai ajudando a compor a formação continuada de professores como uma máquina de subjetivação. (CARVALHO, GOMES, 2016, p.29).

Nessa perspectiva, problematizando a questão das imagens fixas, arborescentes do pensar e do agir que vão se perpetuando no cotidiano escolar por meio dos clichês, podemos, de outro modo, criar movimentos de inventividade, criação, experimentação que se deslocam da lógica cartesiana dos processos de *aprenderensinar*.

Nessa via de criação, cabe questionar quais imagens impulsionam a prática de pesquisa ao trabalhar na perspectiva da aprendizagem inventiva. As experiências tecidas na vida formam imagens que definem os modos de ser e estar na escola. Assim, foi necessário desconstruir aquilo que nos passa como “armadilha Rébus” nos parecendo ser rizoma, ser aprendizagem inventiva e, no entanto, é somente reconhecimento.

Para continuar a problematizar a questão da aprendizagem inventiva, apresentaremos problematizações que podem mover o pensamento para outras tessituras em torno da temática que estamos discutindo. Tal inspiração nasce das vivências entre o pesquisador, a professora regente e os estudantes.

Assim, temos elementos para pensar em outros modos de pensar rizomaticamente na escola. A atenção aos múltiplos sentidos que emergem nos cotidianos permite a superação dos modelos hegemônicos e dos saberes

cristalizados.

As autoras Carvalho e Delboni (2011) nos provocam ao trazer para a cena os fios da experiência coletiva. Nessa perspectiva, compreender a força das enunciações coletivas movimentam o pensamento para pensar em modos heterogêneos de ver o currículo escolar. Assim, praticar os currículos de modo a fazer com que a invenção aconteça só é possível quando atentamos para as produções heterológicas e os *espaçotempos* singularizados.

Se agirmos de forma arborescente, negando os múltiplos sentidos que atravessam o trabalho na escola, estaremos sendo meros reprodutores de clichês, desatentos à vida que pulsa na escola.

Uma estagiária da escola pesquisada que trabalhava com alunos com deficiência disse: *“esses alunos nunca serão curados não? Eles já estão há anos no atendimento educacional especializado AEE e continuam os mesmos”*.

A imagem fixa de que os alunos vão para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para serem curados, molda a prática dessa estagiária. Para ela, de que adianta realizar um trabalho com os alunos se eles continuarão ao fim do ano sendo deficientes? Tal imagem só pode ser modificada por meio da pesquisa, da formação continuada, pois nesses *espaçotempos* de formação surgem outras maneiras de se pensar a vida na escola, entendendo que esses estudantes criam, inventam, rompem com o instituído, fazendo-nos pensar em outros modos de se praticar os currículos, de pesquisar a escola, de romper os ferrolhos do modelo cartesiano, como nos indica Ferraço (2017 , p. 535): [...] “fazendo vazar toda e qualquer possibilidade de um significado fixo ou de um determinismo conceitual”.

Esse enunciado de Ferraço nos instiga a caçar outras maneiras de se fazer pesquisa nas escolas, por isso nossa aposta na cartografia. O currículo escolar pode assumir a forma do que é engendrado nas forças coletivas.

Assim, afirmamos que a experiência não tem seu fim na produção simbólica ou material, mas se completa nas marcas que deixa. Pois, na experiência-sentido, segundo Larrosa (2002), o sujeito se opõe à experiência pautada pela razão científica que prossegue em desconsiderar os sentidos como fontes de conhecimento verdadeiros. Desse modo, professores e estudantes deslocando as imagens fixas que aprisionam, e criando outras imagens que libertam dos modos únicos de pensar e agir, provocam movimentos inventivos pautados não em receitas, mas em ideias que emergem na coletividade, criando outros mundos.

Empreender formas de resistir, encontrar ar fresco numa fuga da lama tóxica imposta pelos conjuntos de formas do capitalismo, tecer diálogos com vistas a criar espaços mais enunciativos e discursivos têm sido ações que, na contemporaneidade, têm ganhado mais força devido aos imperativos sociais, econômicos e políticos que mais minimizam a vida do que a expande.

Nesse contexto de ciladas, golpes, de ataques à escola, problematizamos a questão de como resistir nesses tempos sombrios. Será que dá para escapar de uma bússola moral-capitalista? (ROLNIK, 2018). Como pensar numa aprendizagem inventiva nesses contextos?

Compondo com Deleuze (2012) que afirma que as identidades não são fixas, apostamos que podemos criar com as escolas novos modos de ser e estar no mundo numa resistência ativa, criando *espaçotempos* inventivos. Nessa esteira, buscamos forjar *espaçotempos* que façam emergir linhas moleculares e/ou de fuga (DELEUZE; PARNET, 1998), agenciamentos com os professores e estudantes que intentam criar afetos, movimentos que discutam os modos de resistir na contemporaneidade.

Considerando que as micropolíticas implicam nos modos de existência, compreendemos que a escola experimenta a todo tempo o conjunto de formas

que impõem modos com fins de organizar a Educação, todavia, acreditamos que os professores e os estudantes ao habitarem os cotidianos escolares vivem as contingências a todo instante, experimentando movimentos surpreendentes. Na docência que resiste, os praticantes dos currículos também inventam, criam modos outros de viver a experiência escolar em um plano de forças.

4 CURRÍCULOS-INVENÇÃO: MOVIMENTOS DE PROBLEMATIZAÇÃO

Rigorosamente, todas estas notícias são desnecessárias para a compreensão da minha aventura; mas é um modo de ir dizendo alguma coisa, antes de entrar em matéria, para a qual não acho porta grande nem pequena; o melhor é afrouxar a rédea à pena, e ela que vá andando, até achar entrada. Há de haver alguma coisa; tudo depende das circunstâncias, regra que tanto serve para o estilo como para a vida; palavra puxa palavra, uma ideia traz outra ideia, e assim se faz livro, um governo, ou uma revolução; alguns dizem mesmo que assim é que a natureza compôs as suas espécies (Machado de Assis, 1984, p.132).

Assim caminhamos. Acreditamos que palavra puxa palavra, uma ideia traz outra ideia, e escrevemos até achar entrada. Entradas que se fazem nas cartografias dos cotidianos escolares, onde encontramos movimentos expansivos, onde acreditamos que há de haver alguma coisa, pequena, grande, molar, molecular. Há sempre algo a compor, e esse algo vive no mesmo tecido das coisas vistas como desajustadas. O desafio é estar nesse plano de imanência, repleto de fugacidades, atemporalidades, devires...

Nos cotidianos escolares observamos o que chamo de síndrome do coelho de Alice. Estamos sempre atrasados. Que captura do tempo vivemos no contexto do capitalismo que rouba nossas vidas impregnando o sentimento de um eterno atraso, minando a potência da coisa-poema-escola?

Atrasados para quê?

O que se mostra é um atraso para cumprir as prescrições curriculares que são muitas. Ao verificar a Base Nacional Curricular Comum e outros documentos, o professor pensa se os dias letivos serão suficientes para tanto conteúdo. Desse modo, o conteúdo fica sobreposto a um tempo demarcado.

O mais importante, que se apresenta, é saber o que fazer com a lista de objetivos de aprendizagem e não o que fazer com o tempo que se tem. Se

não sobrepujarmos o conteúdo ao tempo, teríamos o tempo, e com o tempo da criação, como nos diz Bergson (2005), viveríamos novos fluxos para além das aprendizagens pautadas apenas na representação.

Mas, ainda podemos experimentar o tempo na escola de outro modo?

Como nos instiga Paiva (2016) precisamos ensaiar no estrato escola, uma pedagogia rizomática como um espaço de vida, que escape, fuja do tempo cronológico e organizacional, abrindo passagem para a invenção nas práticas educativas.

Nos fluxos da aprendizagem inventiva acreditamos sempre que há uma maneira de escapar do conjunto de forças postas na escola, forças que amarram os sujeitos e lhes impõem modos operantes que mais fragilizam do que ampliam a vida. Os escapes podem fragilizar, diminuir a potência da vida, todavia, no curso dessa escrita buscamos marcas que a amplia, que permitem agenciar um currículo marcado pelos múltiplos usos do tempo, fugindo de um tempo injuntivo, que nos diz: aja depressa! Você está atrasado!

Consideremos agora o tempo real, o tempo vivido ou que poderia o ser. O tempo de Bergson não é o tempo espacial, esse vazio no qual os acontecimentos se sucederiam. O filósofo propõe que desviemos nosso olhar e consideremos os próprios acontecimentos, sejam eles psíquicos ou físicos. É aí que descobriremos o tempo real, cujas propriedades fundamentais são a sucessão, a continuidade, a mudança, a memória e a criação (COELHO, 2003, p. 238).

Nos cotidianos escolares encontramos uma vida pulsante que não se deixa engessar e que mesmo em tempos onde vemos propostas pedagógicas rígidas, busca insurgir, criar, experimentar, suspender a opinião, se permitir entrar em relação com aquilo que invade os pátios, as salas, os corredores.

É necessário, então, evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o

cotidiano escolar como um “acontecimento” vivido nele mesmo (CARVALHO, 2019).

Sobre o prazer de criar nas salas de aula, podemos problematizar que os currículos-invenção podem ser forjados quando evitamos a mutilação da alegria, quando concebemos que as condições de aprendizagem não estão já pré-determinadas, mas que podem acontecer nos múltiplos sentidos que professores e estudantes constroem quando entram em relação com os objetos, com as pessoas, com as situações que insurgem na escola.

A escola na qual o estudo aconteceu, aderiu ao Programa Federal “Quem Ama Abraça”, da Secretaria da Mulher, na cidade da Serra. A intenção era discutir com os estudantes o problema da violência contra a mulher. Cada professor deveria desenvolver, no componente curricular que atua, a discussão sobre a temática.

As professoras de Arte e Língua Portuguesa conversaram sobre o projeto com os alunos e alguns expressaram a vontade de produzir vídeos que falassem sobre a violência contra a mulher. “*Mas não entendo nada de edições, efeitos*”, disse brincando uma das professoras. “*Eu entendo muito pouco*”, disse a outra. Vários alunos começaram a falar juntos, afirmando que sabiam muito bem mexer com a produção de vídeos.

Usando os próprios aparelhos celulares e as suas casas como cenários, criaram um enredo que falava de uma mulher que sofria com a violência praticada pelo esposo chamado Sebastião. A denúncia de um vizinho que não tolerava as agressões possibilitou que a história tivesse um desfecho feliz.

Chamamos também esses vídeos caseiros de artefatos culturais. Nas figuras 06 eles aparecem misturados com os outros artefatos culturais que a escola produz, e isso instiga a pensar como eles nos contam acerca das

vivências nos currículos. Observando as condições nas quais eles foram produzidos, veremos que as intenções são puramente pedagógicas e consistem em invenções que tentam discutir o problema usando as imagens para disparar uma conversa.

Os vídeos dos estudantes não são produções artísticas a serem exibidas em mostras de cinema, mas um artefato disparador de discussões. Se concebermos a aprendizagem inventiva como a invenção de problemas, engendrada nos currículos-invenção, vemos que os estudantes inventaram um modo de lidar com uma prescrição vinda da Secretaria da Mulher.

figura 06: Quem Ama Abraça



Fonte: acervo do autor

Além dessa produção, foram feitas muitas outras. Os alunos usaram, além de seus celulares, o laboratório de informática para fazer as edições. Os próprios alunos organizaram uma mostra de vídeos onde os outros alunos, professores e demais profissionais assistiam as produções e depois participaram de uma

conversa sobre os bastidores, sobre a experiência do projeto na sala de aula e sobre o que aprenderam no percurso. A secretária da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres (SEPPOM), ao visitar a escola, disse:

Quando eu fui a Brasília captar recursos para esse projeto, eu não imaginava que os estudantes seriam capazes de fazer algo tão grandioso. Vocês estão de parabéns, meninos, eu nem consigo me expressar com palavras. Desculpa o choro. Eu fico imaginando nesse bairro que tem altos índices de violência contra as mulheres, vocês, meninos começando com esses vídeos e outras atividades em sala de aula, fazer uma reflexão sobre esse problema que atinge a nossa cidade, pois a Serra é a cidade que mais tem feminicídio.

No processo de produção dos vídeos surgiram as questões: na casa de quem vamos filmar? Sua mãe deixa filmar lá? Que horas pode ser a filmagem? Usaremos os celulares de quem? Quem tem mais memória? Quem vai ser o pedreiro Sebastião? Seu pai vai deixar usar o carro dele para simular uma viatura?

Os estudantes deram respostas às demandas pré-estabelecidas pela Secretaria da Mulher. O comando era produzir vídeos que narrassem a violência contra a mulher. O potencial inventivo dessa atividade é que as crianças ensinaram aos professores os manuseios de ferramentas tecnológicas. Se há abertura na escola para essas técnicas, onde o aluno também ensina, podemos nos abrir para os campos possíveis, atentos ao fato que os saberes dos estudantes também podem compor os currículos escolares. O estudante é visto como aquele que aprende, e se ele também ensina o manuseio da tecnologia, ele puxa para si uma autoria nos processos de *aprenderensinar*. Assim, estudantes e professores são aprendentes.

As incursões nos *espaçotempos* do bairro onde os vídeos foram gravados demonstraram a potência de trazer à tona a invenção, a criação. Ao experimentar esses lugares houve abertura ao campo das sensações, pois as

pessoas e os objetos desses espaços instigaram a movimentar o pensamento, a se abrir para interlocuções que são capazes de ações mais inventivas .

Essas questões mostram que nos processos de *aprenderensinar* somos abalados o tempo todo e precisamos arrumar outros modos para lidar com o que nos assalta e só a experiência da reconhecimento, pautada no reconhecimento e nas identidades fixas, não ajuda nessa hora.

Num outro momento da cartografia uma aluna disse: *“Tia, amanhã vou trazer para a senhora ver a cartilha que eu era alfabetizada no Japão”*.

O impresso chamou a atenção dos estudantes e eles teciam comentários sobre os ideogramas japoneses contidos nele. Uma aluna disse: “Meu pai tem esse desenho no braço”. Apontou o dedo para um ideograma, que de acordo com a aluna japonesa, significava “Deus”. A cartilha trabalhava com um método que tinha a sílaba como unidade de ensino da língua.

A professora do quarto ano contou para a turma que fora alfabetizada numa cartilha como aquela. Um aluno disse: “A senhora já morou no Japão também, professora”? Ela disse que não. Explicou que a cartilha que usou quando era criança se chamava Caminho Suave, mas que era parecida com aquela. Durante esses momentos de muita curiosidade, a pedagoga entrou na sala para dar um recado e uma aluna disse que eles estavam vendo uma cartilha do Japão. Ela pediu para ver também. Após folhear, expressou: “Tá vendo só, professora. Aqui no Brasil inventamos tantas modas e numas das maiores potências do mundo, se usa a cartilha tradicional”.

Compreendemos a ação da professora, ao pedir que a aluna trouxesse a cartilha que havia usado no Japão, como uma tentativa de considerar os saberes dos alunos, uma tentativa de trazer para a cena da aula outro conhecimento que estava fora das propostas oficiais. O bate papo com a turma sobre o Japão fora provocado devido ao fato de, na aula anterior, a professora estar atenta ao enunciado de uma aluna. Outra aluna disse para

a professora que na Bahia também era diferente, que lá ela estudava na banca. De tanto falar que estudava na banca, a professora perguntou o que era essa banca. A aluna explicou que não tinha separação por turma ou ano. Todos sentados numa enorme banca realizavam as atividades.

As enunciações feitas a partir do disparador Cartilha nos instiga a pensar nas interações e nos trabalhos coletivos que podem acontecer numa sala de aula. O que nos move é saber que há possibilidade de dialogar sobre aquilo que nos afeta. Os diálogos tecidos em torno do artefato cartilha capturaram a todos, pesquisador, professora, pedagoga e alunos. Dialogando com Carvalho e Silva (2009) podemos provocar outros sentidos para ampliar a discussão.

Ao mesmo tempo em que presenciamos alunos e professoras em práticas discursivas que parecem ser reprodutoras, mecânicas, individualizantes e sem sentido, percebemos também práticas de criação, invenção e muita interação e trabalho coletivo nos usos e consumos dos produtos culturais que circulam na escola. (CARVALHO; SILVA, 2009, p. 10).

Com Carvalho e Silva (2009), podemos problematizar como os professores e alunos inscrevem novas lógicas ao viverem os currículos escolares. Se olharmos mais de perto, atentos ao que flutua, ao que altera as práticas pedagógicas, veremos que o encontro com os artefatos podem provocar movimentos de invenção.

Numa formação organizada na escola para os docentes que lecionavam nas turmas de terceiros anos, um professor disse:

“Sabe por que as crianças estão abandonando as escolas? Por causa do papel. Gente, elas não aguentam mais papel..Tudo é papel. Vamos inventar outras formas de ensinar. A coisa mais rara é eu usar essas atividades xerocopiadas. Eu construo materiais para trabalhar com eles”.

Essa narrativa faz lembrar uma experiência acontecida na Secretaria Municipal de Educação da Serra. Um estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) protocolou na unidade administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Serra uma queixa a respeito de um professor de Arte. *“Irei sair da escola. Não aguento mais fazer atividades de criancinhas. Eu trabalho na Praia do Canto o dia todo como pintor manipulo cores, faço texturas e chego à noite cansado pra estudar e o professor vem me mandar pintar a cara do palhaço. Pelo amor de Deus!”*.

Sabemos que as atividades xerocopiadas também compõem o currículo escolar, materializando diversos tipos de concepções pedagógicas, todavia cabe pensar como podemos alargar as experiências nos processos de aprenderensinar com vistas a causar novas composições.

Figura 07: Pinte o palhaço



A professora atenta às experiências vivenciadas pelas alunas no Japão e na Bahia e o professor que fala contra a ditadura do papel nos traz oxigênio e move nosso pensamento para considerar o que Carvalho e Silva (2009) chamam de práticas de criação, invenção e muita interação e trabalho coletivo. Alguns dos artefatos culturais mencionados pelo professor do terceiro ano são construídos coletivamente nas oficinas organizadas por ele na escola.

Concebemos, assim, a escola num plano de imanência e, portanto, compreendemos que os sentidos daquilo que é tecido não pode fixar identidades, mas movimentar as possibilidades de invenções e criações curriculares. Essa perspectiva de escola nos leva a tecer outras reflexões sobre o currículo e nos conduz ao desafio de superar a invisibilidade de determinados sujeitos e experiências presentes no cotidiano escolar. Como superar uma ideia de currículo prescritivo inaugurado com a ciência moderna? Como encontrar ar fresco que nos faça vibrar? Como ir além do “mar de receitas”?

Figura 08: *Além do Mar*, Manabu Mabe, 1973



Fonte: http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/manabu_mabe/manabu-mabe-o-pioneiro-do-abstracionismo-no-brasil.html

Mabe não se conforma com os lugares ordenados da arte com fortes influências da vanguarda europeia. A representação da realidade é menos importante no seu abstracionismo. Que tal um currículo que extrapole os domos que delimitam até onde podemos aprender?

Para muitos professores, “currículo” é entendido como as determinações das Secretarias de Educação sobre o que deve ser ensinado; o que o MEC publica como diretrizes; o resumo de um curso; a listagem de conteúdos; a lista de livros a ler, etc. Apesar de o currículo incorporar tais elementos, não pode ser por eles limitado. (CARVALHO, 2019, p.94).

Nos domos curriculares, entendido pelas vias das múltiplas determinações de toda ordem, somos aprisionados pelo comodismo e não criamos outras possibilidades que violentem os velhos modos de ver e fazer. Em meios às modelizações somos capturados a repetir, repetir... Os currículos-invenção têm conexão com os estranhamentos aos quais nos deparamos na vida cotidiana, quando fazemos algo que não estamos acostumados, que escapa aos esquemas que já estamos habituados a usar para nos comportar na escola. Isso acontece quando usamos os livros didáticos, os manuais de ensino ou replicamos na sala de aula atividades pensadas para outros contextos. Essas atitudes dão certa ancoragem, entretanto, podemos pensar um currículo que se conecte com a invenção de problemas e não com a solução deles.

Kastrup (2001), para falar da aprendizagem inventiva, traz a narrativa de um viajante numa cidade que visita pela primeira vez. Seus modos operantes já não funcionam na nova cidade. Suspendendo seus esquemas, pela experiência dos *espaçostempos*, vai criando, aprendendo a ocupar a cidade, a se apropriar dela pela via dos sentidos. Sair da cidade que já temos o mapa na cabeça e aventurar-se por um espaço desconhecido é o que podemos chamar de invenção de problemas, e para esses, fazemos mobilizações objetivas e subjetivas para enfrentá-los.

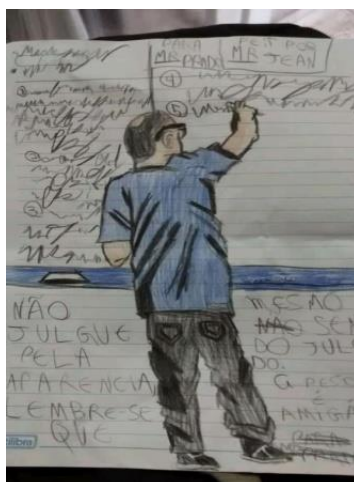
O professor Eduardo que atuava nos Anos Finais do Ensino Fundamental

organizou a seguinte atividade:

Pedi aos alunos que copiassem do quadro um texto sobre a amizade. O objetivo era discutir como as pessoas com as quais convivemos podem influenciar o nosso comportamento de forma positiva e negativa. Todos os alunos começaram a copiar o texto, fazendo os movimentos repetitivos de olhar para o quadro, abaixar a cabeça, olhar para o caderno e grafar algo no papel. Esse ciclo era repetido por quase todos. Houve um que escapou. No fim da aula o professor contou:

“Incomodou-me o fato de todos estarem copiando e só um aluno de cabeça baixa o tempo todo mexendo com lápis, mas não olhava para o quadro. Pensei que, certamente, estava fazendo outra coisa qualquer. Perdendo tempo. Ao me aproximar vi a imagem no caderno de um homem escrevendo num quadro. Perguntei: o que é isso? Ele respondeu: “É o senhor professor”. Falei: “meu Deus”! Se parece mesmo comigo. Ele disse: “Então, é outra maneira que achei de representar o que o senhor está passando pra gente”. Fiquei encantado com a criatividade daquele aluno. Ele fez o que pedi, mas de uma outra maneira. Eu não podia negar que o texto do quadro estava ali. Estava sim. E como eu nunca tinha pensado”.

Figura 09: Cena da aula



Fonte: acervo do autor

A narrativa do professor e do estudante nos acena sobre os múltiplos sentidos que cada um vai construindo nos encontros com as imagens, com as palavras, com os signos. Desse modo, escapam dos modos de conceber o mundo de uma única maneira, que isola, não cria conexões, e o efeito disso é o empobrecimento da experiência.

Para Kastrup (2001), a pretensão da aprendizagem inventiva se conecta de forma profícua à experiência estética, num arranjo de potentes agenciamentos, sendo que as tessituras estéticas é que abrirão a subjetividade para o acolhimento de sensações, afetos, forças, intensidades, surpresas, perturbações e enigmas.

A perspectiva da invenção produz ressonâncias no campo da educação. A invenção surge quando já não demarcamos os limites entre sujeito e objeto. Para Kastrup (2001), nesse sentido, sujeito e objeto tornam-se abalados em seu caráter apriorístico, como algo pré-instituído, subsistindo apenas como efeitos da inventividade. Nessa empreitada, não pensamos a invenção tendo nos processos psicológicos seu motor. A invenção pressupõe um conjunto de forças que atravessam o corpo do sujeito de forma inusitada. Tal experiência extrapola o descritível, o enquadramento, o esquema padrão, a ditadura das sensações. Essa ditadura impõe um único modo de ver, de interpretar, de obter respostas.

Os sentidos aceitos nos esquemas padrões são aqueles já pensados pelos livros didáticos, pelos roteiros de leitura que acompanham as obras ficcionais que estão nas escolas e pelos anseios dos adultos que já pressupõem as respostas que as crianças podem dar para um determinado problema.

Para Gallo (2016, p.20) “poderíamos ver a escola moderna como a instituição que procurou realizar e vem realizando esse projeto de disciplinamento para produzir a maioria”. Essa maioria descrita por Gallo (2016), nos leva aos escritos de Deleuze e Guattari (1995) ao falar da minoria e maioria.

A noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas, mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que 'o homem' tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 55).

Nas ressonâncias causadas pelos autores, conectamos ainda com Gallo (2016) e indagamos sobre qual a potência de se pensar o menor na Educação, ou, em outras palavras, de se pensar a educação como arte menor? (GALLO, 2016, p.22). Para Gallo (2016), a escola como máquina de ensino hegemônica, coloca a criança no contexto de coordenadas semióticas pré-estabelecidas, onde ela é posta em um jogo para aprender a mandar ou a obedecer. Na tentativa de considerar modos fixos de pensar e de agir que vão se perpetuando no cotidiano escolar por meio dos clichês, podemos fugir dos modelos que visam criar uma Educação maior e criar possíveis movimentos de inventividade, criação, experimentação que forjem uma Educação menor, criando brechas, trilhas, curvas, tessituras para uma aprendizagem inventiva.

É preciso editar as imagens fixas que moldam nossos modos de agir. Fazer edições significa incorporar novos elementos às velhas práticas. Isso se consegue quando apostamos na pesquisa de nossa própria prática. Olhar para os professores e alunos centrando nossa atenção no que eles podem vir a ser e não naquilo que falta, traçando indicativos de uma Educação Maior. A falta já está dada, a potência do vir a ser é construída na experiência, nas tentativas de forjar o menor nos currículos escolares, abrindo espaços onde se viva múltiplas experiências inventivas, e se fuja das muitas dicotomias, pois o menor em Educação não quer ser o maior, mas sim viver a diferença, a sensação de experimentar algo novo.

4.1 A INVENÇÃO DE CURRÍCULOS NAS DOBRAS

Em Deleuze (2006), vamos pensar as possibilidades de se fazer a cartografia a partir da singularidade, contudo, não é uma tarefa fácil devido aos automatismos aos quais fomos submetidos nas vicissitudes da vida cotidiana. Pensar em processos educacionais que valorizem a diferença é uma tarefa que exige de todos os envolvidos no cotidiano escolar um grande engajamento.

Nas trilhas deleuzianas que nos inspiram a refletir sobre a diferença e repetição vemos que os imperativos docentes que insistem em dar comandos para que os estudantes sigam modelos não são suficientes para se engendrar uma experiência inventiva.

Se a repetição traz no seu bojo a questão da diferença, afirmamos que tais diferenças aparecem nas dobras que vão se constituindo quando os sujeitos, que habitam as escolas, forjam modos outros de se praticar os comandos das formas que buscam instituir práticas modelares, receitas fora da realidade vividas na escola.

As dobras? As diferenças que emergem na repetição? Currículos inventivos com dobras? Currículos inventivos que consideram a diferença? Tais questões nos fazem refletir sobre as sinuosidades, instabilidades, múltiplas conexões feitas pelos estudantes. Nas andanças pela escola, nas brincadeiras no recreio, no cine pipoca, na construção do terrário, na festa de aniversário, no “desaniversário” evocado por uma criança a partir de Alice no País das Maravilhas.

Desaniversário: o que é isso?

Humpty Dumpty, personagem de Carrol (2010) fala para Alice do desaniversário. Se fazemos aniversário apenas em um dia do ano, nos outros 364 comemoramos o desaniversário, o que seria, de acordo com o

personagem, algo mais interessante.

Um dos estudantes trouxe tal narrativa quando a turma organizava o aniversário da professora. Ele havia visto o filme. Comentei que o filme fora inspirado no livro de Carrol. Conversamos com a turma:

O que poderíamos aprender com a questão do desaniversário? Os estudantes narraram que além de desaniversário podia existir outros “dês”. Indagamos quais.

As respostas foram: “desaulas”, “desdiadospais”, “desdiadosprofessores”, “desdiadasmaes”, “desnatal”, “desdiadascrianças”, “desnatal”.

Vimos em tais enunciados as possibilidades de conversar sobre desimportâncias, como diz Manoel de Barros. O desimportante que não cabe nas propostas oficiais, que afirmam ser tais atividades uma perda de tempo.

Quem sabe que movimentos desse tipo seja uma potência na chamada perda de tempo? Quem sabe ao perder, podemos viver experiências que produzam ganhos vitais para os processos de *aprenderensinar*?

Na contemporaneidade, muitos dos referenciais que fundamentavam o fazer pedagógico estão sendo desconstruídos. A instabilidade, a desordem, a multiplicidade, as diferentes condições de verdade, nos convocam a outros modos de ver, sentir, agir, olhar, pensar. Também o movimento do aprender vem sendo questionado. O que significa aprender quando já não se acredita mais na existência de uma verdade única, quando se questiona o papel da rememoração, da possibilidade de transmissão direta de conhecimentos/informações, do suposto controle do movimento do aprender por parte do professor (e também do aluno)? (ELIAS, AXT, 2004).

Assim, na desconstrução dos fazeres pedagógicos que aprisionam, acreditamos ser a perda de tempo, inúmeros emaranhados criados, invenções, criações curriculares que se atualizam a todo o momento nas trilhas e labirintos criados pelos praticantes dos currículos.

No quebra-cabeça escola há muitas dobras e diferenças. Pensemos numa imagem de uma escola estampada na caixa de um quebra-cabeça e que dentro da caixa estão os sujeitos que habitam essa escola. Tal imagem nunca se concretizará nas danças curriculares, pois as peças então constantemente mudando de lugar.

A impossibilidade da formação dessa imagem-escola dada a priori é impossível porque os sujeitos, por meio das dobras, modificam as peças do quebra-cabeça e a imagem que venha a se formar não é melhor nem pior que a estampada na caixa, é outro modo de composição, podendo ser analisada a partir das dobras feitas, tendo, assim, modos outros de se forjar novas imagens pautadas pela diferença.

A linguagem e os encontros dos corpos possuem uma dimensão territorial atravessada sempre por uma dimensão desterritorializante e, nesse sentido, as conversações dos professores remetem ao campo dos possíveis de um outro estar escola, currículo, infância e docência. Nesse processo, nem tudo no território é engessamento, visto que as linhas moleculares, de fuga, de fissura são sempre coexistentes às molares. (CARVALHO, SILVA, DELBONI, 2018, p.40).

Buscamos relacionar o conceito de Dobra, proposto pelo filósofo Gilles Deleuze, com os enunciados de Carvalho, Delboni, Silva (2018), considerando que os processos de ensino-aprendizagem cartografados constituem-se numa produção discursiva, remetendo ao campos dos possíveis. Assim, trata-se de enxergar a escola considerando os processos de subjetivação, onde nem tudo é engessamento.

As linhas molares consistem nas forças instituídas pautadas por uma moral, por normas, por padrões de comportamentos; as moleculares, de fuga, de fissura se ramificam nas práticas dos sujeitos que não se conformam com as modelizações cristalizadas, que impõem modos operantes que limitam a vida em vez de expandi-la.

Em Deleuze (1988), vemos que a subjetivação constitui um modo intensivo de ser, um modo singular de dobramento, onde afetamos e somos afetados. Gonçalves (2019) nos ajuda a problematizar as dobras ao narrar, a partir de Deleuze e Guattari (1996), as curvas que as crianças fazem nos discursos oficiais, produzindo outros sentidos nos currículos praticados.

Se no plano de imanência, carregado de subjetivação, as crianças escapam das significações totalizantes trazidas pelos ecos instituídos, não podemos deixar que as narrativas produzidas se percam e, sim, compor com as vibrações, com os ecos de experiências concretas, forjando, dessa maneira, a aprendizagem inventiva.

Nesse sentido, tecendo com Kastrup (2007), afirmamos que a aprendizagem começa pela invenção de problemas e envolve também a questão da invenção de mundos. Dizemos com isso que aprender é inventar mundos e não só adaptar-se ao mundo pré-existente, como na perspectiva piagetiana.

Pensemos o que é, então, a aprendizagem inventiva? É, em primeiro lugar, um processo de invenção de problemas. Nessa investida, a autora desenvolve uma ideia de pensar a invenção no campo dos estudos da cognição, escapando do modelo da representação. (KASTRUP, 2014). A invenção, nessa perspectiva, tem diferentes modos de pensar a aprendizagem. Desse modo, é primordial que pensemos num fluxo inventivo, numa cadeia enunciativa e assim, forjar uma aprendizagem, considerando o conceito de invenção como a invenção de problemas, de experiências de problematização, não o definindo, como um processo de solução de problemas pré-existentes.

Para Carvalho (2012, p.59), [...] “o aprender, para alunos e alunas não é apenas representar uma dada realidade, mas implica no coengendramento da vida vivida, experienciada, sentida, criada”. Compondo com a autora, a nossa experiência no campo da pesquisa vai se constituindo nos encontros com

professores e alunos, onde vivemos coletivamente as atividades que nos apareciam como “assaltos”. Na sala de aula, as atividades acontecem, tendo, muitas vezes, algum signo artístico como disparador. Algumas vezes, esses signos servem para uma experiência de reconhecimento, mas em outras, alunos e professores demonstram estar sensíveis ao signos, dando acenos a uma suspensão do aparelho sensório-motor.

De acordo com Bergson (2005), as ações já programadas impedem a criação. e, por isso, é preciso suspender o sensório-motor para que a criação aconteça. Bergson nos instiga a pensar na ação educativa pela perspectiva da aprendizagem inventiva, discutindo como os sujeitos que habitam a escola suspendem o sensório-motor, e a partir daí coengendram o que chamamos de criação, invenção no cotidiano escolar. Gomes (2012, p.13) nos acena algumas pistas:

Quando relacionamos a estética visual da arte com a estética da existência, estamos propondo uma busca de entendimentos, e ao mesmo tempo, estamos apostando na produção/invenção de outras relações que acontecem nos cotidianos escolares e nos usos que são feitos desses *espaçotempos*.

A enunciação do autor possibilita compreender, no lócus da pesquisa, como os professores e alunos experimentam o trabalho com a arte, movendo o nosso pensamento para uma composição que tem os signos da arte como potência de criar algo nos currículos escolares.

Os movimentos de alunos e alunas são vibrantes na criação da vida e estes movimentos é que são potentes para pensar a escola tal como ela é – pulsante e intensa. Alunos e alunas, a todo instante, estão, da sua maneira, criando/produzindo formas para que a ação educativa seja possível, mesmo que seja invisível a alguns, mas tão visível para aqueles que, em seus movimentos, em seus corpos, há vibração causando ressonâncias à medida que vão inventando conexões, relações, encontros, existências singulares, instáveis, mutantes e pulsantes, nos quais o conhecimento é o mais potente dos afetos. (DELBONI, 2012, p.61).

Ressonâncias são criadas a partir da arte, potencializando a vida na escola. Delboni (2012), ao trazer os movimentos vibrantes de alunos e alunas na sua escrita, nos acena uma possibilidade de criar modos outros de conhecimentos,

vividos na experiência do sensível, e não apenas pela via de reconhecimento.

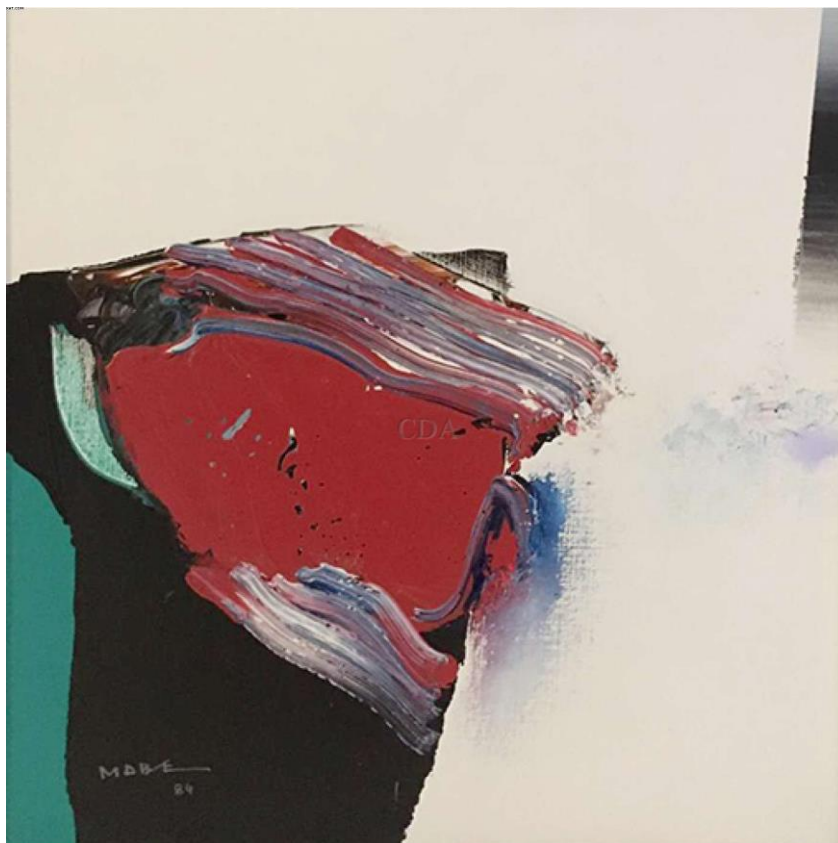
Aulas diferenciais, inventadas no acontecimento que desliza e propaga diferentes modos de: escola, currículo, arte, educação, vida que, pelas falas, enunciações, escutas, entendimentos; criam novas possibilidades de encontro e composição, com infâncias e docências rabiscadas nas intensidades dos fluxos convergindo em relações coletivas através de linhas que se bifurcam em aprendizagens afetivas e novas potências de criação em devir (PRATES, 2016, p.160).

Compondo com Prates (2016), trazemos Fernandes e Amorim (2019, p.84) para anunciar as escritas do próximo capítulo: “Seriam nas fendas, rachaduras, nas sarjetas invisíveis que se encontram os possíveis ainda não pensados?”.

Assim, problematizamos a aprendizagem inventiva na escola na perspectiva de cartografar os possíveis ainda não pensados, que podem fazer fluir a sarjeta-escola, onde a aprendizagem acontece nas feitura, nas experimentações, nas vivências dos praticantes dos currículos com os acontecimentos agenciados nos encontros encharcados pela pulsação das vidas em devires. Compreendemos que a sarjeta-escola é o *espaçotempo* marginal onde muitas experiências potentes acontecem, mas que são vistas como desperdício do tempo escolar. A sarjeta pode ser vista na escola como o tempo da criação, composto daquilo que foge dos padrões da normalidade, como nos lembra Alves (2003, em *Cultura e Cotidiano Escolar* ao problematizar a nossa permanente e cotidiana descoberta das coisas, o que nos leva a compreender nossa necessidade de diferentes modos de fazer para conseguir com elas viver, conviver e criar. Nessa medida, concebemos uma aprendizagem vivida na experiência, nos sentidos aguçados, na potência da vida cotidiana na escola.

5 APRENDIZAGEM INVENTIVA: POR UM CURRÍCULO ALÉM DO ÓBVIO

Figura 10: COMPOSIÇÃO. MANABU MABE, 1984



Fonte: <https://www.catalogodasartes.com.br/obra/PUUGDP/>

A sarjeta é onde tudo escoa. No seu sentido comum, a sarjeta permite que a água das chuvas encontre caminhos que preservarão as cidades de sua potência destruidora. Com ela fluem os dejetos, os esquecimentos, tudo aquilo que poderia ter tido seu lugar, mas agora se tornou resíduo, sem utilidade clara para a lógica em uso. Mas continuará fluindo sob a superfície, gerando movimento, devir, potência (FERNANDES; AMORIM, 2019, p.77).

Pensar nas fluências da sarjeta-escola, nos movimentos, nas composições... Mabe nos permite vislumbrar os devires e narrar, viver os acontecimentos da escola pesquisada.

Era uma quarta-feira chuvosa de dezembro. As ruas da Grande Vitória estavam alagadas, BR 101 parada, muitos deslizamento de terra. E a escola? Como

estava nesse dia? Os estudantes chegaram afoitos contando suas experiências com a chuva. Um aluno disse:

- Minha rua alagou e encheu de sapos.

O outro disse:

- Tio, você sabe que o menor sapo do mundo é daqui do Espírito Santo?

- Sim. Vi uma reportagem. E o que você sabe mais sobre isso?

Perguntei.

- Sei que dentro dele é tudo muito pequenininho, não é?. Imagina todos os órgãos de um sapo grande sendo diminuído muitas vezes.

As provocações dos estudantes criou em mim ressonâncias e habitou a minha memória um poema de Drumond, chamado Festa no Brejo.

A saparia desesperada
 Coaxa, coaxa, coaxa.
 O brejo vibra que nem caixa de guerra.
 Os sapos estão danados.
 A lua gorda apareceu.
 E clareou o brejo todo.
 Até a lua sobe o coro
 Da saparia toda de minas
 Coaxa no brejo humilde.
 Hoje tem festa no brejo!

(ANDRADE, 1964, p.65)

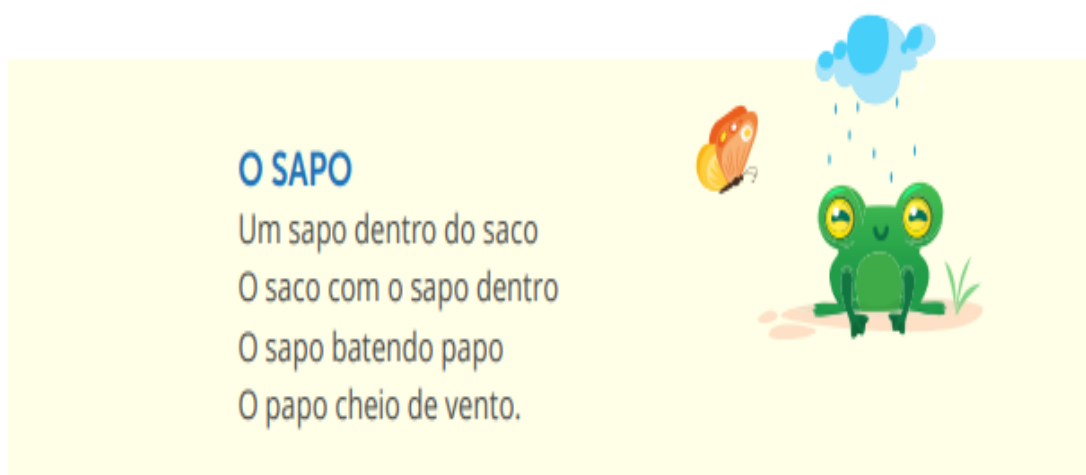
Os estudantes ouviram o poema e dialogaram sobre os sentidos dos versos. Esses sentidos emergiram a partir dos acontecimentos daquele dia. Narrativas nunca programadas, prescritas pelos livros didáticos e orientações curriculares.

Ao movimentar o pensamento em torno dessa experiência, notamos que muitas vezes, buscamos ancoragens nas prescrições curriculares que nos indicam o que ensinar em cada ano de escolarização. Mas as prescrições em torno das aprendizagens nos servem até que ponto? No que elas nos ajudam? No que nos atrapalham? Como atravessam os cotidianos das escolas?

Precisamos ser prisioneiros das listagens de conteúdos prescritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Figura 11: O Sapo

CADERNO DE APOIO À APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA | 2º ANO



Fonte: file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/matdid_escolaativa_lvaluno_v1.pdf

Na imagem do livro didático vemos que o que está prescrito são leituras que alguém considerou adequadas para uma turma de segundo ano, no entanto, no encontro com a professora e com as crianças da escola pesquisada podemos ver que há a potência de surgir Carlos Drummond de Andrade em meios aos engessamentos.

Lygia Fagundes Telles também surgiu na cartografia aqui anunciada.

Quando minha prima e eu descemos do táxi já era quase noite.
Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima.
– É sinistro.

Uma aluna trouxe esse fragmento do conto. Ela havia achado uma página do livro no pátio da escola. Lendo, ficou curiosa para saber mais sobre a história, pois a página empoeirada, marcada por suco amarelo e marcas de sapato não dava mais detalhes sobre a narrativa. O que se podia ler com muita dificuldade era o fragmento supracitado.

Se considerarmos os imperativos de uma lógica que separa leituras “bobinhas” para crianças pequenas, considerando-as como não capazes de fazer conexões com o que julgamos ser muito difícil para elas, retornaríamos o fragmento do conto de Lygia Fagundes Telles para o pó do pátio da escola.

Tendo em vista que a nossa investida é no inesperado, no que insurge, nas invencionices, o conto passou a fazer parte das aulas de Ciências.

O conto *As Formigas*, de Lygia Fagundes Telles, narra a história de duas estudantes universitárias que vão morar numa cidade, uma para cursar Direito e a outra Medicina, e precisam arrumar uma república. O quarto que arrumam, numa velha pensão, possui mistérios que envolvem uma senhora baixinha, muitas formigas e os ossos de um anão.

Ao ouvir as narrativas os estudantes eles começaram a falar sobre a profissão que queriam ter no futuro: advogado, médico, engenheiro, caminhoneiro, vendedor.

O que mais podemos falar sobre o conto?

- A senhora baixinha era a esposa do anão. Ela o matou e guardou os ossos no quarto das meninas.

- Por que você achou isso?

O senhor contou que ela era bem baixinha. Quando as meninas acharam os ossos do anão, pensei que era o esposo dela.

Figura 12: Matéria e Energia

CIÊNCIAS - 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Matéria e energia	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos
Vida e evolução	Seres vivos no ambiente Plantas
Terra e Universo	Movimento aparente do Sol no céu O Sol como fonte de luz e calor

Fonte: file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/matdid_escolaativa_lvaluno_v1.pdf

As habilidades traçadas pela BNCC para o segundo ano do Ensino Fundamental trazem conteúdos que indicam o estudo das plantas e dos animais. O trabalho com os estudantes foi além do que estava traçado pela proposta pedagógica do Governo Federal. A curiosidade quanto às formigas e ao pequeno sapo consiste em dobras criadas nas relações que as pessoas estabeleceram com o conteúdo prescritivo.

A escola que onde cartografamos os processos também tem cine pipoca. Naquele dia O filme escolhido foi Malévola (2014). A história começa com a narradora explicando o pano de fundo da história. A narrativa dura 1:35 segundos. Um dos alunos diz:

Eu odeio essa mulher.

Pergunto: quem?

Ele responde: *essa mulher que fica falando no começo do filme.*

Afirmei: é a narradora.

Ele disse: *então, não gosto por isso. Ela já fica contando tudo. Eu gosto de eu mesmo ir descobrindo.*

(Diário de Campo).

Escrever acerca do que é geral, que se enquadra em padrões, normas, que pode ser acomodado em categorias, é uma tendência em algumas pesquisas, contudo, será que dá para escapar desses imperativos?

A narrativa do estudante quanto ao filme *Malévola* (2014) nos instiga a pensar numa prática pedagógica que generaliza os processos de aprendizagem, criando categorias, acenando caminhos por meio de duras prescrições curriculares.

Nossa aposta, na composição desta escrita, tem intenções de compreender que podemos pesquisar, produzindo dados fora da lógica da reprodução, das generalizações que objetivam classificar as pessoas, os fatos, as coisas em categorias, análises e procedimentos já consolidados pela ciência moderna. Buscamos fugir da metanarrativa, que constrói linhas históricas indutoras de um pensamento único.

Ainda em Deleuze (1988), acreditamos que o dito de um não deve ser transformado em dito de todos, no dito de um rebanho. Como nos provoca o autor, é interessante fazer uma pesquisa que denuncia os aprisionamentos, constituindo-se como pesquisa anti rebanho, tendo como olhares atentos uma investigação do coletivo.

Ao cartografar a aprendizagem inventiva nos currículos escolares, acreditamos que esse movimento só é possível se observarmos os engendramentos que acontecem no cotidiano escolar, onde as potências criadoras acenam para aquilo que é singular, aquilo que nos instiga nas tessituras cartográficas.

A repetição não é a generalidade, repetição deve ser distinguida de várias maneiras. O interior de uma repetição é sempre marcado por uma ordem da diferença e escapa das categorias da generalidade. E por que trazemos a questão da Diferença e Repetição para esta pesquisa? Como esses conceitos de Deleuze afetam a questão da aprendizagem inventiva?

O autor problematiza, em *Diferença e Repetição* (2006), o postulado da reconhecimento, afirmando que quando apenas reconhecemos não estamos movimentando de forma violenta o pensamento. Ele salienta que em vez de propor gestos a serem reproduzidos precisamos emitir signos num contexto que releve o heterogêneo. Desse modo, abertos às experiências que nos acontecem, seguimos no intento de cartografar as dobras no cotidiano escolar, compreendendo que tais dobramentos abrem possibilidades para se pensar a aprendizagem inventiva.

Temos a impressão que somos constituídos pela identidade, pois na nossa forma de pensar, pautada na tradição, privilegiamos algumas categorias em detrimento de outras. Isso faz parte do que chamamos de uma lógica que visa fazer generalizações, agrupamentos e categorizações, entendendo que, na lógica do que é igual, construímos as identidades, as representações para ser e estar no mundo.

Em Deleuze (1988), podemos problematizar esse modo de pensar, discutindo a oposição entre identidade e diferença. A identidade faz parte de uma concepção estável, onde almejamos que as coisas permaneçam as mesmas, e as alterações que possam emergir não altere a essência, os acontecimentos e as pessoas.

Não há, nesses entendimentos, o desprezo da diferença. Aceita-se o fato de que as coisas mudam, que apresentam características alteradas pelos tempos e pelos espaços. No entanto, acredita-se que essas mudanças devem conservar algo de idêntico, algo que faça com que aquilo que mudou, seja reconhecido, apesar da mudança. Isso vale para os objetos e para as pessoas.

Para Deleuze (1988), vemos as coisas como idênticas, não que elas sejam desse modo, mas agimos dessa maneira, porque é conveniente vê-las assim. Para o autor, a repetição mostra a diferença. Só percebemos a diferença porque as coisas vão se repetindo e, nesse caso, a repetição não deve ser vista como algo bom ou ruim mas, para além disso, deve ser vista como algo que traz a diferença, e trazendo a diferença, essa torna-se o motor dela.

Segundo o autor, não tem como repetir sem diferenciar e o inverso também acontece, ou seja, diferenciar sem repetir. Mas na generalização, há uma busca da identidade, onde a repetição é vista como uma fábrica do mesmo que, nos processos de identificação, classifica coisas e pessoas como sendo iguais.

Inspirados nas ideias deleuzianas, podemos problematizar a questão repetição e diferença quando falamos da aprendizagem inventiva. Se na repetição existe a diferença, precisamos compreender que o critério da idade, do gênero, da classe social, da composição familiar e da classe que o estudante está matriculado não são suficientes para entender os processos de *aprenderensinar*. Os determinismos de toda ordem não ajudam na expansão do que chamamos de aprendizagem inventiva.

A professora do primeiro ano disse: *“Numa turma de segundo ano não dá para explorar os múltiplos sentidos de uma obra de arte, pois os estudantes ainda são imaturos”*. Nesse caso, o critério da idade e do ano de escolarização rotula todos os alunos, que passam a ser vistos como iguais e imersos num em um

desenvolvimento cognitivo cronológico.

É preciso pensar para além dos critérios que determinam modelizações e anulam a diferença. Tais critérios, como nos mostra Deleuze (1988), criam identidades, pois o que aparenta é o desejo que as coisas permaneçam sempre as mesmas para que fique mais fácil de fazer os manejos. Como já afirmamos, nesses processos que criam moldes e receitas, temos apenas a experiência da reconhecimento.

Não existe apenas um mundo que vai ser captado pelas pessoas, determinado pela experiência da reconhecimento. Tomemos o exemplo trazido em Almeida (1988) ao narrar a experiência dos esquimós.

Temos o exemplo clássico dos esquimós que possuem a capacidade de identificar tons de branco. É através da construção destas informações fundamentais que, os esquimós, nos seus fazeres, passam a discriminar os locais perigosos para se ir ou manipular. Como os fazeres acontecem no meio de uma cor única, há a necessidade de invenção e interação com a percepção da cor branca ampliada (ALMEIDA, 2006, p. 209).

Os esquimós são capazes de perceber 40 tonalidades de branco. E nós que não temos essa capacidade, somos então deficientes? Problematizando essa questão, vemos que os esquimós percebem 40 tons de branco e, de acordo com Almeida (2006), eles têm um degradê do branco que para nós é inexistente. Do ponto de vista da percepção de cores, nós, para os esquimós, somos deficientes visuais, pois não conseguimos ver o que eles conseguem. Nessa experiência dos esquimós com o branco, vemos que não existe um sujeito pronto. Não existe um sujeito essencial. Não existe um sujeito fundamento, mas existe um processo de produção de subjetividades, através de práticas concretas.

Por não perceber esse mundo que já está dado, com essas tonalidades de branco, não podemos afirmar que não aprendemos, mas que experimentamos a relação com o branco de outro modo. Assim, podemos ver que não existe só uma maneira de relação com o conhecimento, existem maneiras diferentes de lidar com a questão da cognição.

Nesse entendimento, inspirados em Kastrup (2007), ao pensarmos as atividades na escola, devemos considerar as subjetividades que serão construídas através de práticas concretas. Os sentidos de *aprenderensinar* vão constituindo-se num contínuo processo, onde os professores e os alunos se encontram e experimentam, cada um a seu modo, o currículo escolar. Se compreendermos que nesse campo de múltiplos sentidos a aprendizagem acontece, ela é muito mais que o ato de reconhecer, evocar, nomear, decorar, descrever.

Seguimos nessa via de conexão, onde entendemos que nos *espaçotempos* escolares, na sala de aula e fora dela, a aprendizagem inventiva acontece nas práticas concretas. Há uma pluralidade de significações nas relações entre as escolas e os espaços considerados não educativos. Muitas vezes, prevalece o entendimento de que a aprendizagem acontece apenas na sala de aula, desconsiderando as potencialidades que acontecem nos recreios, nos corredores, nos encontros com o guarda, com as merendeiras e serventes.

Uma boa aposta é acreditar no fato de que o estudante possui intenções diversas e cria em tais espaços, o que não está evidente. Na cartografia, vimos algo potente no que tange às criações que vão para além do prescrito. A organização de uma festa feita pelos estudantes do segundo ano mobilizou toda a turma a correr pela escola para receber o bolo, guardar refrigerantes, procurar copos e pratos, pedir a um adulto que levasse uma faca para partir o bolo. Acompanhando todos esses processos, o interessante foi ver que era um acontecimento gerado pelos próprios alunos que, às escondidas, buscavam ajuda dos adultos, tudo feito aos cochichos para que a “tia” não percebesse.

Figura 13 – O Aniversário



Fonte: acervo do autor

Quando empreendemos ações que articulam o trabalho com a sala e os outros espaços da escola, quer seja em espaços previamente destinados para o *ensinoaprendizagem* ou não, estamos engajados nos processos de constituição dos encontros que expandem a vida, acreditando que um cotidiano escolar inventivo é capaz de criar infinitas conexões que ampliem os sentidos dos currículos.

Assim, numa via de composição, tendo como aposta a aprendizagem inventiva, com a invenção de novas realidades, sendo uma ideia que vamos entendendo-a aos poucos. Ela vai ressoando como uma ideia de aprendizagem que tem um sentido diferente, perspectivado pela invenção.

Maturana, Varela (1995;2001), problematizam a questão do ato de conhecer como representação de um mundo já pré-existente. Para esses autores há uma ideia naturalizada que concebe um sujeito já pronto, esperando para conhecer. Existe um objeto que tem uma realidade fora dele e existe uma capacidade de representar esse sujeito.

Podemos compreender que, para essa perspectiva de aprendizagem existem esquemas mentais, onde, por meio das assimilações, dos reconhecimentos, a aprendizagem vai sendo produzida, e com os estímulos do ambiente, o sujeito constrói os seus repertórios cognitivos. Essa concepção de aprendizagem cognitivista foi sendo consolidada como uma única forma de aprender.

Mas existem outros modos de aprender? Como eles são tecidos? Como podem ser forjados? São espontâneos?

As investidas da professora que compõe essa pesquisa ao trabalhar o componente curricular Língua Portuguesa caminham na direção do que propõe Bagno (1999), na obra *O Preconceito Linguístico*. Para o autor, a língua é um enorme iceberg no mar do tempo e a gramática é uma tentativa de descrever a parte mais visível dele. Nessa esteira, ao desenvolver o trabalho com a produção textual na sala de aula, a professora não deixava que a prescrição da gramática normativa direcionasse, na totalidade, o trabalho com a língua. De acordo com ela, a proposta era “viciar” os estudantes na escrita de textos, visando a produção de sentidos.

Dialogamos sobre o fato de que os alunos já possuem uma gramática internalizada e fazem uso dela por meio de textos orais e escritos. Ninguém escreve “Preciso língua portuguesa estudar eu”. Os alunos, nas suas experiências de falantes nativos, sabem que existe uma norma para tal construção. Desse modo, problematizamos que a gramática normativa deve ser inserida conforme as necessidades dos estudantes em aprofundar os seus

discursos.

Frequentemente, eram organizadas no pátio e na sala de aula, as chamadas ilhas de aprendizagem, decoradas com livros, brinquedos, fantoches, comidas. A intenção era propiciar tempos e lugares para que os estudantes experimentassem, cada um a seu modo, o contato com a literatura. Nesse contexto, vemos que a invenção não é um processo psicológico como outros, como a percepção e a memória.

A invenção é um processo a mais, é uma outra maneira de entender a cognição, é uma maneira de colocar o problema da cognição, pensando-a sob a perspectiva da aprendizagem ligada à invenção de problemas.

Consideramos que os processos de ensino-aprendizagem constituem-se numa produção discursiva, remetendo aos campos dos possíveis. Assim, trata-se de enxergar os currículos escolares, considerando os processos de subjetivação, onde nem tudo é engessamento com modelizações cristalizadas. Nossa aposta é afirmar que no conjunto de forças que impedem a discursividade, coexiste a força das dobras produzidas pelos sujeitos.

Figura 14 – Ilhas de Aprendizagem



Fonte: acervo do autor

Os agrupamentos de estudantes organizados pela professora eram chamados de “ilhas de aprendizagem”. Nas chamadas “ilhas” os estudantes circulavam de uma para outra de acordo com os seus interesses.

As escolhas eram múltiplas: ilha dos jogos, dos livros, das comidas, da massinha de modelar, dos legos, das pinturas. Não eram ilhas. Os estudantes transitavam o tempo todo por aquelas penínsulas totalmente integradas aos fluxos da *sala-continente*.

Desse modo, pensar a questão da aprendizagem inventiva, e no caso aqui pensá-la nas perspectivas dos currículos escolares, cabe sobretudo, problematizar essa maneira de pensar a questão do conhecimento. Nesse intento, o que aparece como mais fundamental na ideia de aprendizagem inventiva, é pensá-la como um processo de invenção de problema.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do Morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos (Machado de Assis, 2013).

Numa composição diferente dessa descrita por Machado de Assis (2013), onde o personagem está na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos, nas ilhas de aprendizagem os estudantes tinham a autonomia de experimentar vários signos.

Na turma havia um estudante cuja aprendizagem era agenciada pela temática *Dinossauro*, talvez nem fosse uma temática, era a sua própria vida, tendo em vista que havia um transbordamento dos gigantes répteis nas suas experiências escolares e para além dos muros da escola.

Figura15: A Pangeia



Fonte: acervo do autor

Numa das ilhas de aprendizagem havia um livro que falava da pangeia. O estudante disse: professora, vou ensinar para a turma algumas espécies de dinossauros e ensinar o que foi a pangeia. No centro da ilha iniciou a leitura do livro. Alguns olhos atentos, outros desatentos, outros focados em outras atividades e ele sempre firme na sua docência menor.

A deriva continental e a formação dos continentes é um conteúdo que, de acordo com as propostas curriculares, os estudantes veriam em anos posteriores. No entanto, naquele dia tal conteúdo apareceu na cena da aula, forjando o pensamento, instigando a docência em problematizar o que fazer com esse insurgente conteúdo.

Num outro momento, a equipe pedagógica havia definido que todos os

professores deveriam trabalhar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com todas as turmas da escola. A professora, ao ser indagada sobre os motivos daquele tema ser escolhido como gerador para as atividades, responde: “Eu sei lá. Não me perguntaram. Ninguém gostou, mas não abrem a boca”.

O pesquisador perguntou se era possível burlar, fazer diferente. Ela disse que era isso mesmo que iria fazer. “Você me ajuda?”

Era possível trabalhar com as crianças a partir de imagens, sem dizer o que era o documento, deixando a conversa correr livre a partir das afecções que as imagens provocavam. A cartilha encaminhada para a escola trazia as seguintes imagens acompanhadas de perguntas:

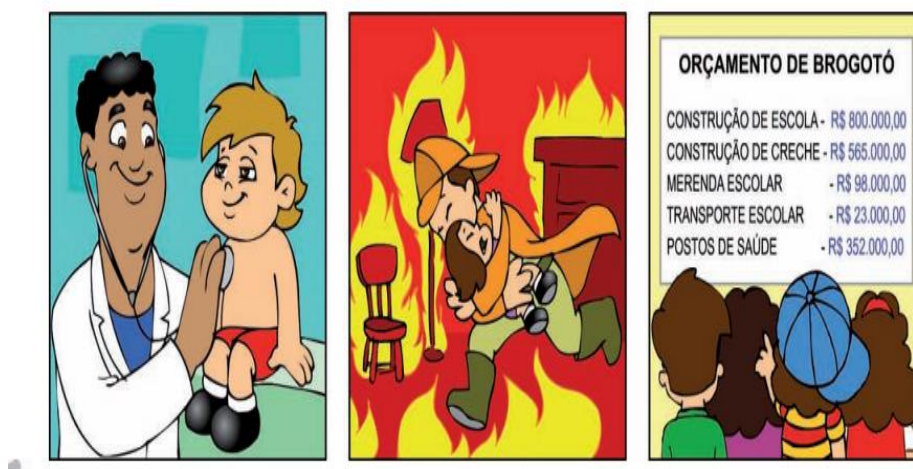
Figura 16: Direitos



Fonte: http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/ECA_ilustrado%20tirinhas.pdf
Acesso em 09/10/2020

O que demonstra, na figura, que as pessoas estão alegres?

Figura 17: Direito à vida e À Educação



Fonte: http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/ECA_ilustrado%20tirinhas.pdf
Acesso em 09/10/2020

Quais são os direitos que aparecem na figura?

Figura 18: Proteção



Fonte: http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/ECA_ilustrado%20tirinhas.pdf
Acesso em 09/10/2020

As expressões “pow”, “ui” e “ai” que aparecem na figura 3 demonstram que dentro da casa está acontecendo o quê?

Organizamos projetar outras imagens para ampliar os sentidos das crianças quanto à temática, deixando fluir os pensamentos. As imagens selecionadas

foram as seguintes:

Figura 19: Na luz da lanchonete



Fonte: <https://www.diariodepernambuco.com.br>

Figura 20: A criança e o abutre



Fonte: <https://observatorio3setor.org.br>

Figura 21: Malabarismos



Fonte: <https://www.emtempo.com.br>

As enunciações disparadas pelas imagens foram muitas. Ficou evidente que os sentidos das imagens selecionadas não se restringiram às intenções dos fotógrafos, elas reverberaram em múltiplos sentidos que podemos observar nas verbalizações dos estudantes.

Houve uma profícua fuga de uma linha dura que trouxe um tema gerador que, naquele momento, não dialogava com os anseios da turma, mas que era imposto fazer. Mas como fazer de outro modo? Como movimentar o pensamento a partir de outras imagens?

Algumas indagações das crianças:

Por que eles jogam bolinhas na frente dos carros?

Por que esse menino é tão preto?

Por que ele gosta de brincar com o urubu?

Por que o menino faz dever de casa na rua? A mãe dele não se importa?

Onde é a África?

Por que urubu tem outro nome?

Das três crianças, apenas uma vai para a escola.

A criança mais infeliz é a da África. Não tem bolas pra brincar e nem estuda.

Eles ganham dinheiro jogando essas bolinhas. Quero ganhar também.

O conselho tutelar prende seu pai.

Quem não tem casa faz dever de casa?

Por que os adultos não ajudam eles?

O menino do dever de casa vai ser mais feliz.

O que insurge, o que assalta e forja acontecimentos nos currículos pode ser um extensor da vida, causador de experiências que movimentam o pensamento dos sujeitos. No caso da nossa experiência no trabalho com o ECA, vimos modelizações, práticas engessadas, receitas pedagógicas como também vemos em outras escolas. No entanto, escolhemos, pela via de outras imagens, provocar os sentidos, as impressões, tentando forjar aquilo que chamamos de aprendizagem inventiva, que expande a vida nos cotidianos escolares, criando os possíveis de práticas concretas que possibilitam aprender nas experiências que levem os estudantes para um currículo além do óbvio.

Se o óbvio tem ancoragem no sentido de ser algo fácil de descobrir, de ver, de entender, que salta à vista, manifesto, claro, patente, não é nessa via de composição que compreendemos a escola pesquisada. E afirmamos que na cartografia aqui anunciada vivemos sinuosidades, escapes, linhas de fuga...Nesses entremeios está a potência da vida.

As luzes já estavam acesas e os portões fechados. Era quase noite. Criança já não tinha. Tinha adultos afoitos indo para casa e os funcionários preparando os espaços para os estudantes do noturno.

O que se passa entre os não-lugares de aprendizagem de uma escola? Uma aluna espera o pai que nunca chega. Ela diz que aprendeu as classes de palavras naquele dia. “Só a classe de palavras?” “Sim. Estudamos muito isso”.

“Isso você aprendeu na sala. E fora dela?”

“Fora a gente brinca”

“ Só brinca?”

“Não. Também lancho.”

Essa enunciação não é individual, está cheia de coletividade. Os estudantes consideram ser aprendizagens o que é tecido na sala, o que se faz fora dela é visto como "perder tempo", é a instalação do não estudo.

Os não-estudos, o “perder tempo” também carrega a potência inventiva. Nesses não-lugares de aprendizagens, os estudantes também vivem experiências que marcam avultadamente suas existências, criando composições significativas para as suas subjetividades.

Mas do que vale um não-lugar de aprendizagem numa escola onde os espaços estão demarcados para se viver as experiências do *aprenderensinar*?

Para Augé (1994), um não-lugar é um espaço intercambiável onde os seres humanos permanecem anônimos. Assim, esses espaços são carentes de significados para serem considerados como lugares. Pelas narrativas de algumas crianças e de alguns professores o pátio, os refeitórios, os espaços de sombras das árvores, os corredores, os banheiros são não-lugares de aprendizagem, pois estão ligados à transitoriedade, fugacidade, despreensões. No entanto, nas incursões realizadas na turma onde aconteceu a pesquisa vimos como tais espaços eram potencializados. A organização da festa de aniversário da professora, as atividades nas “ilhas” de aprendizagem, as discussões disparadas pelas imagens e pela literatura são criações que tentam compreender a aprendizagem na perspectiva da invenção.

CJ7 (2008) é um filme chinês dirigido pelo diretor Stephen Chow. O filme narra a história de um pai muito pobre que, sem condições de dar um presente ao filho, pega um brinquedo em um lixão. O bichinho achado era mágico, um

extraterreno. A professora escolheu esse filme para discutir com os estudantes a extrema condição de pobreza dessa família.

A cena da figura 22 mostra pai e filho comendo, enquanto muitas baratas sobem pelas paredes e, enquanto brincam de matar baratas com as mãos, eles continuam fazendo a refeição normalmente.

Figura 22: Baratas



Fonte: <https://1.bp.blogspot.com>

Outro ponto discutido foi a questão do bullying. O pai consegue numa escola privada uma vaga para o filho. Ele sofre com o preconceito de outras crianças mais abastadas. O que atenua um pouco a sua dor é a relação com o brinquedo achado, que o coloca em muitas aventuras.

Figura 23: Assistindo CJ7



Fonte: acervo do autor

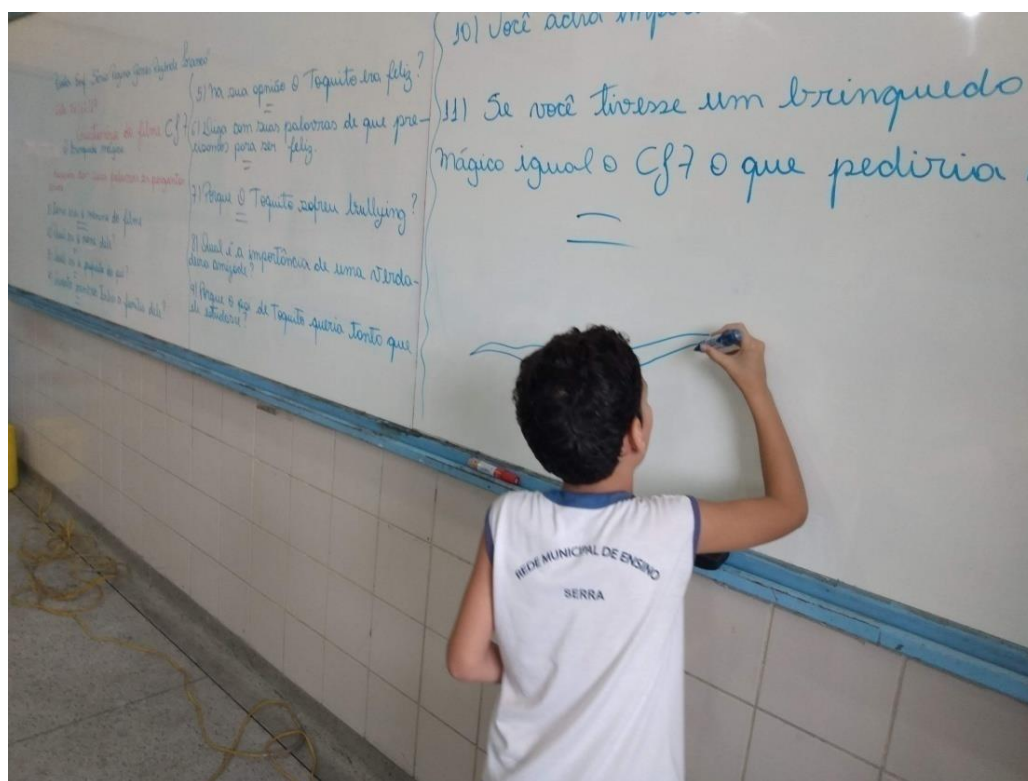
Após o filme houve uma roda de conversa com a turma. No dia seguinte, a professora planejou algumas perguntas para que os estudantes copiassem no caderno. Ela disse às crianças que o dia anterior tinha sido o dia da conversa e que naquele dia eles deveriam copiar do quadro e interpretar o filme. As crianças começaram a fazer a atividade proposta.

A sala nesse momento ganhou uma sinfonia composta de barulho de zíper de mochilas sendo abertas, atritos de grafite com o papel, vozes perguntando em qual caderno era para copiar, objetos caindo no chão e sons de papeis sendo apagados por borrachas.

“Se a gente não copiar, a gente passa?”

A professora informou que a cópia também faz parte da vida escolar e que é essencial para a aprendizagem.

Figura 24: Respondendo no quadro



Fonte: acervo do autor

Não desconsideramos que o ato de copiar é uma prática muito usada nas escolas. Não desconsideramos que digitar, manuscrito nos auxilia na apropriação de alguns conhecimentos, mas a escrita como cópia mecânica não contribui para uma aprendizagem inventiva, tendo em vista que aprender amparado apenas no psicomotor, no ato mecânico, desperdiça as sensações que podem emergir quando consideramos outros modos de conceber os processos de *ensinoaprendizagem*, engendrados nas sensações produzidas pelos signos artísticos.

Após responderem as questões no caderno, a professora fez uma correção coletiva, solicitando que um aluno fosse ao quadro escrever as respostas que estavam no caderno.

Uma escola ou academia geométrica e arquitetonicamente definida é transformada em espaço pelos professores, alunos, outros agentes e suas práticas discursivas, que transformam incessantemente lugares em espaços ou espaços em lugares. Os espaços exibem operações que permitem percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos, e não apenas a determinação da “lei de um lugar próprio”, de autoria marcada e/ou do individualismo brilhante do educador solitário, que cerca o conhecimento, mesmo em grupo, e segue o modelo da ordem dos lugares, coerente com o discurso científico moderno (CARVALHO, 2005, p. 106).

O coerente discurso científico moderno opera na lógica de que a aprendizagem deve acontecer de um único modo, com lugares ordenados para os ditadores e para os escribas. A pergunta “Se a gente não copiar, a gente passa?” revela um discurso que é da ordem do coletivo, anunciam as vozes de muitos estudantes que não concordam com o ato mecânico de copiar, mas precisam se submeter a essas práticas para serem promovidos para o ano seguinte. Muitas crianças se cansam no enfadonho ato de copiar.

Os estudantes sabem que existem outros modos de aprender que são ingorados pelo discurso da escola, discurso pautado nos parâmetros dos tradicionais manuais de pedagogia.

Sobre os percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos nos ditos de Carvalho (2005), vemos que também houve potência na roda de conversa em torno do filme CJ7. Os estudantes fizeram inferências com outros filmes, outros textos que já habitavam as suas cabeças. Eles narraram o caso da menina cigana que estudava na escola no quinto ano.

“Os meninos riam dela, das roupas, do jeito que ela comia”.

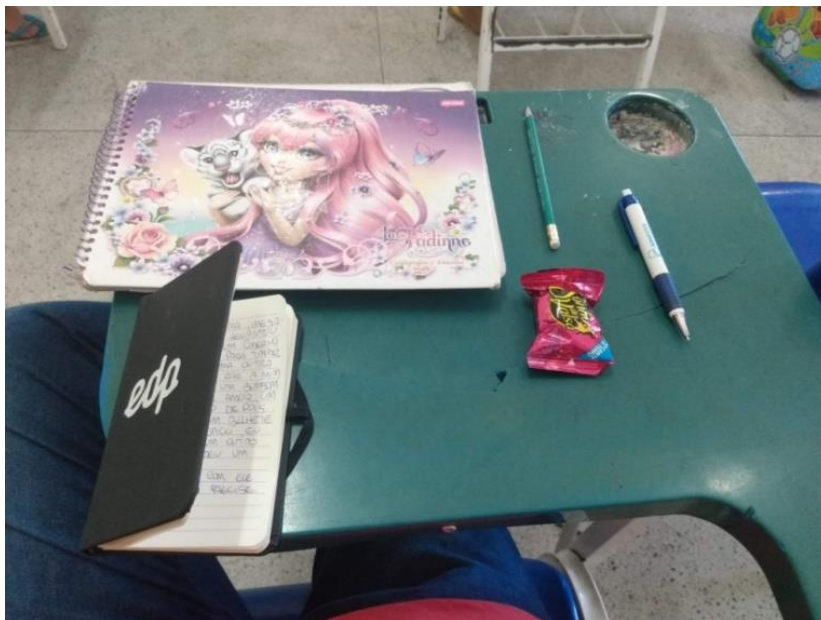
“Ela se casou e ficou 15 dias sem vir na escola”.

“Ela passava piolho para nós”.

Conversamos em torno das questões trazidas. Dialogamos sobre os diferentes modos que os ciganos têm de ser e estar no mundo, sobre a questão do casamento, que para nós é precoce, mas que faz parte da cultura as mulheres ciganas casarem mais cedo. Informamos que a festa de casamento dura

muitos dias e que foi em função disso que a estudante permaneceu ausente.

Figura 25: Presentes



Fonte: acervo do autor

Houve o dia da “interpretação do filme”. Sabemos que, muitas vezes, a escola trabalha com a ideia de interpretação e não de experimentação. Nesse dia entrei na sala com minha caderneta e caneta. Fiquei na última carteira. Os estudantes em silêncio faziam as atividades e olhavam para mim com sorrisos. Uma aluna veio na minha direção e me deu um caderno, dizendo que o meu era muito pequeno para copiar tanta coisa que estava no quadro. Um menino me deu um lápis e outro trouxe um chiclete.

Assim, uma socialização escolar baseada sistematicamente no individualismo, na competição, na falta de solidariedade, implica uma especialização estreita do acadêmico-profissional, como um obstáculo, quase intransponível, para a percepção e a compreensão do conjunto dos processos sociais e produtivos (CARVALHO, 2005, p. 103).

Recorremos à Carvalho (2005) para pensar no individualismo recorrente na escola e acenar uma possibilidade que vai numa direção mais profícua no que tange à coletividade. Aquela turma mostrava muitas experiências que acenavam para uma vida coletiva. Isso acontecia nos cuidados que tinham uns

com os outros e com a professora, nas relações estabelecidas para a organização dos aniversários, dos desaniversários, nas contações de histórias, nas brincadeiras, nos fluxos e dobras.

Se vemos uma socialização escolar baseada sistematicamente no individualismo, os estudantes do segundo ano nos provocam em pensar numa vida em relação, onde acontece as trocas simbólicas e materiais, implicadas nos processos formativos dos professores e nas aprendizagens das crianças.

Nessa direção, consideramos que as enunciações de Carvalho (2009) são indicadoras de conversações que podem disparar a criação, a invenção de uma vida em devir, que engendram a possibilidade de corpos coletivos numa vida de fluxos, de dobras, sempre em imanência.

Pensando nas conversações que vão nos compondo, trazemos Souza (2019) ao falar do ato de escrever do poeta Manoel de Barros. O texto nos inspira para problematizar como podemos tecer outros pensamentos sobre algo que já caiu no hábito tão rotineiro da escola: escrever.

Compreendemos que são as conversações que ganham lugar nas nossas subjetividades e se conectam como as múltiplas discussões que vamos fazendo acerca do cotidiano escolar, com seus sentidos tão complexos de serem dados de imediato, pois estão em constantes mutações, deslizos, devires.

Manoel de Barros só escrevia à mão sua poesia, e sempre a lápis. Nunca lapiseira de plástico, sempre lápis de madeira. Curiosamente, “digitar” é um ato que faz parte da atividade de “bater”, “golpear”. Quem digita, bate com os dedos nas teclas. Escrever à mão expressa outro tipo de movimento: desenhar. Quem escreve agencia sua mão com o corpo do lápis, e por intermédio deste é nosso corpo que também escreve, com seus nervos e fibras, incluindo as do coração. Quem escreve à mão desenha, parecendo às vezes que o lápis também dança na ponta de seu grafite, como a bailarina equilibrada na ponta dos pés. Para que na palavra também se expresse a vida, mais adequado é o lápis do que a caneta: a tinta que sai desta é coisa química, mas o grafite que o lápis liberta veio da imanência da terra, é vida. O cérebro não funciona da mesma maneira quando se digita e quando se escreve à mão, quando se bate e quando se

desenha, quando se golpeia e quando se dança. Há certa violência em bater-digitar. Talvez essa seja uma das razões que explique porque os fascistas gostam tanto de violentar também as teclas e, por intermédio destas, as ideias, encontrando no meio digital um amplificador de suas violências físicas e simbólicas. Nada contra o digitar, porém escrever à mão, a lápis, é ato mais afim ao poema que como gente, também nasce: “Na ponta do meu lápis há apenas nascimento” (Manoel de Barros). (SOUZA, 2019).

O autor desloca o nosso pensamento para pensar o manuscrito como dança, onde mão e lápis agenciam o corpo em devires na imanência da terra e da vida. Assim, é importante pensar como a escola nos golpeia, impedindo a profícua relação dos sujeitos numa vida coletiva, minando as composições que podem nascer a muitas mãos. Mas a escola não é só esse conjunto de forças que operam na lógica moderna que assume uma forma de organização com marcas que foram historicamente produzidas, como nos mostra Carvalho (2005).

Num outro modo de compreensão da escola, acreditamos que ela é também o lugar das insurgências, dos deslocamentos, das danças imanentes que permitem contínuos devires. É nesse plano de forças que apostamos na certeza de viver a aprendizagem inventiva nos currículos escolares.

6 (COM)SIDERAÇÕES

Figura 26: O jogo de Alice



As práticas curriculares, algumas vezes, acabam por se enquadrar em enfadonhos processos de burocratização e uma das consequências é tratar o currículo escolar como um “objeto burocrático” impossibilitando que os sujeitos da escola escapem desses imperativos. Assim, indagamos: nesse contexto modelar é possível siderar?

Os moldes burocráticos regem as redes de ensino que ignoram o real vivido no cotidiano escolar. Isso fragiliza a autonomia dos trabalhadores em educação. Muitas tarefas prescritas não conseguem ser implementadas, com isso, a sala de aula se torna espaço de resistência (BARROS, 2008).

As prescrições curriculares na atualidade estão instaladas nos contextos escolares construindo concepções capazes de moldar tempos e movimentos de professores e estudantes. Assim, vemos um cotidiano escolar com práticas discursivas, ou seja, sintonizadas com forças impositivas que objetivam a padronização e homogeneização, como fonte legítima para instaurar modelos de aprender e ensinar.

De acordo com o dicionário Michaelis (2020), *siderar* significa causar desequilíbrio, perturbação. Alice se vê num jogo onde tem o desafio de compor com os ouriços vivos que substituem as bolas e flamingos também vivos que são os tacos.

Nas escritas anunciadas nessa dissertação, intentamos, de algum modo, perturbar, desequilibrar, movimentar o pensamento para outros modos de se conceber a escola onde os sentidos não são dados de imediatos, não visam homogeneizar, mas agenciar uma composição subjetiva que fuja das duras propostas de ensinagem.

No curso da cartografia foi possível ver que alguns sujeitos alfanuméricos, flamingos e ouriços escolares fogem aos moldes da jogatina “discursiva”, tão comum na contemporaneidade.

Assim, fugindo dos imperativos que aprisionam, compomos com Vinci (2018) concordando que existe o pensamento deleuziano, que na ordem dos acontecimentos, das fissuras, se faz num grito que ecoa para além da leitura de sua obra.

Assim, produz sentidos que escapam aos controles dos que pensam uma ciência dominante, aquela que impõe modos de ser e estar para atender os padrões da normalidade.

Os cursos de Deleuze, defende Charbonnier, produzem um desequilíbrio de pensamento naqueles que os escutam ou naqueles que os assistiram, desequilíbrio responsável por criar uma situação insuportável. Nessa nova ambiência, sufocante, apenas um grito conceitual é capaz de nos fazer respirar. As transcrições e as gravações das aulas de Deleuze, nesse sentido, são fundamentais para compreendermos os gritos que movem o pensamento deleuziano rumo à criação de uma ou outra de suas noções (VINCI, 2018, p.326).

Assim, afirmamos a potência dos deslocamentos nos cotidianos escolares e nas pesquisas engendradas no campo da Educação, que longe de fixar identidades buscam as intermináveis conexões que se movem no continuum fazer educativo.

Investir nos currículos que prossigam nos deslocamentos não é tarefa fácil numa sociedade que busca fixar identidades que aprisionam processos educativos, estudantes, professores. Amorim (2018) nos instiga nesse sentido:

É quase urgente deslocar-se sem centro, sem desejo da unidade e sem percurso que caiba em narrativas dosadas de reflexividade, de inventividade, de problematização, de interpretação e qualquer outra dimensão da atuação de um “eu” que se incorporaria em sujeitos capazes da mudança e da transformação (AMORIM, 2018, p.1025).

As siderações, o deslocar sem centro, sem desejo de unidade no curso da pesquisa ocorreram nas investidas de fuga dos enquadramentos agenciados de forma dura pelo esquema sensório-motor. Nessa investida, o que acontecia era entender a aprendizagem pela via da invenção que reside num lócus de entremeios num mundo de imperativos curriculares de toda ordem.

Os enquadramentos existem nas escolas, mas os escapes também são possíveis. Siderar é possível. Os gritos deleuzianos nos auxiliam a engendrar desequilíbrios nos cotidianos escolares, compondo com os sujeitos que ali habitam uma infinita cadeia enunciativa que move o pensamento para outros possíveis, para o que flutua na polifonia de vozes que ecoam nos currículos escolares.

Desse modo, aprendemos a olhar aquilo que punge, aquilo que salta aos olhos. Na cartografia aqui desenhada buscamos, como afirma, Carvalho (2014) sob inspiração de Deleuze (1996), “Esse “povo que falta” é um povo que resiste ao modelo imposto produzindo vida como reinvenção. E é esse “povo que falta” que interessa, em nossas pesquisas sobre currículo com os cotidianos escolares” (CARVALHO, 2014, p.09).

Produzir vida e invenção nessa pesquisa e nas outras andanças que fazemos pelas escolas tem sido a nossa aposta. Uma aposta cara. Uma investida que desloca a todo instante o pensamento, pois a toda hora precisamos investir em modos de vida que escapem de uma perspectiva modeladora, que criem experiências que violem os modelos que aprisionam o corpo e a mente. Ampliar as possibilidades de existência nos currículos escolares é a nossa investida mais avultada, investida que se traveste o tempo todo, criando contínuos devires. Assim, nos perguntamos até onde podemos ir? Até que ponto o domo de prescrições curriculares nos aprisiona?

Nas nossas (com)siderações aqui anunciadas acreditamos, como Alice de Carrol (2002), que há muitos caminhos e descaminhos no rizoma-escola, existem tocas, túneis fundos. O autor narra que a toca do coelho dava diretamente em um túnel e ganhava muita profundidade. Foi tão repentino que Alice não teve um momento sequer para pensar. Caiu no buraco profundo.

Nessa via de compreensão, sob a inspiração de Carrol (2002), vemos que o intempestivo, o movediço, o inesperado são marcas primordiais para compreender, em parte, os currículos escolares, e nas caças do que está no meio, nas dobras, nas fissuras para poder cartografar a aprendizagem inventiva. Nessas apostas não intentamos expurgar a reconhecimento dos percursos de ensino-aprendizagem e sim acenar possíveis que componham com outros modos de aprender e ensinar.

Há algo que dispara um problema e possibilita novos fluxos onde a aprendizagem inventiva acontece. Um movimento que cria deslocamentos nos processos de aprendizagem e amplia a vida na escola.

Alice entrou numa sala escura e nela descobriu uma pequena passagem na qual era impossível entrar por causa das dimensões maiores do seu corpo. Da fresta, ela avistou um lindo jardim e desejou vorazmente estar andando por entre os canteiros de flores e apreciando água limpa. Alice desejou encolher para conseguir adentrar o jardim, mas lamentava por não saber por onde começar.

Era dezembro e minha imersão na escola estava no fim, isso no tempo cronos, pois no tempo da criação as experiências da cartografia continuariam impressas no meu corpo. Socorro, Alice! Também quero aprender como encolher agora e experimentar num fluxo contínuo a cartografia que anunciamos, ver as belezas que estão na escola pesquisada expressas em palavras escritas por um pesquisador em devir.

Cada vez mais, discutimos como os currículos escolares vão constituindo processos de subjetivação na área educacional, assim tal temática vem sendo problematizada. Desse modo, muitos pesquisadores têm se interessado pela referida área. De fato, essa especialidade se amplia cada vez mais, possibilitando que os pesquisadores contribuam com os seus conhecimentos, fazendo siderações. Acreditamos que provocar desequilíbrios nos currículos escolares é atentar para a pulsação do humano que vibra nos campos dos possíveis.

Carvalho e Delboni (2011) pensam o ‘estranho’ nos currículos como a pulsação do humano, ou seja, do “estranho” como campo dos “possíveis”. Desse modo, também é possível pensar, como Alice, que poucas coisas eram impossíveis no campo de pesquisa, que os olhares pós pesquisa vislumbram os dados produzidos de outros modos, “estranhos”, que consistem numa ampliação da

vida cotidiana na escola. Na avidez “estranha” os processos de aprenderensinar se constituem como um desejo que irrompe, que cria linhas de fuga, que engendra outros possíveis para os currículos da EMEF “Machado de Assis” e cria novas tessituras nas caçadas que faço de mim com os outros e...



PRODUTO DA PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

JACONIAS DIAS RODRIGUES

**FORTALECENDO VÍNCULOS,
EXPANDINDO A REDE DE AFETOS NA PERSPECTIVA
DA APRENDIZAGEM INVENTIVA**

**VITÓRIA
2020**

O PRODUTO DA PESQUISA

No percurso da elaboração do produto da pesquisa, surgiu a pandemia. O que fazemos com o que nos acontece? O que fazer quando, pela via da reconhecimento, não temos ferramentas para agir?

Nos contextos impostos pela Covid 19, a Secretaria Municipal da Serra sentiu a necessidade de fortalecer de alguma maneira os vínculos com os professores e professoras, expandindo as redes de afetos. Surge, então, a ideia de se organizar uma formação em ambientes virtuais, visando o acolhimento como forma de esperançar. Desse modo, a Gerência de Formação (GEFOR) organizou a formação “Fortalecendo Vínculos na Rede Municipal de Ensino da Serra: o Acolhimento como Forma de Esperançar”.

Qual foi a inserção do pesquisador Jaconias Dias Rodrigues no processo formativo organizado pela Gerência de Formação?

O pesquisador desde 2013 atua como técnico pedagógico na unidade central da Secretaria Municipal de Educação da Serra. Em 2020 desenvolveu as suas atividades como formador lotado na Gerência de Formação (Gefor) situada no Centro de Formação Pedro Valadão Perez sediado na rua Putiri, 150, bairro Cçaroca, Serra ES.

As provocações iniciais da formação “Fortalecendo Vínculos na Rede Municipal de Ensino da Serra: o Acolhimento como Forma de Esperançar” foram feitas pelo pesquisador por meio de uma vídeoaula com o título “Fortalecendo Vínculos, Expandindo a Rede de Afetos: vamos conversar?”

Figura 27: Fortalecendo Vínculos



Fonte: acervo do autor

Tendo em vista que a demanda da SEDU-Serra era uma formação para expandir a rede de afetos, tendo o acolhimento com forma de esperançar, o texto que inspirou a construção da videoaula foi 'Macro/micropolíticas: a constituição de um corpo coletivo em devir' da professora Janete Magalhães Carvalho, da Universidade Federal do Espírito Santo.

O texto de Carvalho (2019) mostra o quanto a educação, pensada na perspectiva do rizoma, da invenção pode expandir a vida dos sujeitos nos cotidianos escolares. Em composição com a escrita trazida pela autora é potente pensar nos nossos afetos a partir das experiências de aprendizagem engendradas nos currículos escolares. Desse modo, afirmamos ser escola também um *lócus* de alegria, de infinitas tessituras que aumentam a potência de agir, de ser e estar no mundo.

O objeto de estudo da pesquisa de mestrado foi a Aprendizagem Inventiva, tendo como objetivo cartografar a criação de currículos e de processos de subjetivação na perspectiva da aprendizagem inventiva no cotidiano escolar. Assim, compomos com Carvalho (2019) ao acreditar que é nesses

espaçotempos privilegiados de devires, alegrias, criações que a aprendizagem pela via da invenção é engendrada.

Figura 28: Afetos na formação

Principais palavras
que apareceram nas
respostas dos
cursistas.



Fonte: <http://eadsedu.serra.es.gov.br:8087/>

Desse modo, discutimos com os professores como podíamos criar, inventar, forjar novos modos de estar e estar na escola em tempos de pandemia. Se concebermos a aprendizagem inventiva como a invenção de problemas, no contexto da Covid o magistério precisou a todo instante suspender o automatismo da ação e engendrar outras maneiras de se fazer Educação, tendo em vista que as respostas trazidas pela recongnição não ajudavam mais.

Como realizar um processo formativo com professores, pedagogos e coordenadores em tempos de distanciamento social?

Após a formação de acolhimento, atendendo as demandas das unidades de ensino, organizamos as demais formações com o intuito de potencializar o diálogo com os docentes, diretores, pedagogos e coordenadores. Essas formações foram realizadas remotamente pelo pesquisador Jaconias Dias Rodrigues.

1 - Formação: Aprendizagem Inventiva nos Currículos Escolares**Data:** 23 de julho de 2020**Objetivo:**

- Discutir sobre a elaboração de sequências didáticas na perspectiva discursiva de linguagem nos anos iniciais.
- Discutir sobre aprendizagem inventiva nos anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos

Resumo:

A formação aconteceu remotamente nos três turnos da EMEF Sônia Regina Gomes Rezendo Franco. No matutino e no noturno discutimos a questão da aprendizagem inventiva como possibilidade de potencializar os currículos escolares. No vespertino, com as professoras dos anos iniciais, abordamos a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem na elaboração de sequências didáticas.

Público participante: diretores, pedagogos, professores do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos e estagiários.

Escola participante: EMEF “Machado de Assis”

Quantitativo de participantes: 140

Local: remotamente

2 - Formação: Os Currículos em Tempos de Pandemia: a Produção das Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs) numa perspectiva inventiva**Datas:**

03 de junho de 2020

27 de agosto de 2020

01 e 02 de setembro de 2020

13 de outubro de 2020

Objetivo: Dialogar sobre a produção das atividades pedagógicas não presenciais (APNPs)

Resumo: Formação realizada com unidades de ensino de Vitória e Serra para discutir os processos de mediação qualificada em tempos de pandemia. Discutimos como realizar uma aprendizagem inventiva em tempos de distanciamento social.

Público participante: diretores, pedagogos, professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e estagiários.

Escolas participantes:

- Centro de Jacaraípe,
- Neusa Maria Pneau
- Governador Carlos Lindemberg
- Amélia Loureiro Barroso
- Belvedere
- Geisla da Cruz Militão (Vitória)
- Zilmar Alves de Melo (Vitória)
- Orlandina de Almeida Lucas (Vitória)

Quantitativo de participantes: 210 participantes

Local: remotamente

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra completa de Drummond**. São Paulo: Aguilar, 1964.

ANDRADE, Roger Vital França de. Experimentações Curriculares e Juventudes em Redes Conexionistas e Inventivas na Contemporaneidade. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

ALMEIDA, Manoel Vinícius Machado de. A selvagem dança do corpo. 2006. Tese (Doutorado em Educação Física) – Curso de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano Escolar. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2003, n.23, pp.62-74.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II. Disponível em <https://machadodeassis.ufsc.br/obras/contos/avulsos>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

_____. **Papéis avulsos**. Belo Horizonte: Itatiaia. 2006.

_____. **Primas de Sapucaia**. Rio de Janeiro: Garnier, 1884.

_____. **Contos de Escola e Outras Histórias Curtas**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca. 3 ed. 2013.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994.

AZEVEDO, Joanir Gomes. Arquivos Institucionais e Cotidianos da Escola. In Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. OLIVEIRA, Sônia Pinto de. Construindo Formas de Co-Gestão do Trabalho Docente – As Comunidades Ampliadas de Pesquisa Como Estratégia Privilegiada. 2008. Disponível in <http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t0312.pdf>. Acessado em Acessado em 14 de setembro de 2019.

.
BERGSON, H. (2005). **A evolução criadora**. (Adolfo Casais Monteiro, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

BRITO, Maria dos Remédios de. GALLO, Sílvio. **Filosofias Da Diferença e Educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

CARROLL, Lewis. **Alice – edição comentada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CARROLL, Lewis. **Alice Através do Espelho**. São Paulo, 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Al; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Entre Cineformação Docente e o Cinema de um Corpo Sensível: o que os **jovens** esperam da escola e de nós professores? **Espaço do currículo**, v.9, n.1, p. 24-38, Janeiro a Abril de 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães. DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera, SILVA, Sandra Kretli da. Currículos multiterritoriais por uma “nova terra. **Linha Mestra**, n.35 P.4 045, Maio Ago. 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/Micropolítica, Cotidiano Escolar e Constituição de um Corpo Coletivo em Devir. 2019. DOI: 10.20396/etd.v21i1.8650819. **ETD-Educação Temática DigitalCampinas**, SP v.21 n.1 p.1-2 jan./mar. 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães. SILVA, Sandra Kretli. O “Uso” dos artefatos culturais como movimentos táticos e estratégicos, em espaços lisos e estriados, nos currículos praticados no cotidiano escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2005.

CARVALHO, Janete Magalhães. DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera, SILVA, Sandra Kretli da. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez. 2018.

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

COELHO, Rômulo Frota da Justa. Aprender é Preciso? Criação e Invenção na Aprendizagem Inventiva e na Aprendizagem Baseada na Solução de Problemas. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Psicologia – Universidade Federal do Ceará, 2011.

DALTRO, Emyle Pompeu de Barros. Corporrelacionalidade e Coletivo na Composição e Aprendizagens Inventivas em Dança. 2014. Tese (Doutorado

em Arte Contemporânea) – Curso de Arte. Universidade de Brasília, 2014.

DELBONI, Tania Mara Zanotti Guera Frizzera; SILVA, Sandra Kretli. As Imagens- Movimentos de Invenções Curriculares no Cotidiano Escolar: A Potência da Imagem-Cinema Fazendo a Língua Pegar Delírio. **Diálogo em Revista**, v.25. n 1. p. 205-220, 2016.

DELBONI, Tania Mara Zanotti Guera Frizzera. CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et Al, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta,2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v.1. 1ª edição.

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

DELUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2ª ed. 1988. Espinosa, B. (2009). *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica.

ELIAS, Carine Rossi; AXT, Margarete. Quando aprender é perder tempo.... Compondo Relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. **Psicologia & Sociedade**; 16 (3): 17-28; set/dez. 2004.

ESPINOSA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica. (2009).

FERNANDES, Rodrigo Emanuel. AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. Imagens In-Filtr-Ação in BRITO, Maria dos Rmemédios de. Santos, Helene Súzia Silva dos. **Variações Deleuzianas: Educação, Ciência, Arte E...** – 1 janeiro 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 529-546,dez.2017.

FERREIRA, Antonio Sergio. Roda de Leitura e Produção de Aprendizagem Inventiva: Um Estudo em Escola Municipal de Ribeirão Preto com Alunos de 8ª Série. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Curso de Psicologia – Universidade de São Paulo, 2015.

FIORIO, Angela Francisca Caliman. Pensando o currículo com as crianças: ou sobre aprendizagens inventivas na educação infantil. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo.

FLAUSINO, Rogério. Lara, Marco Túli. PJ. De Volta ao Planeta dos Macacos. Álbum De volta os Planeta. 1998.

FOUCAULT, Michel. Método. In: **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985. p.88-97.

GOMES, Marco Antônio Oliva. In CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). Infância em territórios curriculares. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

GONÇALVES, C. B. V. As Fabuloinvenções das Crianças nos Agenciamentos dos Currículos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

DOMÊNICO Deivid ett all .História para Ninar Gente Grande. 2019

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio. O Devir Menor De Alice: Linhas de Escrita, Linhas de Vida. Sobre A Aprendizagem Da Linguagem na Educação Infantil. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação –

Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

KASTRUP, Virginia. A Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva. **Psicologia& Sociedade**, v.16, n. 3, p. 7-16. 2004.

_____. Aprendizagem, Arte E Invenção. Psicologia em estudo. Maringá,v. 6, n. 1, p.17-27, jan-jun. 2001.

_____. **A Invenção de Si e Do Mundo**: uma Introdução do Tempo e do Coletivo no Estudo da Cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. 256p.

_____. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema Do Devir-Mestre. **Educação Social**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288. 2005a.

_____; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-Funções do Dispositivo na Prática da Cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). *Pistas Do Método Da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.

LARROSA, J. **Literatura, Experiência e Formação**. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

_____. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.º 19, Jan/fev/mar/abr, 2002.

LOURENÇO, Suzany Goulart. *Força-Invenção Da Docência e da Infância nos Processos De Aprenderensinar*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

MATURANA, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Org. e tradução

Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Psy, 1995.

MORAES, R. R. Aprendizagem Inventiva Musical: Uma Sonorofabulação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

MOREIRA, Priscila dos Santos. Cartografando Movimentos Curriculares Produzidos nas Redes de Conversações nos *encontros* formações do Proeja/lfes/Es. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

OLIVEIRA, Cristiane Inácia da Rocha. A Borboleta que Não Podia Voar (E Voou): Teatro E Deficiência Intelectual. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação – Universidade de BRASÍLIA, 2018.

PAIVA, Jair Miranda. Filosofia e criação na escola: entre estrato e linha de fuga. EccoS – **Rev. Cient.**, São Paulo, n. 39, p. 55-70, jan./abr. 2016.

PÊCHEUX, M. (1982). **Delimitações, inversões e deslocamentos**. Trad. José Horta Nunes. In: GERALDI & ORLANDI (orgs.). Caderno de Estudos Lingüísticos 19 – O discurso e suas análises. Campinas, 1990, p.7-24

PIONTKOVSK, Danielle. Hibridizações Curriculares nos Cotidianos de uma Escola de Ensino Médio: Ou Sobre A Força dos Jovens na Invenção de uma Vida Bonita. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

PRATES, Maria Riziane Costa. A Força Revolucionária das Experimentações Políticas de Amizade, Alegria e Grupalidade nos Currículos e na Formação de

Professores da Educação Infantil. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

REIS, Eliana Aparecida de Jesus. O Que Pode um Corpo-Pensamento que Deseja Dançar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

_____. **A hora da micropolítica**. São Paulo: n-1 edições, [201-].

ROMAGNOLI, Roberta C. A Cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

SABINO, Fernando. **Os melhores Contos de Fernando Sabino**. Rio de Janeiro: Record, 1986.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. **Currículo Rizomático e Formação: "Um Pouco de Possível, Senão eu Sufoco"**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação – Universidade Federal da Bahia, 2015.

SOUZA, Elton Luiz Leite de. **O Lápis do Poeta**. 2019. Disponível em: <https://multitudopoesiaartefilosofia.blogspot.com/2019/03/o-lapis-do-poeta.html> Acessado em 15 de outubro de 2020.

TAKAI, Fernanda; MOURA, Tarcísio; ULHÔA, John. **Antes Que Seja Tarde**, 1998. Disponível em <http://www.liviafukuda.com.br/patofulogia/antes-que-seja-tarde/>. Acessado em 22 de agosto de 2019.

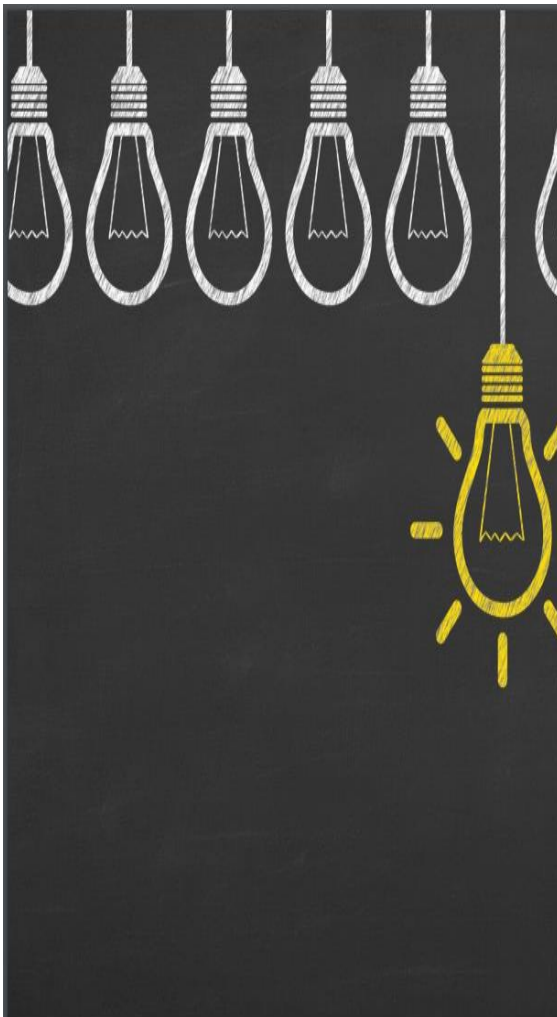
TELLES, Ligya Fagundes. **As Formigas**. "Meus contos preferidos". Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2004.

VINCI Christian Fernando Ribeiro Guimarães Do aprendizado: as lições do

professor Deleuze. **Educação Unisinos**. volume 22, número 3, julho • setembro
2018


ANEXOS

Anexo A




OBJETIVO GERAL DA FORMAÇÃO

- Fortalecer vínculos com os profissionais do Sistema Municipal de Ensino da Serra para uma construção coletiva de enfrentamento aos desafios em tempos de pandemia, apostando em um processo formativo que colabore com a reapropriação de nossas forças coletivas de cooperação e invenção.



Fonte: <http://eadsedu.serra.es.gov.br:8087/>

Anexo B




CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO

- Devido a pandemia causada pelo novo Coronavírus (Covid-19), que nos traz dúvidas, incertezas, angústia e medo, não podemos nos aproximar presencialmente como estamos acostumados. Mas, podemos e vamos encontrando **outras possibilidades** de criação de encontros. À contrapelo desses afetos tristes e pensando na potencialidade da conversa com/entre os sujeitos que compõem a rede pública de ensino que a Secretaria Municipal de Educação da Serra (SEDU-Serra), considerando as novas demandas e desafios da atualidade, reacendeu a discussão acerca da formação continuada.
- A SEDU-Serra tem buscado promover uma **escuta sensível** aos Diretores (as) Escolares e aos demais segmentos da educação, os quais fazem apontamentos relevantes, tendo em vista as **demandas dos chãos das escolas**. Essas considerações têm sido pontos cruciais para o planejamento das ações da Secretaria. Diante das indagações e posicionamentos nas reuniões virtuais de trabalho com Diretores (as) Escolares, percebemos que uma grande possibilidade de encontrarmos **poros de respiração** é por meio da formação continuada. Podemos conspirar outros mundos possíveis para nossas escolas nos processos formativos? Nós acreditamos que sim!
- Desse modo, organizamos um **processo formativo virtual (por adesão) na plataforma Educa Serra** para professores(as) em função de docência, coordenadores(as), diretores(as) escolares, professores(as) em função de assessoramento pedagógico, secretários(as) escolares, auxiliares de secretaria, cuidadores(as) e auxiliares de creche.
- Ao todo, tivemos **2.897 inscritos** e você faz parte desse movimento!

Fonte: <http://eadsedu.serra.es.gov.br:8087/>

Anexo C




METODOLOGIA UTILIZADA

- A produção dos tópicos levou em consideração a **conversa como princípio metodológico**, não apenas como uma técnica e sim como afeto, como possibilidade de afetar e ser afetado, como abertura ao outro, como produção de confiança e cooperação. Considerando esse princípio, todos os materiais foram produzidos de modo **dialógico**, como possibilidades de *versar com* o outro e não sobre o outro. Processo formativo como **com-partilhamento de afetos e conhecimentos**.
- Por isso, para além dos tópicos/encontros e Webinarário, cada sala da plataforma Educa Serra conta com um fórum para que possamos **expandir as redes de conversas** com os participantes. Como Carlos Skliar (2018) nos convida a pensar: as conversas, no nosso caso virtuais, devem colaborar para que pensemos o que faremos com o mundo e com a vida, uma vez que as relações se modificam e as subjetividades também.
- Buscamos depreender dessas conversas virtuais potencialidades para a dimensão de um trabalho colaborativo no retorno das aulas presenciais. Entendemos que conversar é também um **movimento ético-político de compromisso com o outro**, tendo em vista que não se trata de uma simples linearidade de falas, mas sim de conexões que pressupõem a partilha da palavra.
- O nosso **desafio** é perspectivar uma conversa formativa que não seja para dar ordens ou representar algo a alguém, mas instigar a proliferação de pensamentos outros, subjetividades outras, mundos outros. O desafio é conseguir perceber o que Carlos Skliar (2018, p. 210) aponta: "Para pensar, há de conversar [...]. [conversar é uma] forma humana de incorporarmo-nos uns aos outros, de sentir como se torna potência ou impotência o que vivemos".

Fonte: <http://eadsedu.serra.es.gov.br:8087/>

Anexo D




SÍNTESE DOS DADOS PRODUZIDOS

1. Tivemos um total de 2.587 respostas no formulário, ou seja, 89,2% dos cursistas completaram o Tópico I.
2. A maioria dos cursistas pertence a uma faixa etária que varia de 30 a 49 anos.
3. O maior percentual de respostas é de professores(as) em função de docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
4. A maioria considerou o temática abordada extremamente relevante, considerando muito bom o material apresentado e também alegou que o material contribuiu muito para pensar o cuidado de si, do outro e do mundo. Sendo que, quase 100 % afirmou ter se sentido acolhido a partir do material apresentado.
5. Muitos profissionais afirmam que os materiais os afetaram de forma positiva, potencializando a esperança a partir da reflexão do contexto atual. Afirmam ainda a importância de composições coletivas na escola, a partir do diálogo e do afeto.
6. O Material de Apoio I, com um vídeo do professor Nourival Cardozo sobre a “Oficina de Afeto”, foi o que mais chamou a atenção dos cursistas dentre os quatro materiais de apoio compartilhados na plataforma. Segundo os cursistas, é um vídeo que contribui para a problematização das ações docentes na escola.
7. Diversos cursistas apontam que o contexto atual ampliou sua esperança no fazer educativo, visto que convoca a pensar sobre o “trabalhar junto” e a necessidade de reinvenção.

Fonte: <http://eadsedu.serra.es.gov.br:8087/>

Anexo E

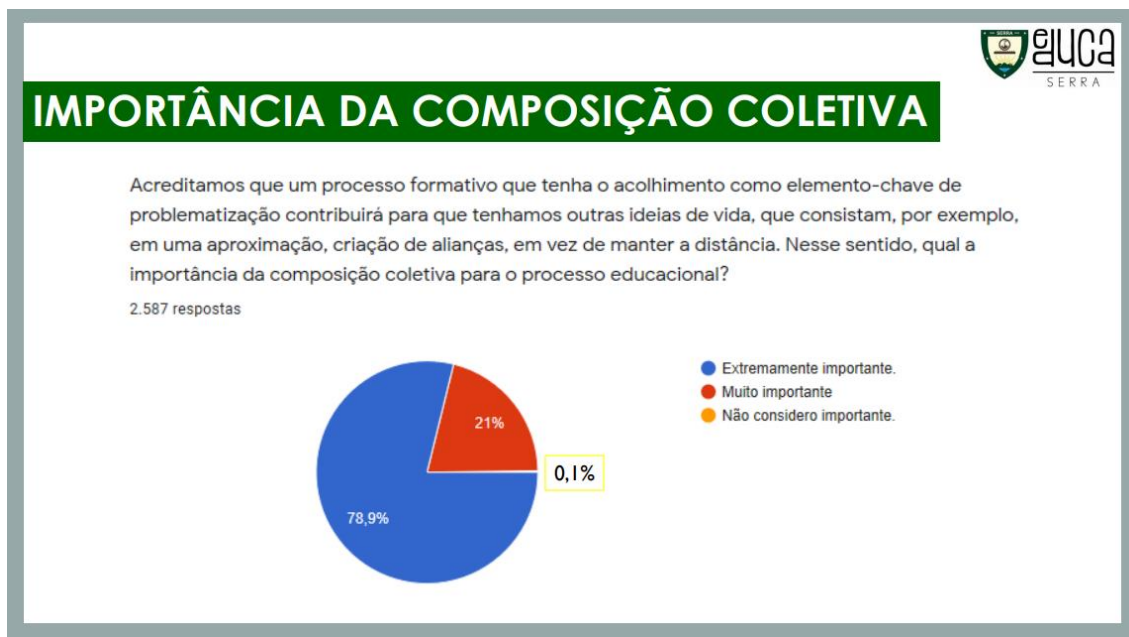


SÍNTESE DOS DADOS PRODUZIDOS


8. Apesar da maioria dizer que tem se sentido acolhida pelos colegas de trabalho, tivemos um número considerável de profissionais que disseram não se sentirem acolhidos (210). Além disso, 90 cursistas afirmaram que não entraram em contato com ninguém e que também não foram procurados pelos colegas de trabalho, mesmo a maioria indicando que entrou em contato.
9. A grande maioria alega sentir falta ou considerar importante o apoio emocional e psicológico nesse momento.
10. A maioria afirma que precisou mudar totalmente ou muito os hábitos a partir das primeiras notificações da Covid-19, apesar de 27 cursistas afirmarem que não precisaram de mudar de hábitos.
11. A maior preocupação dos profissionais com o retorno às aulas presenciais é a respeito das precauções à saúde e dos problemas emocionais de estudantes e profissionais. O que corrobora com a compreensão dos cursistas de que o retorno às aulas deve acontecer de modo gradual e escalonado. Além disso, temos um percentual considerável (22,3%) que aponta o retorno apenas quando criarem a vacina.
12. A maioria dos profissionais está acompanhando o retorno às aulas em outros lugares, embora um quantitativo razoável não esteja acompanhando (29,5%). Os que acompanham citam, por exemplo, a Alemanha, a França, Japão e China.
13. São indicados como possibilidades de acolhimento no retorno às aulas: rodas de conversas, reunião de planejamento, formação e apoio psicológico.

Fonte: <http://eadsedu.serra.es.gov.br:8087/>

Anexo F



Anexo G




PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
 GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Tópico III – Webinarío:


***“O cuidado de si, do outro e do mundo:
Por uma experiência ético-política da vida”***

Canal Educa Serra - Youtube
 Link: https://www.youtube.com/channel/UCL3c92T-cbRermt50s_BZQ



PALESTRANTES:

 GELSON SILVA JUNQUILHO – SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DA SERRA	Possui graduação em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo (1981), mestrado em Administração Pública e Governo pela Fundação Getúlio Vargas - SP (1989) e doutorado em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000). Pós-douto, via Estágio Sênior Capes, realizado na University of Liverpool Management School, Inglaterra.	 TÂNIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI	Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), professora do Departamento de Teorias Educacionais e Práticas Educativas (DTEPE) do Centro de Educação.
--	---	--	--

MEDIADORA:

 SUZANY GOULART LOURENÇO	Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de Currículo, Cultura e Formação de Educadores. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo.
---	---

OBS: A palestra estará disponível para todos, no entanto só terão direito ao certificado os profissionais que cumpriram todos os tópicos do curso na Plataforma Educa Serra.

 **19/06/2020**
 **De 14h às 17h**

Fonte: <http://eadsedu.serra.es.gov.br:8087/>