

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO PEDAGÓGICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO**

**LARISSA FERREIRA RODRIGUES**

**REDES DE CONVERSAS E AFETOS COMO  
POTENCIALIDADES PARA AS PRÁTICAS CURRICULARES E  
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**VITÓRIA  
2011**

**LARISSA FERREIRA RODRIGUES**

**REDES DE CONVERSAS E AFETOS COMO POTENCIALIDADES PARA  
AS PRÁTICAS CURRICULARES E PARA A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de currículo, cultura e formação de educadores.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janete Magalhães Carvalho.

**VITÓRIA**

**2011**

**O amor é o calor  
Que aquece a alma  
O amor tem sabor  
Prá quem bebe a sua água...**

*(Nando Reis)*

Aos meus amores Helder e Arthur, razão de minha vida.

A Marlene e José, que me deram a vida.

*"Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...)."*

*Manoel de Barros*

## AGRADECIMENTOS

Compartilho o momento que simboliza a finalização de mais uma etapa da minha formação, agradecendo aos que se mostraram determinantes neste processo.

Primeiramente, a Deus todo poderoso pelo consolo, abrigo, força, refúgio e segurança, durante esta aprendizagem cotidiana.

Com muito carinho, a professora Janete Magalhães Carvalho, pela orientação, seriedade, organização, dedicação, responsabilidade, incentivo e compreensão, especialmente nos momentos mais decisivos deste processo.

Meus agradecimentos aos membros da Comissão Examinadora, Carlos Eduardo Ferraço, Regina Helena Silva Simões e Carmen Lúcia Vidal Pérez, por aceitarem o convite mesmo com as limitações de prazo e pelas significativas contribuições desde o momento da qualificação da dissertação.

A atenção dada à correção deste trabalho por Luciana Ucelli Ramos.

Aos/as professores/as, aos profissionais do CMEI “Alegria” e aos *saberesfazer*s compartilhados neste *projeto* pesquisa. Apesar da tentação, preferi não mencionar o nome de todos/as os/as que valorizaram esta construção e se mostraram pacientes, generosos/as, atenciosos/as, participativos/as e solícitos/as.

À Silvana Ventorim grande incentivadora desde minha graduação no CEFD/UFES, fazendo-me acreditar que o Mestrado em Educação era possível.

À minha *AmigaPrima* Fátima Diógenes por todo carinho, paciência, pelas leituras e correções em meus trabalhos, pessoa especial com quem compartilhei todos os processos de elaboração desta pesquisa.

Àqueles/as que para além da esfera acadêmica, apoiaram e ajudaram física e emocionalmente, ouvindo-me sempre com carinho: Fernanda Pagotto, Humberto Gomes e Renata Lopes.

De maneira muito especial, ao apoio da minha família, com quem dividi alegrias, angústias e aflições. Obrigada pelo amor, atenção, compreensão, valorização, sabedoria, paciência, incentivo para que eu concluísse esta dissertação. Ao meu pai, José aos meus irmãos, Edson, Fábio e Lucas. Com todo o meu amor, para os que participaram intensamente deste processo: à minha mãe, Marlene; a meu grande companheiro e amor Helder, e ao meu filho tão esperado, Arthur, que em meio as leituras, problematizações, pesquisa de campo e escrita nasceu e mostrou-me um amor até então nunca sentido.

## RESUMO

Aborda o estudo dos processos formativos e curriculares na Educação Infantil, ao procurar problematizar, valorizar e vivenciar a composição de linguagens, conhecimentos e afetos pelo intercambiamento de experiências docentes e das ações coletivas produzidas nas redes de conversações que emergem em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Dedicase a compreender como as experiências narradas e vividas pelos professores, podem potencializar a configuração de novos territórios existenciais para os processos curriculares e de formação continuada, a partir de uma cartografia dos afetos presentes nas redes de conversas. Tece um debate teórico que se compõe pelas linhas de pensamento principalmente de Carvalho (2008, 2009a, 2009b, 2009c); Deleuze (1992, 1994, 1997); Deleuze e Guattari (1992, 1994, 1995, 1996, 1998), Foucault (1979, 2006a, 2006b); Rolnik (2007), dentre outros autores. As opções *teóricometodológicas* estabelecem uma pesquisa de campo na intercessão entre os procedimentos dos estudos com o cotidiano e os da pesquisa cartográfica. Utiliza, como instrumentos de produção de dados a observação participante, o registro em diário de campo, o registro fotográfico, as narrativas e as conversas dos professores e as *experiênciasformações*. Os apontamentos da pesquisa destacam alguns dos desejos sociais de educação dos professores, dentre eles, os que perpassam pela configuração de novos mapas existenciais para a criação de currículos em *DevirCriança*; pelo desenvolvimento de pontos de politização capazes de promover um novo modo de ligação *teóricoprático*; pela criação de novas relações de poder estabelecidas pelos efeitos produtivos do poder nas práticas curriculares e formativas; pela valorização das *microexperiências* em *DevirConversasDocentes e*; pela produção de *CurrículosCrianças*. Enfim, propõe a valorização das experiências narradas e vividas por professores como ações micropolíticas, capazes de potencializar a formação continuada, a produção do currículo escolar na Educação Infantil, assim como, percebe nas redes de conversas potencialidades para tecer uma educação de qualidade, de modo a conceber a escola como uma comunidade de afetos.

**Palavras-chave:** experiências; formação continuada; práticas curriculares; redes de conversas e afetos.

## ABSTRACT

It approaches the study of curricular and development processes in Early Childhood Education, in a way to problematize, value and live the languages' composition, knowledge and affection, through exchanging teacher experiences and group actions, produced in chat networks that emerge in a City Center of Early Childhood Education of Vitória/ES. It engages to understand the way experiences, lived and told by teachers, can potentiate the configuration of new existential areas for curricular processes and continue formation, from a "cartography" of the affects that attended chat networks. It also "weaves" a theoretical debate, which consists in thought lines, mainly from Carvalho (2008, 2009a, 2009b, 2009c); Deleuze (1992,1994, 1997); Deleuze and Guattari (1992, 1994, 1995,1996,1998); Foucault (1979, 2006a, 2006b); Rolnik (2007), despite other authors. The theoretical and methodological options establish a field research between the procedure of the studies with the daily and the cartographic research. It uses, as an instrument of data production for participant observation, the record in field diary, the photographic record, the teachers' narratives and talks and the formation experiences. Directions of the researches emphasis some teachers' social desires about education and, among those, the ones which run through the configuration of new existential maps for curricular creation in *DevirCriança*; through development of politicization points, able to promote a new way of theoretical and practical connections; through the creation of new power relationships established by productive effects of power in curricular and formative practices; through micro-experiences' appreciation in *DevirConversasDocentes*; and through the production of *CurrículosCrianças*. Finally, it proposes the appreciation of experiences, narrated and lived by teachers, like micro political actions, able to potentiate the continue formation, the production of a school curriculum in Early Childhood Education, and also realizes, in chat networks, potentials to "weave" a quality education, in order to conceive the school as an affective community.

**Key words: Experiences; continue formation; curricular practices; chat networks and affects.**



## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1	Sexta cultural – apresentação professor de artes	14
Foto 2	Teatro dos professores – escrito por uma professora	27
Foto 3	Formação continuada e práticas curriculares	31
Foto 4	Aula de Educação Física com o grupo 2	45
Foto 5	Rodinha com grupo 1	55
Foto 6	Piscina no solário com os alunos do grupo 1	55
Foto 7	História com grupo 2	57
Foto 8	O boneco João e a aula sobre os segmentos corporais	58
Foto 9	Cantando sobre o corpo	58
Foto 10	Rosas a várias mãos	64
Foto 11	Lauro Roberto Carlos canta	64
Foto 12	A brincadeira na Formação Continuada com os professores do turno vespertino	69
Foto 13	A música como experiência de si nos processos formativos do CMEI “Alegria”	70
Foto 14	O cuidado de si e do outro como processo formativo	70
Foto 15	A experiência ética de si nos processos formativos	71
Foto 16	Os bonecos usados na apresentação do “Dia Feliz” e o desenvolvimento do cuidado de si e dos afetos	77
Foto 17	Apresentação do Dia Feliz pelos professores do turno vespertino	77
Foto 18	O bolo infantil	79
Foto 19	Aprendizado e curiosidade	80
Foto 20	Ajudando a fazer o bolo	80
Foto 21	Painel da Diferença	87
Foto 22	Crianças do grupo 4 Integral pintando as tartarugas do Meio Ambiente	92
Foto 23	CMEI Alegria vai ao cinema	110

## SUMÁRIO

<b>1 INICIANDO UM PERCURSO CARTOGRÁFICO</b>	<b>13</b>
<b>2 COMO CHEGAMOS A NOS CONSTITUIR O QUE SOMOS? Conhecimentos, linguagens e afetos em linhas de subjetivação</b>	<b>35</b>
2.1– O conhecimento nas práticas de subjetivação docente: olhar do professor sobre o currículo na educação infantil	41
2.1.1 - A coexistência <i>teóricoprática</i> na constituição do professor como intelectual universal ou como intelectual específico	48
2.2– A linguagem nas práticas de subjetivação docente como a invenção de um “povo que falta”	53
2.3- Os afetos nas práticas de subjetivação docente	62
2.4- <i>Artes da Existência</i> : a fluidez dos afetos e o cuidado de si nos processos curriculares e formativos na infância	67
2.4.1– A experiência ética de si nos processos formativos como prática de liberdade	69
2.4.2 - Os afetos e o cuidado de si: artesões da beleza nas práticas curriculares docentes	74
2.5- A subjetivação docente nos 'entre-lugares' dos conhecimentos, das linguagens e dos afetos	78
<b>3 REDES DE CONVERSAS COMO AGENCIAMENTOS DO DESEJO DE FORMAÇÕES CONTINUADAS NO COTIDIANO ESCOLAR: o que está entre um mapa curricular e a configuração de novas paisagens coletivas?</b>	<b>82</b>
3.1- O 'painel da diferença' como agenciamento do desejo de diferença	86
3.2- A cartografia de mapas curriculares ativos pelas experiências narradas e vividas	90
3.3- Conversas docentes e os movimentos de territorialização e desterritorialização de paisagens coletivas	94
3.4- Cartografia das linhas curriculares e coletivas em <i>DevirConversasDocentes</i>	99
<b>4 LINHAS, FLUXOS E INTENSIDADES NAS PRÁTICAS CURRICULARES E FORMATIVAS DOS PROFESSORES: um corpo sem órgãos na Educação Infantil</b>	<b>105</b>

4.1- O que povoa, bloqueia e o que passa num Corpo sem Órgãos na Educação Infantil?	107
4.2- Os Platôs Infantis nas práticas formativas como imanência do desejo de “CurrículosCrianças”	113
4.3 - De máquinas curriculares privadas à máquinas curriculares coletivas na Educação Infantil	119
<b>5 POR UMA GEOGRAFIA DOS 'AFETOS INFANTIS' ENTRE AS LINHAS DA VIDA ESCOLAR: tecendo possíveis considerações</b>	128
<b>6 REFERÊNCIAS</b>	137

## CAPÍTULO 1

## INICIANDO UM PERCURSO CARTOGRÁFICO DE PESQUISA

*Tecendo a Manhã<sup>1</sup>*

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*(João Cabral de Melo Neto)*

Início esta escrita com o poema de João Cabral de Melo Neto, pois meu corpo mistura-se com o dele, sou afetada pelos gritos de coletividade que emanam de seus versos e que potencializam o meu pensar, sentir e viver a educação infantil.

Encontro duas grandes contribuições nessa forma de tecer as manhãs descritas pelo autor: a primeira refere-se a problematizar o fazimento da educação, pensá-la não somente por meio de um tipo de corpo (o docente), mas pelo emaranhado de corpos (alunos, professores, pedagogos, diretores, pais), que se relacionam, conversam e que sentem e respiram, experimentam e se fazem na multiplicidade de *saberesfazerespoderesafetos<sup>2</sup>* que pairam nos cotidianos escolares.

A segunda remete-me ao CMEI<sup>3</sup> “Alegria” *espaçotempo* de muitos gritos e de muitos cantares que se enredam e tecem a cada dia novas manhãs com novas possibilidades de conhecimentos, de linguagens e de afetos para outras escritas da Educação Infantil.

A opção por realizar a pesquisa em um CMEI foi se desenhando ao longo de minha docência. Meu corpo foi sendo afetado pelos movimentos produzidos nesse nível de ensino. Vivenciando “bons e maus encontros<sup>4</sup>”, fui aos poucos sendo deslocada do lugar

<sup>1</sup> Este poema de João Cabral de Melo Neto, é utilizado como uma das epígrafes do Projeto Político Pedagógico (que está em construção) do CMEI “Alegria”.

<sup>2</sup> Essa forma de escrita nos foi ensinada por Nilda Alves (1998). Essas expressões indicam que são palavras imbricadas, formando novos sentidos. Essa forma de jogar e inventar palavras está cheia de vida, sendo o que Larrosa (2004) acredita tornar o homem um vivente da palavra.

<sup>3</sup> CMEI – refere-se a Centro Municipal de Educação Infantil. Em nosso caso, optamos por criar um nome fictício CMEI “Alegria” para identificar esse lugar.

<sup>4</sup> Quanto à ocorrência de bons e maus encontros no cotidiano escolar, Carvalho (2009a, p.75) com base nas teorizações de Spinosa, nos diz que “os bons encontros aumentam nossa potência de agir.” e que

“meu”, de professora, para o lugar de *professorapesquisadora*.

As capacidades de produzir conhecimentos com tão pouco, de criar momentos de ensino onde não parecem existir e de promover a alegria para tantas crianças carentes (de comida, de higiene, de lazer, de saber, de carinho e de experiências) pelo grupo de professores foi me afetando, aumentando a minha potência de agir, de contribuir para expandir as experiências e a vida – que a cada dia se renovam naquele lugar.

Assim, ao conciliar os estudos do mestrado com minha atuação como professora dinamizadora de Educação Física, foram surgindo novos olhares, experiências e sentidos sobre a escola, até então não percebidos. A ampliação desse campo de visão, segundo Von Foerster (1996), possibilita o lançamento de outras verdades, impregnadas também de ideologias, relativas a quem olha e ao lugar de onde se olha. Essas rupturas possibilitam entender outros níveis de realidade e outras linguagens, e mergulhar em um mundo rico de incertezas. Sendo assim, já não pude me imaginar fora daquele lugar, nem como professora nem como pesquisadora.



(Fotografia 01 sexta cultural – apresentação professor de artes)

A ampliação do campo de visão sobre o contexto formativo e curricular na Educação Infantil também foi se desenvolvendo durante o mestrado. Aulas, leituras, problematizações, teorizações, revisão de literatura, pesquisa de campo, escrita da dissertação, tudo constituiu-se num grande empenho em compreender outras realidades e linguagens; ou, em outros termos, se inseriu naquilo a que Spinoza (apud Carvalho, 2009, p.78) chama de “[...] passagem a uma perfeição maior ou aumento da potência de

---

“quanto mais estivermos produzindo maus encontros [...], maior será o grau de servidão”.

agir [...], afeto ou sentimento de alegria [...].”

Em meio aos muitos afetos e às diversas tentativas de se perceber o aumento da potência de agir coletivamente nos processos formativos e curriculares na Educação Infantil, a pesquisa se incumbiu de problematizar e ampliar esses campos de discussão, com o intuito de trazer para as escolas e para a pesquisa na área da educação novos sentidos para o coletivo escolar. Tantos olhares, indagações, medos e paixões levaram a acreditar que sua relevância se direcionava a vislumbrar as redes de conversações e ações compartilhadas como uma forma de potencializar outros/novos movimentos e fluxos para a formação continuada de professores e para os currículos.

Nesse trajeto, um importante processo investigativo antecedeu a entrada em campo de pesquisa. Dedicou-se a tentar conhecer o que tem sido privilegiado e destacado nas discussões no campo da educação por meio do mapeamento e da análise das produções apresentadas e dialogadas nos Grupos de Trabalho (GTs), durante as 30<sup>a</sup>, 31<sup>a</sup> e 32<sup>a</sup> reuniões anuais (2007-2008-2009) da ANPEd — ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Foi realizado um sobrevoo em 349 resumos de trabalhos apresentados e dialogados pelos grupos temáticos **educação de crianças de 0 a 6 anos, formação de professores, currículo, sociologia da educação, educação e comunicação e filosofia da educação**, dos quais 26 artigos ajudaram a compor alguns olhares sobre o cenário atual acerca da formação continuada de professores e do processo de produção do currículo escolar em meio aos afetos.

A análise dos trabalhos dos GTs objetivou conhecer quais as temáticas, os diálogos e os sentidos dados à educação, na tentativa de tecer aproximações com nossa concepção de educação e diretamente com nossa pesquisa, intitulada “**REDES DE CONVERSAS E AFETOS COMO POTENCIALIDADES PARA AS PRÁTICAS CURRICULARES E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**”.

Para tanto, foram selecionadas *a priori* as seguintes unidades de agrupamento de dados que, ao serem relacionadas, compunham descritores distintos: formação continuada de professores, experiências docentes, narrativas, afetos, currículo, educação infantil e as teorizações acerca das redes de subjetividades. Dessa maneira, foram selecionados 61 trabalhos completos para leitura exploratória, compreendendo aproximadamente 18% de

todos os resumos analisados<sup>5</sup>.

A partir do panorama desenhado durante a análise dos resumos e a seleção dos trabalhos, foi feito um exercício de se debruçar sobre uma leitura exploratória de cada artigo, direcionando olhares, tecendo zonas de contato e aproximações entre as discussões promovidas pelos autores, na tentativa de mapear e organizar uma analítica, descrevendo-a e anatomizando seus discursos, para ampliar a compreensão sobre a temática central que permeia esta pesquisa.

Assinalaram-se, em 26 artigos, discussões que se aproximam de nossa temática de estudo e que ajudam a conhecer um pouco da discussão, por meio de alguns fatores que atravessam e que constituem as redes de conversações e ações compartilhadas. Observando a tabela 2<sup>6</sup>, acompanhamos um apanhado geral do que aborda os trabalhos e suas distribuições pelos GTs.

Diante dos dados apresentados, foi tecido um diálogo com a teorização de alguns autores. Abordando a importância dos afetos no coletivo escolar, Guedes e Chaves (2008) apontam para a necessidade de se promover uma educação para a solidariedade, que esteja pautada nas relações de escuta e diálogo, e em emoções como o afeto e o amor.

Inerente a este contexto, Abramowicz (2007) pontua que é preciso vislumbrar a educação dos sujeitos na educação infantil pelo viés da “multidão”, (Hardt e Negri, apud Abramowicz, 2007), pautado nas diferenças e nos processos de diferenciação. Destaca também a necessidade de se pensar a afetividade atravessada pela concepção de devir (Deleuze e Guattari, apud Abramowicz, 2007), visto que são processos, entendidos como movimentos, processualidades, trajetos, como forças intensivas.

Para a autora, as experiências que potencializam as diferenças e a vida passam pelo viés das relações de afectibilidade, que são compostas de movimento e repouso, velocidade e lentidão e propiciam um grau de potência de ação. É dessa potência que se pode pensar em produzir diferença. Pode-se pensar que produzir afetos é produzir diferença. Diferentes modos de ensinar e de aprender, diferentes modos de conviver e de se constituir, diferentes modos de saber e de fazer. Produzir a diferença está em afetar a

---

<sup>5</sup> Ver tabela 01 em anexos.

<sup>6</sup> Ver tabela 02 em anexos.

produção de conhecimentos, os mais diversos, os mais significativos, criativos e inventivos, potencializando os processos educacionais para a expansão da vida.

Sobre a relevância das narrativas dos professores no contexto escolar, Gabriel e Monteiro (2007), argumentam que expressam as múltiplas identidades, vozes, polifonias, diferentes versões e verdades. Narrativas do “eu”, do “Outro”, dos “outros”, do “nós”. Narrativas que permitem dar visibilidade, voz, lugar a esses sujeitos fragmentados, igualmente inventados.

Nesta direção, Neves (2008) destaca a relação entre a experiência e a linguagem, pois, entre a voz do sujeito e a linguagem, coloca-se um possível espaço para a ética e para a comunidade: o homem fala e pode escolher calar-se. É nessa experiência com a língua, o ‘*experimentum linguae*’, que o homem se lança. A tarefa infantil da humanidade é, nesse sentido, a experiência da língua como revelação, descobrimento, inscrição do ser. Marcas são inscritas e constituem os sujeitos e suas memórias.

Pensar os movimentos que se enredam no cotidiano escolar, suas influências na formação continuada dos professores, nos currículos e nas redes de afetos promovidas dentro das escolas, perpassa a necessidade de se vislumbrar as escolas como um *locus* para as conversações, para as relações de compartilhamento de afeto e de amor, de escuta e de diálogo com o outro, a partir do outro. A fertilidade das narrativas das experiências dos sujeitos permite conhecer os movimentos e os fluxos que permeiam as redes de subjetividade que nos constituem.

Consoante o processo de conhecer e de reconhecer as redes de subjetividades, problematizando os processos de individualização dos sujeitos nas escolas, Carvalho (2007) nos ajuda a compreender, a partir dos estudos foucaultianos, que essa é uma fixação dos sujeitos que se dá pela necessidade de controlar e moldar os indivíduos, o que permite estabelecer os lugares ideais para cada pessoa, bem como prever suas atitudes.

Parafraseando Carvalho (2007), existe uma “produção” de indivíduos baseada em um processo de individualização máxima, que busca fixar identidades, definindo a todos e, ao mesmo tempo, a cada um. Dialogando sobre essa individualização, Freitas (2009, p. 03), questiona a relação estabelecida entre o compromisso pedagógico e as formas de subjetivação: “[...] a racionalidade pedagógica vigente tem sistematicamente obstruído



uma reflexão em torno de dimensões vitais à formação das subjetividades, ocultando o acesso a outras formas de educar o sujeito”.

Para Bujes (2007), tanto as experiências pedagógicas e os currículos quanto a pedagogia estão implicados num sistema de regulação e de ações humanas submetidas ao poder. No entanto, esse poder compete com outras formas de resistência, o que determina seu caráter de incompletude e de tendência ao fracasso.

Para Freitas (2009), essa tendência ao fracasso dos sistemas de regulação, pode ser concebida por uma lógica de cuidado, mais especificamente do cuidado de si.

O cuidado de si, seja como arte de viver seja como governo da própria vida, carrega uma importância fundamental para a compreensão dos problemas educacionais na contemporaneidade. As práticas relativas ao cuidado de si permitem rediscutir as relações entre a política e a ética sem fazer apelo a regras transcendentais, princípios formais ou universalidades racionais dadas de antemão, deslocando as fronteiras da razão pedagógica vigente (p. 03).

Conforme a discussão apresentada pelos autores, existem a todo instante, movimentos e fluxos nos processos de subjetivação que são atravessados por processos de individualização permeados pelas relações de força e de poder, tentando controlar e enquadrar os sujeitos e suas produções nas escolas, que, no entanto, resistem e tentam subverter essa lógica.

Referente ao currículo, Kiehn (2009, p. 02) nos fala que o

[...] currículo não é um conjunto de conhecimentos neutros, ou uma mera organização burocrática do ensino. Pelo contrário, é um meio pelo qual se explicitam mecanismos essenciais de um propósito educativo que está alicerçado numa trama ideológica, política, social e institucional.

Nessa direção, o trabalho de Carvalho (2008) se apresenta de forma significativa, pois, ajuda-nos a compreender, a partir de Foucault, um pouco da função professor. Trata-se de um convite à realização de movimentos próprios, isto é, a relação de apropriação na função-educador pende para a singularização do acontecimento pedagógico.

Prossegue, enfatizando a relação de apropriação na função-educador, a partir de uma tentativa de movimentação nas e para as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, tentando se chegar à forja de novos lugares perpassados com novos saberes e relações de forças. Ressalta que pode ser na promoção de novas formas de subjetividades, a partir das experiências de formação, no confronto de todo

tipo de individualidade que nos foi imposta durante muito tempo, que a função-educador é convidada a se colocar e se operar.

Esse mapeamento, realizado nos trabalhos apresentados nos GTs da ANPED, ajudou a compreender que as pesquisas realizadas no contexto escolar apontam para a necessidade de se pensar o coletivo escolar de outras maneiras, para se produzir novas linguagens, emoções e conhecimentos na educação. No entanto, ainda não abordam os afetos e as redes de conversações como potências problematizadoras para os processos formativos e curriculares na Educação Infantil.

Nesse contexto, a composição do campo problemático de pesquisa oscilava entre os movimentos de “territorialização, desterritorialização e reterritorialização” (DELEUZE e GUATTARI, 1995) do cotidiano escolar, entre os desejos de pesquisa da *professorapesquisadora*, entre as teorizações oriundas dos estudos no mestrado e no seio do mapeamento dos trabalhos apresentados nos GTs da ANPED.

A tessitura do campo problemático esteve relacionada com a “passagem das intensidades” e as possibilidades de cunhar “matérias de expressão”<sup>7</sup> (ROLNIK, 2007) para os contextos formativos e curriculares pelas redes de conversações na Educação Infantil, sendo de grande relevância compreender o enredamento entre algumas concepções de formação continuada de professores, experiência docente, narrativa docente, currículo, Educação Infantil, afetos e redes de subjetividades.

Para se conhecer, compreender e sentir a passagem das intensidades formativas e curriculares no contexto da Educação Infantil, e também para tentar apontar como fazem para ganhar matéria de expressão, algumas intencionalidades de pesquisa se configuraram.

A primeira intencionalidade da pesquisa se dedicou a conhecer e descrever, por meio das narrativas dos professores, a compreensão que os docentes têm sobre o processo de constituir-se por meio da linguagem, do conhecimento e do afeto. Essa aposta se deu por partirmos do pressuposto de que as experiências narradas e vividas por professores podem potencializar o cotidiano escolar, pela constituição de redes de conversações e ações compartilhadas, em sua relação com os processos formativos e curriculares, a

---

<sup>7</sup> Sobre a passagem das intensidades e sobre criar matérias de expressão, Rolnik (2007), diz que estão relacionadas com os afetos, com o afetar e ser afetado sem estar preso a máscaras obsoletas, sendo desta forma possível fazer passar os afetos.

partir dos fluxos, movimentos e paisagens que os professores vão (des)construindo ao longo de sua docência.

A segunda intencionalidade da pesquisa visou compreender como as experiências narradas e vividas pelos professores podem potencializar as ações coletivas e apontar outros modos de “saber e de fazer” o currículo escolar.

Este “saber e fazer” o currículo escolar este associado às invenções e fabulações criadas por professores e alunos sobre o aprender na infância, sobre o fazer-se em meio ao coletivo escolar e sobre a Educação Infantil, o que esteve diretamente relacionado com o surgimento da terceira intenção de pesquisa.

A terceira intencionalidade se destinou a discutir como a formação continuada de professores, estabelecida em redes de conversações, pode provocar a irrupção do *Devir-Criança* (Deleuze, 1998) para as práticas curriculares, que corre em linhas, fluxos e intensidades, buscando para si a criação de um *Corpo sem Órgãos* (Deleuze e Guattari, 1996) na Educação Infantil.

A configuração das intencionalidades da pesquisa, a elaboração dos caminhos investigativos, a produção dos dados e a escrita deste trabalho se compuseram após revisitar alguns campos teóricos que foram se configurando como mapas conceituais.

Esses mapas conceituais foram se compondo pelas linhas de pensamento principalmente de Carvalho (2008, 2009a, 2009b, 2009c); Deleuze (1992, 1994, 1997); Deleuze e Guattari (1992, 1994, 1995, 1996, 1998), Foucault (1979, 2006a, 2006b); Rolnik (2007), dentre outros autores.

Os campos teóricos que basicamente se inscreveram neste estudo são: *Processos Cartográficos, Redes de Conversações, Processos de Subjetivação, Afetos, Cuidado de si, Agenciamento do desejo e Corpo sem Órgãos*.

Sobre os *processos cartográficos*, Rolnik (2007, p. 23) diz que acompanham e se fazem “ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos”.

Quanto as *redes de conversações* (CARVALHO, 2009a, p. 200), nos leva a pensar que

“potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial, a aprendizagem de alunos e a formação contínua de professores, pois incide sobre os “múltiplos contextos cotidianos”.

Já os *processos de subjetivação* se relacionam com os modos pelos quais chegamos a nos constituir o que somos, pois;

[...] o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2006b, p.291) .

E, para Deleuze (1992),

Um processo de subjetivação [...] é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida ...) É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. (p.123-124)

Em relação aos *afetos*, segundo Machado (2009, p.76) proporcionam “[...] o aumento e a diminuição da potência de agir de um corpo”.

O *cuidado de si* , para Foucault (2006b, p.14-15),

[...] não designa simplesmente uma atitude geral ou esta forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos.

Quanto aos *agenciamentos do desejo*, Deleuze e Guattari (1996, p.112) dizem que “o desejo é sempre agenciado, ele é o que o agenciamento determina que ele seja”. O desejo para Rolnik (2007, p. 36) “[...] consiste no movimento de afetos e de simulação desses afetos em certas máscaras, movimento gerado no encontro dos corpos”.

E sobre o *Corpo sem Órgãos*, Deleuze e Guattari (1996, p. 08-09) diz que “É sobre ele que dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos”.

Neste contexto, esses mapas conceituais se enredaram como campos teóricos que agenciaram os desejos de pesquisa da *professorapesquisadora* a trilharem caminhos investigativos para a composição de um problema de pesquisa e para o desejo social de compreender **como as experiências narradas e vividas por professores de um**

**Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, podem potencializar a configuração de novos territórios existenciais<sup>8</sup> para os processos curriculares e de formação continuada, a partir de uma cartografia dos afetos presentes nas redes de conversações que se desenvolvem no cotidiano escolar?**

Com o intuito de compreender como as experiências narradas e vividas pelos professores podem se inscrever no cotidiano escolar de modo a contaminar as redes de conversações, potencializando os afetos, o currículo e a formação continuada de professores na educação infantil, as opções *teóricometodológicas* escolhidas para esta pesquisa pautaram-se na riqueza dos estudos com os cotidianos para acompanhar os fluxos e os movimentos de conversações e ações compartilhadas que entrelaçam-se nas escolas, pois conforme Ferraço (2003): “Os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos “com” eles”. (p. 173).

Por mais complicado e impossível que seja abarcar toda a complexidade do cotidiano escolar e seus acontecimentos, a intenção foi cartografar alguns processos e relações que envolvem os afetos, a formação continuada de professores e suas práticas curriculares:

[...] sobre a cartografia no cotidiano escolar, propomos pensar o espaço-tempo escolar como habitado por um trabalho imaterial constituente de redes, ressaltando, assim, a sua dimensão de uma rede de trabalho cognitivo e lingüístico, mas, igual e conjuntamente, de uma rede de trabalho afetivo, visto que são redes de produção de afetos, e, portanto, constituintes da produção de redes sociais, de comunidades, de formas de vida: produção de subjetividade e, portanto, de possível exercício micropolítico (CARVALHO, 2008, p. 136).

A proposta foi desenvolver um processo cartográfico das linhas de intensidades, de experiências, de acontecimentos, de angústias, de compartilhamento, de silenciamento, de alegria e de coletividade, para acompanhar a tessitura de rizomas de educação e de mapas de vida, sendo que “[...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 32).

Assim, o cunho dessa pesquisa se pautou por uma perspectiva de produção e problematização dos dados, pois envolve o contato direto do observador com a situação

---

<sup>8</sup> Para Rolnik (2007) a criação de territórios existenciais se dá quando os afetos tomam corpo, permitindo que se possa situar em um lugar, constituindo um território, com a composição de diversas máscaras de expressão, com seus processos de simulação a funcionar gerando um território existencial, se configurando como um movimento do desejo.

estudada, enfatizando mais o processo do que o produto.

As opções dessa investigação passaram por estabelecer uma pesquisa de campo na intercessão entre os procedimentos dos estudos com o cotidiano e os da pesquisa cartográfica. Realizou-se um “mergulho na rebeldia do cotidiano escolar” (Alves e Oliveira, 2002), que produz *saberesfazeres* que não são passíveis e domináveis para acompanhar os processos, os fluxos e os movimentos de conversações e ações compartilhadas que se entrelaçam na formação continuada e nas práticas curriculares dos professores do CMEI “Alegria”, visto que, como bem ressalta Ferraço (2008, p.27),

[...] qualquer tentativa de pesquisa com o cotidiano só se faz possível, em meu caso, como processo, se acontecer *com as* pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de *negociações* com as questões que se colocam em meio às redes tecidas. Ou seja, minhas questões de análise só se sustentam na perspectiva da pesquisa com o cotidiano quando se mostram articuladas aos processos de tessitura e partilha das redes de *saberesfazeres* dos sujeitos praticantes.

A intenção não foi estabelecer uma representação ou uma ideia do que é o cotidiano. A tentativa foi a de mergulhar nesse rizoma da Educação Infantil, que se “procede por variação, expansão, conquista, captura, picada” (Deleuze e Guattari, 1995, p.32).

[...] o rizoma substitui a lógica binária e hierárquica por uma atenção especial ao espaço, por uma verdadeira **cartografia** da estrutura como um sistema aberto, no qual cada coisa tem a sua geografia, sua cartografia, o seu diagrama, ao passo que o tempo não pode ser homogêneo e remete para uma inevitável fragmentação, visto que é envolvido em processos descontínuos que geram suas dilacerações contingentes (Dosse, 1994, apud Carvalho, 2008, p.127).

Nesse mergulho na rebeldia do cotidiano do CMEI “Alegria”, como *sujeitosobjetos*, “*caçacaçadores*” (FERRAÇO, 2003), imbricados na docência e na pesquisa, fizemos intervenções e agenciamentos sempre de modo participativo, não havendo separação entre sujeito e objeto: “[...] o pesquisador do cotidiano entra como um sujeito encarnado na rede” (CARVALHO, 2008, p.132).

O processo cartográfico desenvolvido foi bisbilhoteiro, mobilizando o olhar da percepção e o olhar sensível, pois é “na dinâmica entre esses dois olhares que nos é dado a entrever o traçado de cartografias nos movimentos de criação da realidade de um determinado contexto histórico” (ROLNIK, 2007, p.13). Em nosso caso, o contexto dos processos de formação continuada, dos afetos e das práticas curriculares dos professores, o que ajuda a compor as redes de conversações dentro do CMEI, configurando-se no que Carvalho (2009, p.32) considera

[...] como um processo de captura de indícios dos “possíveis”, da potencialidade e/ou do agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza, que, para avançar, deverá se manifestar buscando viver situações e, dentro delas, procurando produzir pela criação, experimentação e resistência.

O envolvimento nos diferentes *espaçostempos* do CMEI “Alegria” durante os meses de abril a setembro de 2010, foi fundamental para se realizar nosso rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento, para “**ver o que está acontecendo**” (KASTRUP, apud CARVALHO, 2008) com as práticas curriculares dos professores, com seus processos formativos e com suas redes de conversas e ações.

O CMEI “Alegria”, localizado no Bairro de Santa Helena, no município de Vitória, se caracteriza por atender crianças carentes, oriundas em geral das Comunidades de Santa Helena, São José e Jaburu. A realidade socioeconômica das famílias é precária, sendo muito grande a disputa por vagas em tempo integral. Atualmente, dispõe da seguinte infra-estrutura: oito salas de aula distribuídas em dois pavimentos; destas, três atendem alunos em tempo integral; três pátios externos (sendo dois pequenos), pátio interno articulado com o refeitório, pequena biblioteca, sala de informática, dois banheiros para uso de adultos e seis para uso de crianças; cozinha, secretaria, sala dos professores, sala pedagógica e sala da direção.

Quanto à disponibilidade de profissionais para o atendimento às crianças, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, o CMEI conta, em cada turno, com onze professoras regentes de sala, dois professores dinamizadores (um de artes e outro de educação física), oito assistentes de educação infantil<sup>9</sup>, duas estagiárias em pedagogia e três pedagogas (uma para o turno matutino e duas para o vespertino).

Os *espaçostempos* de aprendizagem no CMEI são fragmentados em horário de lanche, pátio, solário, educação física, artes, biblioteca, informática, almoço e banho.

A formação continuada dos professores instituída no calendário da SEME<sup>10</sup> é analisada e negociada pelo grupo (em relação a alterar ou não as datas de sua realização). Ocorrem na escola e seu planejamento é de responsabilidade das pedagogas; ocorre também, duas vezes por semana, nos trinta minutos finais do período de trabalho das profissionais (das 11h30 às 12h e das 17h30 às 18h), para debater assuntos sobre regimento interno, planejamento dos eventos coletivos da escola (como baile de carnaval, festa junina,

<sup>9</sup> A nomenclatura “assistentes de educação infantil” passou a vigorar em 2010, em substituição ao antigo termo – “auxiliares de berçário”.

<sup>10</sup> SEME- Sigla utilizada para se referir a Secretaria Municipal de Educação.

semana da criança e outros).

A escolha desse ambiente para a pesquisa deu-se também pela abertura dos indivíduos que habitam esse CMEI em participar e envolver-se com a pesquisa. Em conversa com a diretora, pude sentir uma grande vontade de propiciar momentos para se pensar o coletivo escolar por meio das formações continuadas. No final do ano de 2009, em uma formação continuada que envolvia os turnos matutino e vespertino, pude apresentar algumas de minhas intenções, paixões e ações para a pesquisa. Notei o interesse por parte do grupo de professores, sendo que, ao final da apresentação, alguns dirigiram-se a mim se colocando à disposição para a pesquisa.

Assim, realizar a pesquisa neste CMEI já não era uma opção ou uma escolha, mas uma realidade. Muitos problemas, desafios e angústias dos professores também se entrelaçam às minhas muitas questões, colocando-me a cada instante em busca de mim mesma, como um “eu caçador de mim”<sup>11</sup> (FERRAÇO, 2003, p. 160). Essa compreensão da relação sujeito/objeto como um processo rizomático e plural, no qual buscamos conhecer a nós mesmos e estando mergulhados em nosso objeto, nos tornando “caçacadores”, me levou a problematizar, vivenciar e pesquisar a escola da qual faço parte e é parte de mim, onde me constituo a cada momento uma professora diferente, onde me faço junto com os outros, como quem experimenta a educação.

Então, como *ProfessoraPesquisadoraCartógrafa*, era preciso compreender as estratégias de formação do desejo social de educação naquele CMEI, e, para isso, foi utilizado como procedimento de pesquisa tudo que era possível: observação participante, registros em diário de campo, registros fotográficos, entrevistas semi-estruturadas com os professores, a busca do conhecimento das narrativas dos professores e grupos de conversas com professores e funcionários do CMEI:

Tudo que der língua para os movimentos do desejo [...]. *Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas.* Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quando de uma conversa ou de um tratado de filosofia. **O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado** (ROLNIK, 2007, P.65).

É importante frisar que os procedimentos mencionados não tiveram a pretensão de

<sup>11</sup> “Penso ser uma das razões que justificam estudos envolvendo os cotidianos das escolas: [...] estamos sempre me busca de nós mesmos, de nossas histórias, de nossos ‘lugares’[...]”. (FERRAÇO, 2003, p. 158).



abarcam toda a complexidade dos acontecimentos e das relações estabelecidas durante a pesquisa, mas apenas auxiliaram para que algumas problematizações fossem tecidas acerca dos desejos de educação dos docentes.

[...] falar de cartografia no cotidiano escolar implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, cartografar os “possíveis” do coletivo escolar em seu modo processual e relacional (CARVALHO, 2008, p. 129).

Compreendendo os processos e as relações estabelecidas entre os professores em seus processos formativos, curriculares e de produção de afetos como movimentos de expansão de conhecimentos em conversações e ações compartilhadas no cotidiano escolar, fica impossível fixar toda sua riqueza e definir um sujeito centrado, homogêneo, de pesquisa. Essa pesquisa não teve a pretensão de localizar um sujeito centrado, autônomo, homogêneo e universal, definido e criado pela imagem do paradigma da ciência moderna (Hall, 2006); não pretendeu falar sobre professores nem sobre seus *saberesfazer*es como se fossem constituídos da mesma maneira.

Assim, a preocupação não esteve voltada para o sujeito em si, mas para as relações tecidas em redes de conversações e ações compartilhadas, seguindo a linha de raciocínio de Foucault (2006, p. 276), que nos leva a pensar nas ações e participações do indivíduo como práticas inventivas de si:

[...] me interessa de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si. Essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio sujeito invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura, sua sociedade e seu grupo social.

Os sujeitos dessa pesquisa são professores com diferentes histórias de vida, com diversas narrativas, com *saberesfazer*es singulares, seres de experiências individuais e coletivas, que se constituem em linhas que tentam territorializá-los, mas que, ao mesmo tempo, explodem, rompem, resistem e subvertem o engessamento, lançando-se em linhas de fuga, de criatividade, de acontecimento.



(Fotografia 02: teatro dos professores – escrito por uma professora)

As possibilidades de se criar/inventar novos mapas infantis de aprendizagens e novos territórios existenciais para os sentidos, para as experiências e para a vida na educação lançavam a pesquisa para a problematização dos cotidianos da educação infantil – que não se entregam, mas que resistem e escapam às dificuldades e à falta de conversas e ações coletivas. A tentativa empreendida na pesquisa foi a de encontrar potência nos desejos de ensinar e de aprender de professores e alunos da Educação Infantil, para o traçado de linhas de fuga da pobreza e do desperdício de experiências (BENJAMIN, 1994), que tanto têm tornado tristes e desencantadas a produção de saberes nas escolas.

A pesquisa concebeu o processo de formação continuada de professores a partir da escuta e da observação de suas experiências na Educação Infantil, pautadas em noções comuns (Carvalho, 2009), pela e para a coletividade, por acreditar que os movimentos e os fluxos que conduzem à produção e ao intercâmbio de conhecimentos nas escolas, estão imersos em redes de conversações e ações compartilhadas.

[...] as redes de conversações expressam redes de subjetividades compartilhadas, envolvendo formas e forças de agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza, como potência constituinte de ações e novas experimentações (CARVALHO, 2009, p. 202).

O percurso cartográfico da pesquisa se desenhou pela busca dos movimentos constituintes de fluxos de ações e experimentações significativas, diferenciadas e negociadas que afirmam a escola como lugar de produção de conhecimentos, por reconhecê-los como processos micropolíticos<sup>12</sup> que, consoante Rolnik (2007, p. 60), vêm

<sup>12</sup> Os processos micropolíticos segundo Rolnik (2007, p. 60-61) são como “[...] devires, *nomes próprios*

a ser “[...] intensidades, com sua longitude e sua latitude; *lista de afetos* não subjetivados, determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, e, portanto, inseparáveis de sua relação com o mundo”.

A cartografia dos processos micropolíticos, ou dos afetos não subjetivados procurou conhecer e compreender as conversações docentes agenciadas para o enriquecimento das experiências, das práticas curriculares e da formação de professores, visto que, convidam a trançar nossos fios em uma rede única e comum a todos, configurando “uma *cartografia* de território, uma inteligibilidade” (Rolnik, 2007, p.33).

Assim, as paisagens da pesquisa se configuraram em meio às conversações, às experiências narradas e vividas pelos professores, como territórios de passagem, que inscrevem algumas marcas, deixam alguns vestígios, alguns efeitos.

[...] a conversação, estabelecida no espaço-tempo do cotidiano escolar, potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial, a aprendizagem de alunos e a formação contínua de professores, pois incide sobre os “múltiplos contextos cotidianos”, assim como na formação de “comunidades compartilhadas” em que vivenciamos as práticas discursivas em sua tensão permanente entre saberes, poderes e os “cuidados de si” e dos outros (CARVALHO, 2009, p. 200).

Neste sentido, dois movimentos foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa: o acompanhamento dos processos de formação continuada de professores e o acompanhamento das redes de conversações e ações compartilhadas tecidas no cotidiano do CMEI.

Entendendo que os processos de formação continuada de professores ocorrem de forma difusa e de diversificada, foi preciso acompanhar os momentos de formação continuada instituídos pela SEME, no calendário escolar, os momentos de formação que ocorriam duas vezes por mês nos 60 minutos finais do dia de trabalho (17h30 as 18h30) e os momentos informais de formação.

Acompanharam-se os encontros formalizados de formação continuada, desenvolvidos pela escola (planejados pelas pedagogas e pela direção, que tentavam seguir uma proposta previamente definida a partir das conversas que os professores teceram nas formações em 2009, elencando algumas temáticas que gostariam que fossem abordadas nos processos formativos de 2010). Diretora e pedagogas selecionaram as temáticas

---

*não de sujeitos, pessoas ou eus, mas de operações estratégicas do desejo na matéria não formada das intensidades”.*

mais recorrentes nas solicitações dos professores e estabeleceram uma votação para definir a ordem de prioridade na abordagem das temáticas, com o intuito de priorizar a discussão das cinco primeiras<sup>13</sup>.

Quanto aos momentos de formação mensal, que ocorriam nas terças-feiras das 17h30 às 18h30, foram promovidos com o turno vespertino, *espaçostempos* para *experiênciasformações*, a fim de instigar, provocar e deslocar os momentos de formação continuada de professores para a elaboração de mapas existenciais para as experiências na Educação Infantil. Essa proposta buscou ampliar debates sobre as experiências produzidas e reproduzidas no CMEI como modo de potencializar as práticas curriculares dos professores, bem como fortalecer o corpo político da escola, ampliando os momentos de coletividade.

Realizou-se em três encontros, a leitura circular dos textos de Larrosa (“Experiência e Paixão”, 2004); de Kohan (“A infância da educação: o conceito de devir-criança”, 2004); e de Carvalho (“O currículo como redes de afetos, conversações e ações complexas”, 2009). Esses textos atuaram como disparadores de problematizações, conversas e reflexões sobre os processos formativos e curriculares compostos de forma coletiva pelos professores.

Esses momentos foram postos em debate de modo a instigar que cada professor compartilhasse suas experiências na/sobre a educação infantil. Compusemos momentos para a narrativa de suas práticas pedagógicas e das produções de conhecimentos em suas aulas, promovendo uma rede de intercambiamento de experiências, conhecimentos e de afetos. As *experiênciasformações* se destinaram a ampliar a visibilidade dos “fatos que davam certo”, que potencializavam a produção de saberes no CMEI; também se dedicaram a promover conversas que lançavam problematizações e propostas, alternativas ao estabelecido.

Já os processos formativos que ocorriam nos corredores, na sala de professores e em outros *espaçostempos* do CMEI, eram acompanhados, observados e registrados em diário de campo. Buscou-se, assim, registrar o movimento das redes de conversações tecidas entre professores, alunos, famílias e demais sujeitos praticantes do cotidiano escolar, como momentos de trocas “de figurinhas e de abobrinhas” (cf. AZEVEDO, 2004)

---

<sup>13</sup> Ver tabela 03 em anexo.

nos quais se inserem trocas de saberes e afetos.

Sendo assim, esse movimento da pesquisa dedicou-se a acompanhar as redes de conversações e ações criadas e partilhadas na Educação Infantil, visto que, para Carvalho (2009), as conversações e ações complexas são tecidas conjuntamente, em interações, acasos e determinações, e estão relacionadas com a recriação de saberes, fazeres e afetos nas escolas, tecendo redes de subjetividades compartilhadas.

Nas observações e acompanhamento dessas redes, a produção de dados se desenvolveu por uma cartografia dos usos feitos dos *espaçostempos* pelos professores do CMEI, buscando conhecer como desenvolviam suas práticas curriculares, como mobilizavam e articulavam seus *saberesfazeres* para a produção de conhecimentos, como estabeleciam as relações de compartilhamento de experiências com outros docentes e funcionários no dia-a-dia do CMEI.

A observação participante teve grande importância no processo de cartografia de pesquisa, a partir das quatro variedades da atenção do cartógrafo: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento (cf. KASTRUP, 2007). A partir disso, foi possível a incorporação ao grupo, o confundir-se com ele, e a articulação de um trabalho de invenção sobre a formação continuada de professores. Kastrup (2007, p. 22) ressalta a atenção cartográfica que “através da criação de um território de observação, faz emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar”.

Essa inserção, invenção e criação em um território de observação facilitaram a inserção no cotidiano escolar, provocando o que Ferraço chama de “uma busca por nós mesmos”. Nesta busca por nós mesmos, o autor continua destacando que

Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros” (2003, p.160).

Durante esses procedimentos investigativos, foi realizado o registro de aulas, apresentações, lanches, planejamentos, conselhos de classe, formação continuada, todo e qualquer movimento de produção de conhecimento e experiências. As observações eram registradas por escrito, as narrativas e conversas entre os professores eram gravadas e depois transcritas. Isso, além do registro em fotografias e vídeos. Quanto à importância das narrativas dos professores, Ferraço (2008, p. 31) nos fala das

potencialidades das narrativas dos sujeitos praticantes dos cotidianos de escolas pesquisadas:

[...] têm-se revelado muito mais como potencialidades de expressões das relações, dos enredamentos, dos fluxos, das redes, do que, de fato, como descrição e/ou identificação do fato acontecido tal e qual como aconteceu [...]. As narrativas tecem, ao mesmo tempo, diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de *fazeressaberes* desses *narradores praticantes*.

As narrativas são, portanto, formas de conversações estabelecidas consigo mesmo, capazes de instigar o pensamento a estabelecer sentidos para os processos formativos e curriculares. Carvalho (2009) contribui ao ressaltar que:

Ao se dizer a pessoa se tranquiliza. E ao aprender a dizer-se na temporalidade de uma história, ao se narrar, a pessoa aprende a reduzir a indeterminação dos acontecimentos, dos azares, das dispersões. A pessoa aprende a ter um passado; a saber o que lhe acontece, dando uma origem, uma trama, um sentido, sendo, portanto, o narrar distinto do conversar, mas ao mesmo tempo, um conversar consigo mesmo. Não é, senão, um conjunto de relações consigo mesmo e com os outros (p. 197).

Deste modo, Ferraço (2008, p. 29) destaca que “[...] nosso mergulho no cotidiano das escolas vai ao encontro, então, das narrativas dessas redes de *fazeressaberes* e dos *sujeitos protagonistas de histórias cotidianas* que realizam os currículos”.



(Fotografia 03: formação continuada e práticas curriculares)

Acompanharam-se e descreveram-se não só as narrativas, mas também as conversas que se davam nas salas de aula, nos corredores e pátios, na sala de professores, pois, ouvir, falar, sentir e experimentar conversações em diferentes *espaçostempos* da Educação Infantil são potentes modos de se envolver no rizoma<sup>14</sup> da cultura escolar, haja

<sup>14</sup> Para Deleuze e Guattari (1995, p.16) “Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as

visto que, “[...] numa rede de conversações, inserem-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade” (Carvalho, 2009, p.189).

Quanto às conversações, buscou-se as diversas dimensões da linguagem: vozes, gestos, riscos e rabiscos, gritos e silenciamentos, as conversas dos professores durante seus planejamentos, em seus horários de lanche, nas formações continuadas, nos horários de pátio, e outros.

Esse percurso cartográfico de pesquisa, de forma geral, esteve em busca de problematizar e de conhecer o desejo social de educação dos professores do CMEI “Alegria” para a configuração de novos territórios existenciais para a formação continuada de professores e suas práticas curriculares, traçando mapas educativos capazes de fazer sentir outras/novas sensações, pulsações, afetos/afecções, conhecimentos e linguagens que potencializam a expansão da educação e da vida nas escolas.

Assim, os caminhos investigativos traçados no CMEI “Alegria” impulsionaram outra etapa de pesquisa, a escrita da dissertação, que foi atravessada constantemente pelas mutações que o campo problemático sofreu no decorrer de todo o processo de pesquisa. A atuação do campo problemático ajudou a compor os campos teóricos e conceituais empreendidos para o debate acerca dos processos formativos e curriculares na Educação Infantil, por intermédio das redes de conversações e ações compartilhadas. Deste modo, o debate e a organização dos dados produzidos durante a pesquisa apresentam-se nesta dissertação em cinco capítulos, a saber:

A introdução do trabalho, em **“INICIANDO UM PERCURSO CARTOGRÁFICO DE PESQUISA”** apresenta os motivos para a realização desta pesquisa, os caminhos investigativos e os procedimentos *teóricometodológicos* utilizados para a produção de dados no campo educativo e a relevância da pesquisa para o cenário educacional atual.

O segundo capítulo **“COMO CHEGAMOS A NOS CONSTITUIR O QUE SOMOS? Conhecimentos, linguagens e afetos em linhas de subjetivação”** estabelece uma discussão acerca da compreensão que os docentes têm sobre o processo de constituir-se por meio da linguagem, do conhecimento e do afeto. As reflexões teóricas promovidas

---

quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga [...]”.

ajudaram a entender um pouco mais sobre como os docentes se relacionam com as práticas de sujeição, como criam e se criam linhas de fuga para que os processos formativos, afetivos e curriculares se desenvolvam pelo cuidado de si e do outro, ou seja, por modos de constituição mais éticos e estéticos, capazes de promover novos processos linguísticos, cognitivos e afetivos para o ensinar e o aprender na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, **“REDES DE CONVERSAS COMO AGENCIAMENTOS DO DESEJO DE FORMAÇÕES CONTINUADAS NO COTIDIANO ESCOLAR: o que está entre um mapa curricular e a configuração de novas paisagens coletivas?”** as discussões basearam-se em compreender como as experiências narradas e vividas pelos professores podem potencializar as ações coletivas e apontar outros modos de “saber e de fazer” o currículo escolar pelo viés da micropolítica no CMEI “Alegria”. Enfocaram, assim, o debate sobre a elaboração de mapas curriculares ativos, que fogem aos binarismos “certo/errado”; sobre os agenciamentos no desejo de compartilhar e de conhecer outras experiências como formações coletivas; sobre os agenciamentos que os professores fazem para encontrar nos usos menores<sup>15</sup> de sua própria *línguaconversa*, possibilidades de problematizar os processos curriculares e formativos para a configuração das paisagens coletivas; sobre o *DevirConversasDocentes* como potencialidades para a simulação e organização de territórios existenciais para as práticas educativas formuladas por suas próprias questões, a partir das experiências narradas e vividas pelos professores.

O quarto capítulo, **“LINHAS, FLUXOS E INTENSIDADES NAS PRÁTICAS CURRICULARES E FORMATIVAS DOS PROFESSORES: um Corpo sem Órgãos na Educação Infantil”** discute como a formação continuada de professores, estabelecida em redes de conversações, pode provocar a irrupção do *DevirCriança* para as práticas curriculares, que correm em linhas, fluxos e intensidades, buscando para si a criação de um Corpo sem Órgãos na Educação Infantil (CsO). Questiona como algumas perspectivas de formação continuada podem atuar como mecanismos que bloqueiam a criação de um CsO para a Educação Infantil. Buscou possibilitar o conhecimento de intensidades formativas que passam pela escola, provocando o “corpo vibrátil” (ROLNIK, 2007) a detectar dentro da dureza da linha molar o traçado de linhas de fuga, novas

<sup>15</sup> Deleuze e Parnet (1998) utilizam o termo “usos menores” para se referir às possibilidades de ser bilíngues em nossa própria língua, ou seja, termos a liberdade para criar e fabricar nossas próprias questões.



alternativas e outros caminhos. Problematiza o desejo de agenciar outros modos de pensar a formação continuada e, consecutivamente, o currículo escolar não como um simples protesto a modelos antigos, mas como produção coletiva de “*CurrículosCrianças*” que buscam o devir, a alegria, a movimentação de corpos, CsO como lógicas para o pensar, o aprender e o viver nas escolas. Argumenta sobre a criação de máquinas coletivas como possíveis modos de configurar novos territórios para as práticas curriculares e formativas de modo a *vislumbrar o comum ao alcance de todos*.

Em “***POR UMA GEOGRAFIA DOS 'AFETOS INFANTIS' ENTRE AS LINHAS DA VIDA ESCOLAR: tecendo possíveis considerações***” trança alguns apontamentos sobre o processo de pesquisa, entre os quais se destaca a configuração de novos mapas existenciais para a criação de currículos em *DevirCriança*, capazes de promover o desenvolvimento de pontos de politização e de novas posturas para a criação de um ***novo modo de ligação teórico-prático*** que se estabelece por meio dos ***efeitos produtivos das novas relações de poder*** nas práticas curriculares e formativas, valorizando as ***microexperiências*** pelo ***DevirConversasDocentes***, potencializando a produção de ***CurrículosCrianças suficientemente artistas***.

Isto posto, a relevância deste estudo está em ampliar o campo de pesquisa em educação para a valorização das experiências narradas e vividas por professores como ações micropolíticas, capazes de potencializar a formação continuada, a produção do currículo escolar e os afetos na Educação Infantil, a partir do o desejo social de educar dos docentes: desejo de articular pessoas, conhecimentos, linguagens e afetos pelo compartilhamento das experiências, pela criação de pontos de politização pelo *DevirConversasDocentes* e assim tecer uma educação de qualidade, de modo a conceber a escola como uma comunidade de afetos.

## 2. COMO CHEGAMOS A NOS CONSTITUIR O QUE SOMOS? Conhecimentos, linguagens e afetos em linhas de subjetivação

*Quando completei 9 anos de idade, senti o desejo de continuar meus estudos e atuar um dia como professora. Não foi nada fácil, pois, não tinha escola nem transporte para levar os alunos até o município de Santa Leopoldina. Mesmo assim, fui insistente em pedir aos meus pais sempre para que me ajudassem a continuar os meus estudos (o que para eles, naqueles tempos, não era muito importante, o que eu queria ser quando adulta) [...]. Pude ir morar com uma família, a troco de todo o trabalho doméstico e dos cuidados de duas crianças pequenas. E assim, poderia estudar à noite, em uma escola de Cariacica. Com esta família morei até os meus 21 anos de idade. Saí casada e com a formação de magistério, muito feliz por que poderia começar a colocar em prática a minha tão sonhada profissão. Logo comecei a dar aulas, desenvolvendo um trabalho dentro do Programa de Aceleração da Aprendizagem, que foi pra mim algo encantador. Consegui alfabetizar crianças e adolescentes que não avançavam; e depois fui escolhida para trabalhar com a E.J.A. em um presídio feminino: mais uma experiência fantástica. Mas aí vi que precisava fazer concursos e uma faculdade. Tentei vestibular na UFES, mas não passei. Então fiz um concurso, já que só assim poderia fazer um curso em uma faculdade particular, tendo um salário certinho todo mês. Fiz o concurso da PMV, passei e pude fazer o curso de Pedagogia – que concluí há um ano e meio e muito acrescentou na minha vida profissional e pessoal. Hoje estou quase concluindo a pós-graduação, tenho ainda muitos desejos, de prestar outros concursos e estudar mais. Só a boa formação, a busca sempre por conhecimentos pode fazer com que eu seja uma profissional mais segura e comprometida com um trabalho de qualidade (Narrativa da professora Ana Maria, 10/05/2010)<sup>16</sup> .*

Nietzsche já lançara a reflexão: *Mas como se chega a ser quem se é?* Essa pergunta que se mantêm e se renova ainda está por ser respondida, pois *ser* acontece em espaço e tempo, e em relações.

A busca por compreender ‘*como chegamos a nos constituir o que somos*’ não é uma tentativa de mergulho existencial, ou uma procura pela essência do ser: é uma indagação frequente sobre as relações que tecemos com os diversos saberes e poderes; é uma inquietação sobre as forças que nos afetam e que nos fazem agir sobre outras pessoas, são as relações estabelecidas com nós mesmos e com os outros.

Foucault (2006b) nos diz que chegamos a ser o que somos, nos constituímos como sujeitos, por diferentes intensidades:

[...] penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (p. 291).

<sup>16</sup> - As narrativas e as conversas produzidas durante a pesquisa serão apresentadas, nesse trabalho sob a seguinte configuração: a) em fonte tamanho 10; em itálico; com espaçamento simples entre linhas e sem recuo. b) A autoria será referida entre parênteses e em negrito. c) Importa esclarecer que as falas foram transcritas literalmente, e que a única moderação que empreendemos diz respeito a alguns (poucos) acertos de conectivos e à pontuação.

'*Como chegamos a nos constituir quem somos*' é uma questão capaz de provocar rupturas em relação ao que sabemos, podemos e fazemos, e como afirma Veiga-Neto (2007, p. 40), "[...] a partir daí, podemos *contestar aquilo que somos*". Contestar aquilo que somos, especificamente no cotidiano escolar, não é simplesmente uma negação de nós mesmos, mas tecer problematizações sobre as relações que ajudamos a produzir em meio a redes de *saberesfazerespoderesafetos*, por meio de uma cartografia das linhas de pensamentos, das práticas discursivas e não discursivas.

Conhecer um pouco como os desenhos cartográficos, os movimentos de configuração e de desmantelamento de mapas e de paisagens educativas, formativas e curriculares se enredam nos processos de subjetivação do professor da educação infantil não é tarefa simples e fácil que se possa fazer apenas com um olhar passageiro e descompromissado.

Para tentar alcançar esse conhecimento, foi necessário acompanhar, durante seis meses, os movimentos que se desenvolviam no cotidiano do CMEI "Alegria"; conversar, ouvir e descrever, por meio das narrativas dos professores, a compreensão que os docentes têm sobre o processo de constituir-se por meio da linguagem, do conhecimento e do afeto.

A narrativa que abre esse capítulo, auxilia a pensar um pouco sobre as diversas possibilidades que podemos traçar para compreender "'como chegamos a nos constituir o que somos" para "contestar aquilo que somos" como professores da/na educação infantil.

A história de vida da professora Ana Maria se assemelha a outras tantas histórias de professoras e professores deste país, e, isso também aponta para a importância de conhecer os processos de subjetivação docente pelos caminhos e descaminhos da formação continuada dos docentes, seus principais problemas, desafios e obstáculos, bem como, compreender como associam a linguagem, o conhecimento e os afetos na criação de alternativas possíveis para os problemas que enfrentam, permitindo a emergência de uma potência de agir sobre as práticas de sujeição e sobre os processos de subjetivação capazes de promover novos espaços para a liberdade e novos sentidos para a educação.

Encontrar novos espaços de liberdade para a constituição docente foi um dos fatores que

moveram as intenções da pesquisa. Estar no CMEI “Alegria” pedia muito mais que saber sobre a formação acadêmica daquelas pessoas e sobre seus títulos acumulados em cursos de capacitação. O que fazia sentido, principalmente naquele momento inicial de inserção no campo de pesquisa, era conhecer suas histórias de vida, seus *saberes-fazer*es suas *experiências*paixões, ouvir suas vozes e conhecer a potência da mistura daqueles corpos.

Foi preciso ouvir suas queixas e sentir seus problemas para conhecer um pouco do que poderia engessar a prática educativa daqueles muitos profissionais, desestimulando-os, trazendo medo, descontentamento e silenciamentos. Fui aos poucos percebendo que os descaminhos da formação de professores não só se referiam aos baixos salários, ao excesso de trabalho e às condições de trabalho desfavoráveis, mas também aos discretos dispositivos e tecnologias de poder que circulavam no CMEI “Alegria” e tentavam moldar os educadores, dificultando-lhes (ou até mesmo impedindo-os de) agir coletivamente.

Durante uma conversa com a professora Virgínia, enquanto olhava seus alunos no horário de pátio, perguntei como era a relação de compartilhamento de experiências e o trabalho comum naquele CMEI. Em forma de desabafo e insatisfação, ela foi demonstrando como esses dispositivos e tecnologias de poder afetam o cotidiano escolar:

*Eu quase não vejo isso aqui. Até mesmo no outro CMEI era pouco. Parece que as pessoas estão competindo: ficam trancadas em suas salas; parecem ter medo quando alguém convida para fazer algo junto. Ano passado o meu projeto de trabalho envolvia a produção de poesias, então fui com os meus alunos em cada sala para contar poesia para as crianças e pedir para que cada professora fizesse com seus alunos uma poesia e depois me enviasse para que eu pudesse contar e mostrar para os meus alunos. Nossa! Foi muito interessante! Muito legal mesmo. As professoras nos mandaram as músicas que cantavam com suas crianças, poesias, parlendas, desenhos dos alunos ilustrando as histórias, foi um trabalho bem rico e gratificante. Mas consegui fazer apenas isso. Gosto muito de fazer as coisas junto com outras pessoas, de fazer teatro, inventar coisas e trazer dinamismo para minhas aulas e para meus alunos. Acho que a troca de experiências aqui na escola poderia acontecer diariamente, fazer parte mesmo de nosso cotidiano. Acho que deveria ser incentivado que as pessoas expusessem seus trabalhos quando achassem necessário, sem data marcada, mas que fosse algo natural, como tomar banho (**Narrativa da professora Virgínia, 30/04/2010**).*

Tentando traçar, junto com os professores, linhas diferentes, linhas de fuga para os distanciamentos que ocorriam, estabeleci, no seio da pesquisa, tentativas de problematizar os processos curriculares e de conhecer, em seus enredamentos, políticas potentes tanto para a formação docente quanto para melhorias na qualidade educacional.

Privilegiei o uso das narrativas e das imagens, entendendo-as como fluxos de movimentos, conversações e ações. Essa opção se deu por acreditar que conhecer e incentivar a exploração das narrativas e das imagens do/no cotidiano escolar fortalecem as relações e estimulam a criação coletiva e individual, bem como o desenvolvimento de novos processos políticos para o currículo escolar.

Destacando a relevância das narrativas e das imagens para a pesquisa em currículo, Carvalho (2009a, p. 02) afirma que:

[...] inscrevemos as narrativas e as imagens para além do processo de individuação, ou seja, concebidas como agenciamentos (redes de conversações e ações complexas) que potencializam os acontecimentos inscritos nos modos coletivos.

Os modos coletivos de que fala Carvalho atuam como uma alternativa de superação da dicotomia indivíduo-sociedade para a proposição de um plano coletivo de criação e de coengendramento entre corpos.

Com o intuito de conhecer como se davam os modos coletivos de ações e as dificuldades encontradas para concretizá-las, fui aos poucos me inserindo nas linhas e nos fluxos que se espalham e se entrelaçam pelas redes de conversações tecidas no CMEI “Alegria”. Segundo Carvalho (ibidem, p. 04), nessas redes é possível notar a “dimensão de uma rede de trabalho cognitivo, linguístico e afetivo, isso é a própria produção de redes sociais, de comunidades, de formas de vida e de produção de subjetividade”.

Foi preciso “escavar”, “construir” e aproveitar as brechas abertas em determinados momentos para conquistar a confiança dos professores para entender como os conhecimentos, a linguagem e os afetos permeiam a produção de subjetividade existente naquele *espaçotempo*.

Nas idas-e-vindas ao CMEI “Alegria”, a cada dia surgiam novas pistas sobre os processos de subjetivação e sobre os regimes de verdades que configuravam a modelização e a formação de subjetividades individualistas. No entanto, também foi possível encontrar tentativas de fuga desse modelo de vida, apontando que também ocorrem processos de singularização, ou seja, movimentos que se lançam a agenciamentos coletivos.

Para falar sobre os movimentos coletivos que timidamente se faziam notar no CMEI, é

interessante a teorização que Foucault promove sobre o processo de subjetivação por meio da Ética e da Estética da Existência. O que nos chama atenção nesse autor é sua capacidade de propor uma inversão de nosso olhar: inverter para um outro e novo olhar, para o que nos escapa.

A potência dessas proposições está em provocar rupturas, abrir o pensamento para o não pensado, para o que desconcerta do inesperado, portanto, um pensamento capaz de deslocar para a produção de outros, novos estilos de vida.

Assim, segundo Nascimento, a proposta de Foucault é a de

Um modo de relacionamento do indivíduo consigo mesmo (cf. FOUCAULT, 1984, p. 219) [...] Não se trata de investigar o quê, de propor um fundamento que volte a legitimar um código (ainda que mínimo); mas de perguntar-se pelo como, de como se constitui o indivíduo como sujeito moral de suas ações. O como introduz a variabilidade, a transformação possível, a diversidade. Investigar o como conduz a encontrar-se com o fato de que o fundamento é móvel e altamente transformável (Foucault demonstrou essa tese tanto para o âmbito do conhecimento como para o político e moral nos seus livros mais célebres). Perguntar pelo como em relação à constituição do indivíduo como sujeito de suas ações supõe aceitar a variabilidade e a diversidade, pensar a ética como criação de e a partir da liberdade e pensar o sujeito como obra, obra de si mesmo, obra de arte ([200-], p. 01).

Nesse contexto, como seria pensar o processo de constituir-se docente no CMEI “Alegria” a partir da liberdade e como obra de arte?

Esta questão marcou muitas conversas que tive com vários educadores. Em um dos momentos de planejamento da professora Laura em que estive presente, conversávamos sobre como escolhemos nossa profissão e como chegamos até o CMEI “ALEGRIA”. Fui tentando conhecer como pensa sua constituição docente, sobre vivências que foi experimentando no CMEI, sobre sua relação com os conhecimentos construídos e com as outras pessoas e sobre como isso a foi transformando na professora que é hoje. Em seu relato ela nos diz:

*Aqui, a experiência que eu fui tendo, fui desenvolvendo na sala de aula e com as outras professoras, por que aqui era uma troca de experiências com as colegas. Uma professora sabia certa técnica (porque antigamente era técnica), às vezes uma pessoa fazia uma coisa e eu dizia: “Ah, que legal, vou tentar fazer de outro jeito”. E assim eu fui crescendo, fui aprendendo ali. Era assim com todas as professoras. Assim fui crescendo, aprendendo. A gente que bolava cinema na sala de aula, mas não tinha computador, não tinha DVD. Então a gente fazia cineminha na sala com caixa, montava tudo e ia dando as coisas (**Narrativa da professora Laura, 18/05/2010**).*

A professora Laura apresenta, em sua narrativa, alguns modos de se constituir pelo viés da liberdade, como obra de si mesmo e como obra de arte. Para ela, o compartilhamento

de experiências que ocorria diariamente com as outras colegas abria um campo de experimentações e de criações para “trocar” – ensinar e aprender – conhecimentos com os outros professores e alunos.

Alternativas como o cineminha, que a professora encontrava junto com as demais colegas, eram processos para sua composição em meio às especificidades da profissão. A esse respeito, assim se expressa Foucault (2006b, p. 276):

[...] me interesse de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si. Essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura, sua sociedade e seu grupo social.

Mesmo quando destaca que naquela época a escola ainda não possuía determinados materiais, a professora não coloca esta falta como impedimento para o ensinar e para o aprender, mas ressalta o compartilhamento e a responsabilidade que existia entre “todos”, como práticas de si que os ajudavam a aprender e crescer em sua profissão de forma ativa.

Esse fato se aproxima do que Gilles Deleuze chama de fazer “curvar a força”, fazer uma dobra na força e trazê-la a seu favor:

Transpor a linha de força, ultrapassar o poder, isso seria como que curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras forças: uma “dobra”, segundo Foucault, uma relação da força consigo. Trata-se de “duplicar” a relação de forças, de uma relação consigo que nos permita resistir, furta-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder. Foi o que os gregos inventaram, segundo Foucault. Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de *regras facultativas* que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida [...]. É o que Nietzsche descobria como a operação artista da vontade de potência, a invenção de novas “possibilidades de vida” (DELEUZE IN FOUCAULT, 1979, p. 123).

O que Laura expõe é que foi possível fazer uma ‘curva na força’, dito de outro modo, fazer das possibilidades de compartilhamentos de experiências que existiam no CMEI “Alegria” uma força de resistência para criar materiais e novas possibilidades para que os diferentes conhecimentos, linguagens e afetos ganhassem passagem pela vida de professores e alunos, e se movessem em práticas de liberdade.

Fazer com que uma força mesma se afete e com isso ultrapassar o poder estabelecido é importante para que outros modos de existência possam surgir. Para isso, é necessário conhecer, questionar e destacar os modos de produção de subjetividade que modelam,

serializam e individualizam a constituição dos professores, podendo trazer um engessamento para o currículo escolar e, conseqüentemente, para as experiências educacionais de nossos alunos.

É preciso conhecer esse tipo de pensamento para que possamos inverter nossos olhares; desconcertarmo-nos com as subjetividades formadas e fabricadas socialmente, para que um outro tipo de pensamento surja, e uma vontade de potência possa ser conhecida e experienciada como nova possibilidade de vida escolar.

### **2.1. O conhecimento nas práticas de subjetivação docente: olhar do professor sobre o currículo na educação infantil**

Com o passar do tempo, o cotidiano do CMEI “Alegria” foi aceitando-me como um dos praticantes e usuários de seus *espaçostempos*. Já estava mais fácil conversar com os profissionais em seus horários de lanche, em seus planejamentos, nos horários de pátio e até mesmo em alguns momentos de suas aulas. Nossas conversas começavam por tratar de assuntos que não envolviam as situações da escola, e depois iam convergindo para o contexto da educação infantil.

Nas vozes que se entrelaçavam, sempre esteve presente uma preocupação muito intensa com os conhecimentos a serem ensinados na infância, e esse assunto logo se transformava em um debate sobre o Currículo da Educação Infantil, mais especificamente em um embate entre currículo prescrito e currículo vivido. Nesse embate, estavam as possibilidades de nos concebermos como sujeitos produtores e consumidores (CERTEAU, 2007), de conhecimentos, de linguagens e de afetos pelo compromisso político que assumimos perante nossos alunos. Problematizar o currículo é um compromisso político que nos coloca questões e que nos cobra posicionamentos e ações.

Mas o que o currículo tem a ver com “como chegamos a ser o que somos”? Como podemos contestar aquilo que somos a partir de um debate sobre o currículo?

O debate sobre o currículo lança questões para as formas como nos relacionamos com os diversos saberes, fazeres, poderes e afetos, de modo que se possa também questionar nossas atitudes políticas, como agir e criar outras/novas possibilidades de educação. Sobre esse compromisso político, a professora Alice, durante uma de nossas



conversas no pátio, falava sobre um curso que estava fazendo sobre alfabetização, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEME). Ela se dizia muito contente com as coisas que estava aprendendo, e avaliava positivamente como isso tudo estava influenciando o seu modo de ver o currículo e de agir como professora:

*Acho que me descubro a cada dia uma professora diferente, e o curso de alfabetização que estou fazendo na SEME está ajudando muito. Fico tentando ter um equilíbrio entre os conhecimentos que fui adquirindo nesses tantos anos de magistério com as melhores formas de ensiná-los, mas sempre me preocupando muito com os seres humanos que estão passando por minhas mãos. Acho que para ser professora ter conhecimento é fundamental. Saber associá-lo a uma linguagem próxima dos alunos e considerar que essas crianças já chegam a nós com seus conhecimentos é o que me faz desenvolver práticas pedagógicas para atender cada vez melhor esses sujeitos de direitos que são. Eu não vejo como pensar o currículo na Educação Infantil se não for por essa tríade [conhecimento, linguagem e crianças como sujeitos de direito]. (Conversa com a professora Alice, 05/08/2010).*

O currículo escolar, segundo Carvalho (2009a, p. 180) pode ser entendido da seguinte maneira:

Evidentemente, o currículo formal, o operacional e o efetivamente praticado são dimensões ou diferente faces do mesmo fenômeno – o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla. Essas diferentes faces, que se apresentam imaneamente interligadas, podem, entretanto, se manifestar nas dimensões do currículo: como perspectiva legalista, formalista, burocratizada; ou como processos que envolvem ação de resistência e inovação tanto de sujeição e/ou como rede de conversações e ações complexas.

Como a autora destaca, essas faces do currículo podem se manifestar como perspectivas diferentes, que tanto podem remeter a políticas de engessamento e modelização das práticas curriculares – caracterizados como formas de sujeição – quanto a políticas de resistência e de possibilidades de criação/inovação nos currículos escolares – caracterizados como modos de buscar alternativas, como uma ética e estética da existência.

Os momentos vivenciados durante a pesquisa mostravam como essas duas perspectivas se faziam presentes em todos os *espaçostempos* que as professoras encontravam para conversar.

Muitas professoras destacavam que sentiam falta de uma proposta comum de ensino para todos os CMEIs, já que, segundo elas, os alunos de CMEIs diferentes chegam à EMEF<sup>17</sup> com um conteúdo diferente, às vezes, sem estar alfabetizados, e os profissionais da Educação Infantil acabam sendo culpabilizados por isso. Fica bem nítida essa preocupação vivida pelas professoras ao observarmos um trecho do diário de campo da

---

<sup>17</sup> EMEF – sigla designada para definir Escola Municipal de Ensino Fundamental.

pesquisa:

*[...] enquanto eles desenhavam, ela (professora Alice) me procura no cantinho da sala, toda orgulhosa, falando que seus alunos estão muito bem e que 4 já foram encaminhados para a EMEF. Durante o desenho e a escrita a professora que circulava pela sala, acompanhando os trabalhos dos alunos, falou umas 3 vezes com alguns que estavam fazendo outra coisa que não era a sua proposta: “como é que vocês vão para a EMEF deste jeito? Vão chegar lá e não vão saber nem escrever o nome!” (Diário de campo, 18/05/2010).*

Para muitas professoras, a falta de um documento com conteúdos e grades disciplinares fixas para a educação infantil proporciona uma sensação de insegurança, deixando-as perdidas sem saber quais conteúdos básicos devem ensinar nas turmas, e relacionam essa ausência com a culpa que sentem pelo fracasso escolar de muitos alunos, daí serem favoráveis à teoria de um currículo prescrito. Esses posicionamentos geraram fortes críticas ao sistema de ensino de Vitória, já que há somente o projeto político pedagógico da escola, que apesar de ter sido construído por elas ainda não está disponível para consulta .

*Nós ficamos mesmo um pouco perdidas na hora de escolher e montar nossos projetos de sala. Às vezes não sabemos quais objetivos temos que atingir no ano, quais conteúdos as crianças precisam ver naquela turma. Acho que essa discussão, sobre currículo vai nos dar mais condições e segurança para isso. A minha colega de sala traz uma apostila lá de onde trabalha, na Serra, para nos orientar na construção dos projetos, e eu vivo falando com ela: não era nem para nós precisarmos disso, aqui na escola nós temos PPP, nós ajudamos a pensar o PPP, pena que ainda não possamos consultá-lo (Conversas com a professora Rosa, 18/05/2010).*

Nesse sentido, chamou a atenção a iniciativa da professora Alice durante um de nossos momentos coletivos, pois, nos reuníamos uma vez por semana durante uma hora para tecermos experiências formativas, visando a problematizar os processos curriculares e formativos na Educação Infantil. A professora Alice que estava falando sobre seu projeto de trabalho e as respostas que os alunos davam ao que ela lançava, começou a destacar:

*Quando alguma coisa na Educação Infantil me preocupa busco, ler o documento "A Educação Infantil do Município de Vitória: um Outro Olhar" e muitas dúvidas são esclarecidas. Olha Shirley, eu trouxe isto aqui (documento Um novo olhar) pensando muito em você. Quando você diz que não tem experiência com Educação Infantil, não sabe o que fazer, nós que estamos aqui há mais tempo também não somos donas da razão, nós temos que buscar, que ler, e este documento me ajuda muito e acho que também é uma boa você conhecer. Eu trouxe especialmente para você (EXPERIÊNCIASFORMAÇÕES. Professora Alice, 03/08/10).*

Esse regime de verdade, construído em torno de uma perspectiva do currículo prescrito, capaz de orientar o trabalho educativo e de solucionar os problemas e os desafios que emergem do cotidiano escolar foi bastante criticado por vários autores, dentre os quais Ivor Goodson. Segundo Martins (2007, p. 42), Goodson, em suas críticas, diz que a

prescrição apresenta

[...] também as marcas específicas da transmissão da cultura, cujas seleções, explícitas e ocultas, marcam o que deve ser aprendido e do que será composta a herança cultural. O currículo como prescrição corresponde à era moderna, na medida em que se refere à história da escolarização e também às tentativas de consolidação das formas de conhecimento nesse período, com suas fortes tintas desenhando a instrução e o ensino.

Também problematizando a questão dicotômica que se estabelece sobre o currículo nas escolas, Carvalho (2009a) salienta a importância dos documentos que abordam a questão curricular. Entretanto, suas concepções estão para além de se posicionar a favor ou contra uma das faces que o currículo escolar pode apresentar: o prescrito e o praticado.

A autora contribui para problematizarmos esta dicotomia instaurada quando nos fala do coengendramento de suas faces, da necessidade que os processos educativos têm de serem concebidos pelo imbricamento. Carvalho (2009a) destaca que uma preocupação pertinente é o caráter burocrático e formalizado do currículo como prescrição, o que não permite que as vozes dos professores sejam entrelaçadas em redes de conversações, ou seja, que outras alternativas possíveis sejam criadas nas escolas, e, com isso abre-se espaço para a alienação social e a violência:

Não menosprezando a importância dos textos, mas questionando a “mercadologização” curricular, sugerimos que sejam lidos como possíveis pontos a serem considerados na materialização de um longo processo relativo a outro tipo de mudança, especificamente aquelas que se referem a alteridade, singularidade, problematizações e experimentações dos educadores e dos alunos no cotidiano escolar (CARVALHO, 2009a, p. 185).

Assim, duas professoras do grupo 2, conversando sobre suas práticas pedagógicas, iam contando uma para a outra o que acreditavam ser importante trabalhar com suas turmas. Nisso destacavam suas práticas curriculares e defendiam uma teoria do currículo vivido. Um trecho do diário de campo da pesquisa, do dia 26/04/2010, permite-nos compreender como essa concepção de currículo vivido se entrelaça nos processos de subjetivação docente:

*A professora de Educação Física Estela dava sua aula, segurava um daqui, outro que pulava dali e ao mesmo tempo se inseria nas conversas que as professoras regentes de sala teciam. Aproximei-me das professoras, vi que elas tentavam ajudar Estela e também fazer as pastas de atividades das crianças.*



(Foto 4 – Aula de Educação Física com o grupo 2)

*A professora Samara conversando com sua colega Rosa, me chamou para mostrar o projeto da turma: “Cantar, brincar e aprender”, tirou uma pasta de atividades e começou a mostrar, explicou que a intenção é trabalhar algumas questões com as crianças na sala e mandar uma pasta com as mesmas atividades a cada semana para que a família participe do processo.*

*Perguntei por que elas ainda não tinham saído para o planejamento. Ela logo disse: “Dê uma olhada: é criança chorando, mordendo, em adaptação. Nós ficamos com medo de deixar as professoras de educação física e de artes sozinhas com os assistentes. É muito difícil. Nós ficamos aqui na sala, vamos tentando fazer o que dá e olhando pra sala”.*

*Então uma assistente, Josiane, diz: “É, eu sou estudante de pedagogia, mas apesar de toda a teoria aprendida na formação, estou vendo mesmo que a gente aprende mesmo é na prática, tem que ter muita sensibilidade e experiência”.*

O trecho apresentado pelo diário de campo permite problematizar como a concepção de coengendramento entre currículo prescrito e praticado ainda não está nítida para muitos profissionais, ainda não é um assunto que se faz presente nos contextos das formações continuadas de professores. O debate sobre a configuração do currículo é tão tímido que apesar de acreditarem nos saberes "científicos" que foram adquirindo ao longo de sua vida profissional, muitas professoras ainda disseminam um discurso dos saberes da experiência, que se faz e faz educação por meio do currículo vivido, como destaca a Assitente de Educação Infantil: *“apesar de toda teoria aprendida na formação, estou vendo mesmo que a gente aprende mesmo é na prática”.*

Outro momento bastante interessante aconteceu na sala do grupo I<sup>18</sup>, antigo berçário. Buscando entender um pouco como Ana Maria e Rita se constituem em meio às discussões acerca do currículo da Educação Infantil, comecei a conversar com elas

<sup>18</sup> Nos CMEI de Vitória, as turmas são classificadas em grupos ensino de acordo com sua faixa, o grupo 1 refere-se a crianças com faixa etária entre 6 meses e um ano; o 2, entre 1 e 2 anos; o 3, a crianças entre 2 e 3 anos; o 4, entre 3 a 4 anos; o 5 entre 4 e 5 anos; e o grupo 6, com crianças entre 5 e 6 anos de idade.

sobre como se dá o planejamento do trabalho para alunos tão pequenos, e sobre como iam articulando os conhecimentos com eles. A professora Ana Maria começou a contar um pouco de como faziam essas relações:

*Nós desenvolvemos um trabalho com o grupo I. São bebês que iniciam com idades que vão de 6 meses a 1 ano de idade. Temos vinte crianças. Nós contamos com a colaboração, em tudo que fazemos, das AElis<sup>19</sup>. Essas meninas nos ajudam em tudo, não só na higienização das crianças, mas também na parte pedagógica mesmo. Bom, nosso projeto<sup>20</sup> surgiu de uma sondagem que fizemos com as crianças. Logo no início do ano, através da caixa surpresa. Nós usávamos uma sacola e retirávamos vários brinquedos de plástico, e aos poucos apresentávamos para as crianças. Fomos notando como eles se interessavam pelos brinquedos dos animais marinhos e então pensamos: vamos fazer um projeto com a temática Fundo do Mar. Começamos a estabelecer uma rotina com eles, de cantar músicas infantis que contemplassem o espaço marinho, seus habitantes, as texturas (da areia, da água...). Tentamos reproduzir esse ambiente em uma caixa com água na qual aos poucos colocávamos os animaizinhos e as crianças ficavam eufóricas. Elas queriam tocar, sentir a água, pegar os animaizinhos de brinquedo, colocar na boca (**Conversas com professoras do grupo I. Professora Ana Maria, 17/08/2010**).*

Para as professoras, o fato de não se ter definido em documentos os conteúdos fixos para se ensinar na Educação Infantil não se torna um impedimento para que os diferentes conhecimentos possam circular e se entrelaçar com a linguagem e com as emoções. Rita aponta sua preocupação sobre a questão de definir um currículo fechado para a Educação Infantil por meio de documentos:

*Acho tão complicado ter, no Currículo da Educação Infantil, que definir o que se deve ou não trabalhar com as crianças... Às vezes fico pensando que isso pode limitar nossas possibilidades de trabalho e até mesmo as experiências que os alunos vão adquirindo. Parece tudo muito pronto, como se cada aluno fosse igual, como se cada comunidade fosse a mesma em qualquer lugar. Além do mais, penso que isso diminuiria ainda mais nossos interesses em discutir o currículo, como se nos bastasse apenas executar o que é proposto pela Secretaria. Prefiro fazer do jeito que fazemos: usando nossos conhecimentos, nossas invenções e nossas experiências (**Conversas com professoras do grupo I, Professora Rita, 17/08/2010**).*

Essa concepção permitiu que elas explorassem o interesse em conhecer de crianças tão pequenas, e que buscassem o que ‘chama atenção’, para ir aos poucos introduzindo os alunos no mundo da linguagem por meio da música, e para ir aos poucos proporcionando a experimentação de diferentes sensações utilizando água, areia e objetos. Mesmo sem a “tão requisitada” prescrição curricular instituída por documentos para determinar conteúdos a serem ensinados àquela faixa etária, essas professoras foram criando possibilidades para circulação e produção de conhecimentos com os alunos.

Tanto na “sondagem” feita pelas professoras, quanto em suas falas, o ato de aprender na

<sup>19</sup>AEl: sigla muito utilizada na Educação Infantil para se referir aos Assistentes de Educação Infantil.

<sup>20</sup>Na Rede Municipal de Educação de Vitória é muito comum o desenvolvimento pedagógico ser orientado por meio da elaboração de projetos anuais de trabalho específicos para cada turma. Geralmente, esses projetos tentam estar articulados com os princípios de ensino estipulados no Plano de Ação elaborado em cada ano nos CMEIs e nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.

educação infantil parte da relação que estabelecem com a criação de conhecimentos, que está diretamente ligada aos saberes pedagógicos das professoras e aos saberes dos alunos, articulados como experiências disponíveis e possíveis nas salas de aula.

É nesse sentido que Carvalho (2009a, p. 179), ao discorrer sobre a constituição do currículo, destaca que

O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos, ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano.

Entretanto, parece que certos regimes de verdades que circulam nas escolas tendem a dicotomizar o currículo entre prescrito ou vivido, se materializando nas práticas discursivas de muitos professores, o que por vezes não os deixa ver que suas ações pedagógicas, suas práticas acabam por articular essas duas faces do currículo.

A esse respeito, Foucault (1979) vai nos dizer que o problema de fundo está nas relações de força que configuram o poder, que produzem certos efeitos de verdade e, conseqüentemente, acabam por ditar pensamentos e condutas.

[...] creio que o problema não é de se fazer partilha entre o que num discurso revela da cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos (p. 07).

Para além dos efeitos de verdade produzidos nos discursos daquelas professoras que defendem a teoria de um currículo prescrito ou daquelas que defendem um currículo vivido, às vezes até mesmo sem se dar conta de que fazem parte do mesmo fenômeno: o currículo escolar, é preciso que essas profissionais consigam romper os regimes de verdade que as levam a se sujeitar a determinadas práticas individualistas e serializadas. Para Deleuze (1992, p. 217-18),

Pode-se, com efeito, falar de processos de subjetivação quando se considera as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos: tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes. Mesmo se na seqüência eles engendram novos poderes ou tornam a integrar novos saberes. Mas naquele preciso momento eles têm efetivamente uma espontaneidade rebelde.

Assim, falar de currículo, elaborar o currículo escolar e se fazer em meio a esse processo, buscando tecer a vida como obra de arte, como espaços para a liberdade e para coletividade nas escolas, perpassa o conceber dos processos de subjetivação como uma

espontaneidade rebelde, capaz de romper com os saberes e com os poderes dominantes, mesmo que daí surjam novas forças e novas formas de currículo e de vida.

### **2.1.1. A coexistência *teóricoprática* na constituição do professor como intelectual universal ou como intelectual específico**

Notamos que há no CMEI “Alegria” discussões em torno do currículo que tendem a dicotomizá-lo entre prescrito e vivido, dessa forma apontando para a velha problemática da separação entre teoria e prática. Fomos, ao longo do percurso da pesquisa, buscando entender também como esse debate poderia se configurar em modos de sujeição ou em práticas de si.

No âmbito da pesquisa, circulei por todos os *espaçotempos* do CMEI, conversei com várias pessoas, conheci os alunos, lancei-me à tentativa de me aproximar o máximo das possibilidades de produção de conhecimentos que aquele lugar e que aquelas pessoas poderiam criar, intercambiar e narrar. Em uma de minhas várias idas à sala das pedagogas, no turno vespertino, enquanto manuseava os livros tive a oportunidade de conversar um pouco com a pedagoga Sônia.

Enquanto Sônia fazia suas anotações, comecei a fazer algumas perguntas sobre a rotina daquela sala, dos planejamentos das professoras e logo questionei sobre como se davam os usos dos livros, CDs, DVDs, revistas e outros materiais disponíveis na ‘sala do pedagógico’ pelas professoras. Atenta a seus afazeres, mas também às minhas indagações, a pedagoga, falou que um dos grandes problemas na educação é o pouco tempo disponibilizado aos profissionais para entrar e estar em relação com os diferentes tipos de conhecimentos, e no caso da Educação Infantil, isso ainda se agrava por que a preocupação com o cuidar é muito grande e necessária:

*As professoras vêm aqui para planejar e elas procuram algo mais perto de suas intenções, dos temas que abordam em seus projetos. Os livros mais solicitados são as coleções de historinhas, o que trata da temática da alfabetização; também procuram CDs com músicas infantis e filmes infantis. Esses livros que temos, acho que alguns nem foram abertos ainda. Também o tempo para planejamento é tão curto que mal dá pra as elas sentarem e abrir seus cadernos, quanto mais ler livro ou pegar algum para levar para a casa. Essa coleção TV ESCOLA, está aí, mas nunca vimos. Tenho até que olhar no catálogo de que se trata. Já esses documentos que você pegou para olhar, esses nós estudamos para fazer o nosso PPP, tentamos nos basear pelos direcionamentos do RCNEI e do documento "A Educação Infantil do Município de Vitória: um Outro Olhar". Isso foi em 2008 (Conversa com a pedagoga Sônia, 24/08/2010).*

Ao narrar como as professoras faziam uso dos materiais de sua sala, Sônia aponta como grande problema a falta de tempo dos profissionais, mas também acaba por indicar que a

relação entre os conhecimentos *teóricopráticos* instaurados naquele CMEI tende a seguir dois vieses distintos:

- a) Que a busca por documentos oficiais e livros só se dá em caso de escrita dos “grandes projetos”, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico da escola;
- b) Que as professoras buscam materiais mais próximos de seus interesses e dos temas de seus projetos, que não demandem muito tempo para leitura.

No primeiro viés, observa-se a preocupação em construir o Projeto Político Pedagógico do CMEI com base em referenciais teóricos oficiais, que geralmente são tecidos a poucas e seletas mãos e, por vezes, passam longe de ouvir as vozes que emanam das escolas. Essa lógica é instituída dentro do CMEI a partir da valorização da “verdade” contida nos documentos oficiais, em detrimento dos conhecimentos, indagações e problematizações que constituem aquele corpo escolar.

Discutindo sobre esse assunto, Carvalho (2009a, p. 182) destaca:

Sem menosprezar a importância de tais componentes curriculares, questionamos a forma estanque, compartimentalizada como são trabalhados, assim como a desvinculação dos conteúdos programáticos dos contextos de sua produção em sua relação com a experiência/vivência dos praticantes ordinários do currículo.

Essa mesma situação também foi observada durante um momento tecido pelo grupo para discutir e formar ações durante o *espaçotempo* destinado às formações continuadas. Em uma roda de conversa, uma professora expôs a necessidade de “ter mais teoria”, de que a pesquisadora pudesse levar mais teorias, pois não acreditava que os relatos, conversas e discussões pudessem ser tão preciosos quanto às teorizações oriundas das Universidades.

*Como é que descrevemos você? Professora ou pesquisadora? É que gostaríamos que você trouxesse mais discussão em textos, mais teoria mesmo. Nós achamos que sua pesquisa é muito rica para nós ficarmos só com os nossos relatos (EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS; Professora Márcia, 27/07/2010).*

Esse tipo de coexistência *teóricoprática* mantém, cria e reforça uma relação de saberes, poderes e afetos distantes da realidade de professores e alunos, o que Foucault (1979, p. 09) acredita ser caracterizado por um sistema de poder que estabelece como correto e válido, o papel dos intelectuais universais que “[...] se habituaram a trabalhar no ‘universal’, no ‘exemplar’, no ‘justo-e-verdadeiro-para-todos’ [...]”.

Quando os professores pensam sua formação pautados por esse viés, reduzem as



possibilidades de conversar sobre suas práticas educativas, não atentando para os reflexos de práticas curriculares vazias, engessadas e pobres, como por exemplo, uma atuação profissional mecânica que pouco contribui para o processo de produção de conhecimentos, de linguagens e de afetos, desmobilizando as redes de conversações e as ações que se compartilham no cotidiano da escola.

Já o segundo viés observado, a coexistência *teóricoprática*, diz sobre como o pouco tempo para a pesquisa e para o planejamento dentro das escolas acabam forçando os professores a procurarem materiais que rapidamente se aproximem de seus interesses, o que pode trazer um caráter superficial, técnico e reprodutivo para dentro das salas de aulas, diminuindo as possibilidades de novas leituras, novas escritas, de reflexões e de debates nos CMEIs.

Tecendo importantes reflexões sobre a relação que estabelecemos com o tempo na cidade contemporânea, Guattari (1990) e Pereira (2007) contribuem para que possamos pensar essas relações especificamente no cotidiano escolar. Para esses autores, a cidade contemporânea pode ser entendida como uma linha dura, composta por diversos sistemas e estruturas, que pretendem de forma utilitária codificar a identidade do sujeito, deslocando e remetendo à desterritorialização e à sensação paradoxal de padronização de comportamentos e de velocidade no consumo dos *espaçotempos*.

Quando os professores ao planejarem seus trabalhos, criam com os conhecimentos relações superficiais, devido ao pouco tempo e ao excesso de trabalho, estão se enquadrando nos moldes desta cidade contemporânea que fixa linhas duras à segregação de pessoas, conhecimentos e conversas.

Uma visível marca desse modelo, identificada durante a pesquisa, que atacava os momentos de planejamento dos professores, foi o isolamento desses profissionais. Planejam sozinhos, pouco encontram possibilidades para compartilhar experiências, para debater sobre um texto que discuta sobre o currículo escolar, sobre os desafios contemporâneos da educação e sobre demais assuntos que permeiam o cotidiano escolar.

Nesse sentido, durante o planejamento da professora de artes Janaína, conversávamos sobre as produções no CMEI e questionamos se eram promovidos ou favorecidos momentos para que os docentes pudessem intercambiar suas experiências ou planejar

ações em conjunto. Em sua narrativa, a professora destaca:

*Eu acho pouco aqui, parece que cada um faz seu trabalho porque tem que mostrar. No outro CMEI, a diretora não cobrava como aqui, mas nós não deixávamos de fazer. A gente sentava pra fazer juntas. Parece que quanto mais cobrança tem, as pessoas mais se afastam. Não têm tempo para compartilhar, têm que ir pra sua sala pra produzir, e isso tira o tempo de trocar. Não sei como é de manhã, mas à tarde tem muitas professoras novatas, e elas também sentem muito essa dificuldade, assim, dificuldade de fazer um trabalho que integre os outros funcionários, os outros professores (**Narrativa da professora dinamizadora de Artes Janaina, 29/04/2010**).*

Esse tipo de isolamento de que a professora fala não só se refere a um isolamento de corpos, cada um em seu *espaçotempo*, mas um isolamento subjetivo que induz a pensar que somos diferentes e que podemos mostrar bons trabalhos. Entretanto, como Pereira (2007, p. 25) afirma, “*isolados, não vemos quão iguais nos tornamos*” e como bem nos fala Benjamin (1994), “desperdiçamos experiências” *teóricopráticas* de alunos e de professores e nos acostumamos com a “pobreza de experiências” nas escolas.

Esse isolamento, produzido pelos grandes agenciamentos institucionais, acabam por descaracterizar o que Guattari (1990) chama de três ecologias, ou seja, o registro do meio ambiente, o registro das relações sociais e o registro da subjetividade humana. O desequilíbrio entre as três ecologias, provocado pelas novas formas de vida estabelecidas pela sociedade contemporânea interfere diretamente na criação de uma cidade dos iguais e autocentrados. Nas escolas, esse desequilíbrio tenta criar caminhos para sua circulação, constrói labirintos para que as pessoas se isolem e tenham seus processos de subjetivação moldados e controlados.

É importante questionar se estaria o professor isolado em seus planejamentos e em sua sala de aula recorrendo a opções teórico-metodológicas rápidas e curtas, conseguindo se tornar um professor diferente, não modelizado? Estaria atuando como um intelectual universal ou como um intelectual específico?

Dessa maneira, nos incomodamos com os outros, usamos nossa verdade para ganhar poder, para lançar nossos juízos de valores e estabelecer uma obsessão pelo outro, garantindo dessa forma, o direito de rotular, desqualificar e discriminar. Em outras palavras, na cidade contemporânea não existe espaço para os desiguais. E nas escolas, há espaço para os desiguais?

Os processos de subjetivação a que estamos sendo induzidos não possibilitam que nossa subjetividade seja afetada por outras subjetividades, como pessoas, filmes e artes.

Foucault (1979, p. 09) ajuda a problematizar essa relação a partir da concepção de que “um novo modo de ligação entre teoria e prática” está ocorrendo, e permeia a constituição de um intelectual específico. Esse intelectual não mais se baseia no discurso “universal” do “justo-verdadeiro-para-todos”, mas esse novo modo de ligação busca resolução para os problemas que lhe são específicos: as “*lutas reais, materiais e cotidianas*”.

A narrativa da professora Marcela permite perceber que esses novos modos de ligação entre teoria e prática também circulam nas escolas e fazem parte da concepção de muitos profissionais, possibilitando traçar linhas de fuga dessa cidade contemporânea dos iguais e autocentrados:

*Minha formação enquanto educadora sempre esteve atrelada aos conhecimentos que fui adquirindo, principalmente os que tive na graduação em Educação Física. A cada dia me sentia mais segura para desenvolver minhas aulas. As experiências que fui tendo como professora e como aluna durante a graduação me ajudaram desenvolver um trabalho em que a teoria e a prática estivessem sempre lado a lado, uma complementando a outra, dando base para as minhas aulas (Narrativa da professora Marcela, 30/05/2010).*

Essa complementação entre teoria e prática de que Marcela fala se assemelha ao que Deleuze (in Foucault, 1979) chama de “relações de revezamento”. Quando Marcela destaca que suas experiências como professora e como aluna ajudaram-na a desenvolver seu trabalho, pode-se considerar que esse fato esteja associado aos múltiplos atores, cenários e cenas que foram constituindo seus saberes, fazeres e afetos, ou seja, o seu processos de subjetivação.

A esse respeito, Deleuze (idem, p. 70) faz importante reflexão sobre a atuação de um intelectual específico, que não depende de representação, de um modelo para se enquadrar e para que sua voz seja ouvida, porque está o tempo todo em revezamento de ações, ações de teoria e ações de prática.

Aqueles que agem e lutam deixaram de ser representados, seja por um partido ou um sindicato que se arrogaria o direito de ser a consciência deles. Quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age. Nós somos todos pequenos grupos. Não existe mais representação, só existe ação; ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede.

As relações de revezamento entre ações de teoria e ações de prática de que fala Deleuze, pode ser observada na rede de conversações estabelecidas durante as *experiênciaformações* desenvolvidas com o turno vespertino. Versando sobre os processos formativos da docência, durante um de nossos momentos de formação

continuada, no dia 28/09/2010, as professoras apontavam:

*Eu realmente acho que a formação deve ser aquela que contribua com a nossa prática em sala de aula, ou seja, mais prática do que teoria. Precisamos ter consciência do que precisamos realmente para trabalhar com nossos alunos” (Professora Rosa).*

Samara não concordando com a fala anterior da colega destaca:

*Eu não acho que temos que focar mais na prática do que na teoria, até mesmo por que as duas formam nossa prática pedagógica. Acho a teoria muito importante sim, acho até que nos CMEIs estamos ‘emburrecendo’, por que não lemos mais nada, ninguém traz um texto que está a nossa altura. Acho que somos tão incapazes que só trazem mensagens ou textos fáceis. Eu gostaria mesmo de estudar, ler autores que estão pesquisando coisas novas para assim articular esses novos conhecimentos aos meus antigos. Quanto à formação penso que sua função é colaborar sempre com a nossa prática profissional, por que sempre utilizamos o “velho” necessitando do “novo”, também (Professora Samara).*

Pode-se vislumbrar na fala da professora Samara a preocupação que a escola tem em dar ênfase aos conhecimentos práticos em detrimento dos conhecimentos teóricos. Para a professora esse revezamento de ações se faz também por uma constante busca por ler, estudar e articular os conhecimentos teóricos e práticos, como os novos e os velhos conhecimentos.

É importante notar também, que as concepções *teóricopráticas* de alguns professores do CMEI “Alegria” ainda são fortemente marcadas pela lógica homogeneizadora dos intelectuais universais, que planejam, propõe e estipulam o que se deve ou não fazer dentro das escolas. Esse regime de verdade contribui para que os processos de criação coletiva e compartilhamento de experiências sejam cada vez mais reduzidos e simplificados.

Na contramão desse regime, outras possibilidades também circulam: muitas vozes dos professores criticam o isolamento *teóricoprático* que os docentes vivem no CMEI. Essas vozes traçam linhas que tentam romper com a desqualificação dos saberes que por ali circulam, linhas que traçam fugas para um campo de lutas, de tentativas, de criações, linhas que buscam o que é específico. Muitos professores atuam e acreditam, assim como Foucault, que é preciso um novo modo de ligação *teóricoprático* que esteja destinado a lutas reais, materiais e cotidianas.

## **2.2. A linguagem nas práticas de subjetivação docente como a invenção de um “povo que falta”<sup>21</sup>**

<sup>21</sup> Frase utilizada por Gilles Deleuze no texto “Literatura e vida” em Crítica e clínica (1997), para propor a invenção fabuladora de um povo que falta, com destinações coletivas de um povo em devir, um povo menor, bastardo, inferiorizado, sempre inacabado.

Os entrelaçamentos das vozes, conversas, debates, sussurros e silenciamentos, percebidos durante a estada em campo de pesquisa, foram aguçando ainda mais a vontade de entender como se davam os processos de subjetivação docente por meio da linguagem. Larrosa (2004), já dizia que “o homem é um vivente de palavra”, e como as palavras (ou até mesmo a falta delas) estão repletas de sentidos, foi preciso mergulhar também nesses emaranhados de discursos, conversas e silenciamentos que permeiam o cotidiano escolar para conhecer os modos de subjetivação dos professores que habitam o CMEI “Alegria”.

Por diversas vezes os professores disseram que pouco tinham *espaçotempo* para conversar e compartilhar experiências, essas queixas expressavam o desinteresse do sistema educacional do Município de Vitória em relação à promoção dos encontros entre os profissionais. Entretanto, foi possível identificar a criação de alternativas para que essas conversas ocorressem. Os professores buscavam o encontro com o outro. Saíam de suas salas, mesmo que rapidamente, até a sala ao lado para mostrar algo, fazer uma pergunta. Tentavam articular momentos de trabalhos coletivos entre as turmas com faixa etária próxima, ensaiando peças teatrais, musicais, nos horários de lanche dos alunos e nos horários de pátio, lá estavam tecendo suas rede de linguagens, conversas e experiências.

Era possível perceber que o processo de constituição docente naquele lugar perpassava muito pela relação que os profissionais estabeleciam com o outro por meio da linguagem. Larrosa faz uma importante reflexão a esse respeito:

O homem é um vivente de palavra, de linguagem e de *logos*. E isso não significa que o homem tenha a palavra, ou a linguagem, como uma coisa, ou como uma faculdade, ou como ferramenta, mas que o modo de viver específico desse corpo ao mesmo tempo vivente e mortal (vivente por que mortal e mortal porque vivente) que é o homem se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2004, p. 170).

Em um fragmento do diário de campo, do dia 15/04/2010, pode-se notar como os professores vão tecendo relações com a linguagem de forma a entender que crianças tão pequenas são seres que se constituem desde já pelo contato, pela apropriação e pela ressignificação da linguagem.

*Cheguei à sala por volta de 13h30. Os alunos estavam sentados em roda, as professoras Ana Maria e Rita estavam cantando cantigas folclóricas. Ana Maria, com um saco cheio de brinquedos, retirava um brinquedo por vez e os apresentava para as crianças. Rita, com duas crianças sentadas em seu colo, falava que aquela hora, logo no início do dia, era o que mais tinha produtividade em relação ao trabalho pedagógico.*

*Foi explicando que naquele momento os alunos ainda estavam calmos e sua concentração era melhor, possibilitava que a rodinha fosse feita, que os brinquedos fossem apresentados, que músicas fossem cantadas.*

*Enquanto Rita falava da organização das propostas pedagógicas desenvolvidas em sua turma, a professora Ana Maria, com um fantoche de jacaré em mãos, cantava e encantava as crianças. O que me chamou atenção foi o fato de a professora entregar esse fantoche a uma criança que estava ao lado, a menina de 1 ano e alguns meses, apanhou o fantoche e pôs em seu bracinho e começou a movimentar a boca do jacaré.*



(Foto 5 – Rodinha com grupo 1)

*Ficamos todas boquiabertas, pois a menina movimentava a boca do fantoche como que quisesse nos dizer algo, cantar uma música, ela nos olhava, balbuciava e sorria.*

*Depois do lanche, as professoras levaram as crianças para o solário, um espaço com vários brinquedos, onde ficaram por aproximadamente 40 minutos. Ajudei a levar os bebês para o solário. A professora Rita trouxe uma espécie de pequena piscina (bandeja com água) e colocou uns peixinhos para que os bebês brincassem com a água e com os brinquedos. Elas iam falando sobre cada animal marinho, cantando músicas e as crianças muito atentas tentavam pegar os brinquedos, tentavam cantar as músicas e gesticulavam muito.*



(Foto 6 – Piscina no solário com os alunos do grupo 1)

Na experimentação de momentos como este, pode-se perceber o imbricamento dos corpos, das linguagens e dos processos educacionais. Quando as professoras se

relacionam com as crianças, com os objetivos de seu trabalho pedagógico por meio da linguagem, o aprender se pauta, assim como nos diz Larrosa (2004), em uma “infância do homem”. Mas o que seria constituir-se professor, aluno, pesquisador por meio de uma linguagem trazida pela “infância do homem”?

Larrosa (2004, p. 168) nos fala que

[...] é a infância do homem a que nos dá a ideia do homem inteiro, do que ainda não foi dividido pelos denegridores do corpo, também é a infância da linguagem, a poesia, a que nos dá uma ideia da linguagem inteira, do que ainda não foi emudecido por esses mesmos denegridores.

Um homem inteiro, uma linguagem inteira, perpassa por conceber nos professores, alunos, um corpo potente, que pensa, fala, age, interage e remete ao discurso de Zarathustra, apresentado por Nietzsche, como bem diz Larrosa (2004): “A criança se expressa assim: “Eu sou corpo e alma”. E por que não se expressar como as crianças?”.

Sobre as formas de expressão que as crianças trazem para o dia-a-dia das salas de aula, a professora Alice falava sobre a importância de buscar compreender as diversas linguagens que a criança usa para se expressar, para buscar os conhecimentos, a fim de orientá-la em suas práticas curriculares.

*Tenho um olhar atento, sobretudo ao que os nossos alunos nos falam, seja através da expressão verbal, seja da não-verbal. Muitas vezes a criança quer nos dizer algo, quer questionar, mas não damos a devida atenção e matamos a sua vontade, seu desejo mesmo de aprender. Por isso, eu busco muito ouvir meus alunos. Olhar é muito difícil, são muitas tarefas. Trabalhar com alfabetização é muito cansativo e a cobrança é grande. Mas tento, naquele tumulto, barulho e agito que é uma turma de grupo 6, estar sempre atenta ao que eles falam, como falam, e até mesmo aqueles que quase nunca falam. Estes me preocupam ainda mais. É desta forma que procuro ressignificar minha postura e minha prática pedagógica, fazendo jus ao papel de facilitador e mediador do processo educativo (Narrativa da Professora Alice, 22/05/2010).*

A concepção sobre as possibilidades de aprender pela linguagem, de se expressar como corpo e alma na educação infantil, apresentada pela professora, vai ao encontro da teorização proposta por Maturana (1998, p. 37) sobre conhecimento e linguagem, que diz:

[...] somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na linguagem. Ou seja, não podemos deixar de notar que os seres humanos somos humanos na linguagem, e ao sê-lo, o somos fazendo reflexões sobre o que nos acontece.

A narrativa da professora Alice e a teorização de Maturana auxiliam a entender que a relação entre palavras e saberes não se dá como uma ferramenta técnica e burocrática. Ultrapassar os limites pedagógicos que não consideram corpo e alma como um ‘corpo

potente' para o aprender é um fator de grande importância para que se possa questionar e compor ataques aos mecanismos de controle e dominação, impregnados em nossas escolas, que por vezes, não deixam que muitos professores tenham esse olhar atento à linguagem da criança.

Nesse sentido, cada momento presente no CMEI da “Alegria” era uma oportunidade de conhecer as relações que os professores estabeleciam com a linguagem, como se constituíam nesse processo, quais tecnologias influenciavam e serviam de trilha para sua subjetivação. Era cada vez mais necessário e instigante compreender as faces da relação linguagem-subjetivação docente, devido às constantes reclamações dos professores sobre a falta de *espaçotempo* para conversas.

A pesquisa se deslocava para os movimentos criadores de conhecimentos, linguagens e afetos. Assim, chamavam atenção as burlas e as táticas que os professores criavam para serem viventes da palavra, do conhecimento no cotidiano de suas salas de aula, podemos notar em um trecho do diário de campo do dia 13/05/2010, como os professores do grupo 2 aproveitam e criam possibilidades de aprendizado em *espaçotempos* imprevisíveis.

*Cheguei sem deixar que as professoras e crianças me vissem. A professora Samara contava uma história para os pequenos, que sentados em roda estavam com olhos fixados na história, enquanto a professora Rosa dava atenção às crianças que choravam.*



(Foto 7 – História com grupo 2)

*A professora Samara terminou de contar a história e perguntou para as crianças: “Crianças, vamos apresentar o João para Tia?”. Disse que estavam utilizando muito o João por causa do projeto que estavam*



fazendo, que aborda questões sobre o corpo. Seguiu dizendo: “Ficou bonitinho, nem sei como eu e a Rosa conseguimos fazer com esta correria toda que tá sendo nossa vida, nesta sala”. Toda animada, a professora começou a pedir às crianças para mostrarem as partes do corpo. As crianças ficavam esperando sua vez de tocar e mostrar as partes do corpo no boneco João.



(Foto 8 – O boneco João e a aula sobre os segmentos corporais)

Então chega a porta o estagiário de música, Paulo. A professora Samara logo pergunta por seu violão: “Poxa, cadê o violão? Estou esperando pra gente cantar a música do corpo com eles”.

Paulo pega o violão e começa a tocar e cantar a música: “Cabeça, ombro, joelho e pé...” as professoras e assistentes gesticulavam instigando as crianças a se tocarem e conhecerem seu corpo. Muitas crianças imitavam as professoras e outras ficavam apenas olhando.



(Foto 9 – Cantando sobre o corpo)

Samara fala para Paulo que tinha pensado em fazer alguma coisa para a semana da família, mas que já estava em cima da hora e não daria mais tempo. Paulo disse que talvez poderiam tentar alguma coisa. Samara o convida a fazer trabalhos juntos: “Poxa, nós fizemos tantas coisas legais no ano passado junto com você, Paulo, vamos ver se conseguimos pensar em alguma coisa para este ano”. Samara olhou pra mim e disse: “As nossas apresentações, junto com ele, foram lindas no ano passado”.

Dentre as várias linguagens (corporal, oral, musical e outras) e as possibilidades de transformá-las em conhecimentos apresentadas na cena retratada pelo diário de campo, pode-se problematizar um pouco sobre a linguagem e a ação, pois segundo Maturana (1998, p. 59):

A linguagem se constitui quando se incorpora ao viver, como modo de viver, esse fluir em coordenações de conduta de coordenações de conduta que surgem na convivência como resultado dela – quer dizer, quando as coordenações de conduta são consensuais.

A cena vivida naquela turma de grupo 2 se apresenta como um modo de ser, de viver e se inventar nas práticas educativas. Seria um pouco do que Foucault (2006b) chama de “artes da existência”.

Na pintura cotidiana de cenas como esta, os professores vão inventando alguns modos de escritas de si, explorando com os alunos as diferentes vertentes da linguagem, colocando-a em ação, com a construção de conhecimentos e com a construção de um modo próprio de ser. Passam pela linguagem oral, corporal e buscam ajuda com o estagiário de música (buscam a linguagem musical para ampliar as possibilidades de o aluno conhecer e de se fazer).

Sobre essa forma de se constituir em meio à linguagem na educação infantil, Maturana (1998, p. 61) argumenta que

A criança aprende a falar sem captar símbolos, transformando-se dentro do espaço de convivência configurado em suas relações com a mãe, com o pai, com as outras crianças e adultos que formam seu mundo. Nesse espaço de convivência seu corpo vai mudando como resultado dessa história, seguindo um curso contingente com esta história. E a criança que não é exposta a uma história humana e não vive transformada nela de acordo com o viver nela, não é humana.

A cena pincelada no grupo 2 demonstra que a formação do mundo desses indivíduos, as transformações da criança e do professor dentro do espaço de convivência, perpassa a relação que estabelecem com a história contada pela professora Samara, pelo toque das crianças no boneco João, pelo toque em seu corpo, no corpo do colega, pelos sons do violão de Paulo, pelos gestos sugeridos na letra da música, pelo contato que se cria com a linguagem, pelo contato com o outro.

Esta transformação, que Foucault chama de “artes da existência”, é o que permite a constituição dos indivíduos como “obra de si mesmo”, como “obra de arte”, na elaboração regras para a conduta em relação aos conhecimentos, as linguagens e as emoções no

convívio com o outro, com a construção de regras e estilos de vida que permitam o constante fazimento ético de si.

Foucault, ao estudar esses conjuntos de práticas e de tecnologias que os indivíduos elaboram em seus processos de subjetivação, vem dizer um pouco sobre esse fazimento ético, pautados pela “artes da existência”:

Essas devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos as regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 2006b, p. 198-99).

Entretanto, é preciso ressaltar que alguns modos de sujeição, impostos pela sociedade de consumo, de controle e dos “iguais”, tentam captar as linhas de subjetivação criadas pelas “artes da existência” e transformá-las em modelização de comportamentos, pensamentos e de emoções dos professores da educação infantil.

Discutindo esse assunto, Carvalho (2009a, p. 58) destaca que;

[...] os processos de singularização são apropriados para transformar-se em individualidades seriadas, que consistem em substituir os modos de vida por padrões universalizantes de modelização. Os homens passam a se organizar segundo tais padrões, que os serializa e os individualiza. Há uma tendência crescente a igualar o trabalho, a cultura e a informação [...].

Essas tentativas de serializar os processos de singularização dos docentes são empreendidas por dispositivos de poder que livremente circulam e se fazem sentir no cotidiano escolar, atuando como “uma máquina abstrata, quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar” (Deleuze, apud CARVALHO, 2008, p. 124).

Muitos são os dispositivos de poder que fazem uma curva na arte de existência do professor, trazendo-a para uma linha molar, de controle, de individualidades serializadas. A relação linguagem-subjetivação é “atacada” por dispositivos de poder que tentam isolar os professores em suas salas, que limitam os *espaçotempos* para as conversas e ampliam as funções dos educadores, sobrecarregando-os com trabalho.

Essa máquina abstrata que faz ver e falar, atua de forma a disseminar discursos vazios, repetitivos e consensuais, descaracterizando e desqualificando os debates e a criação de ações coletivas nas escolas, dando um caráter desacreditado e depressivo à função docente.

A produção desses discursos está, segundo Foucault (1979, p. 07-08), associada às formas como o poder circula, atuando não só como forma repressiva, que diz não, mas também como uma rede que produz discursos, linguagens e modos de constituição.

Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica desse mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. [...] O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ela não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

A desqualificação das vozes docentes como uma forma repressiva do poder, pode ser observada durante uma de nossas formações continuadas. Ao sugerir que nossos encontros fossem utilizados também para conversarmos sobre o que era feito em sala de aula, para narrar o que os docentes faziam, uma professora expôs a sua dificuldade de falar em público. Sorrindo ela comentou:

*Que bom, às vezes a gente fica insegura de falar assim, de nós mesmas, de nosso trabalho, mesmo sendo uma coisa simples que fazemos todos os dias. É que não estamos acostumadas depois que saímos da faculdade a apresentar nada sobre nosso trabalho, nossas formações nunca foram assim (EXPERIÊNCIASFORMAÇÕES, Professora Rita, 17/08/2010).*

A narrativa da professora mostra que mesmo sendo acometida pela insegurança de falar sobre si mesma, sobre suas ações educativas, os dispositivos de poder que trazem insegurança, isolamento e outros modos de sujeição, também abrem possibilidades para os efeitos positivos do poder, quando as possibilidades de narrar-se em meio aos outros colegas, de compartilharem suas experiências se constituem com uma linha de fuga ao caminho do fazimento ético de si.

Larrosa (2004, p. 173) vai nos dizer sobre as fugas que a própria vida inventa para escapar de qualquer tipo de controle. Para o autor, “quando a vida humilha a vida, a vida resiste e se rebela”. Esta rebeldia da vida pode ser entendida como um efeito positivo do poder, exposto pela professora como uma alegria em poder narrar-se e compartilhar experiências.

Desta forma, Larrosa (2004, p. 174) acredita que mesmo com a repressão instaurada por certos dispositivos de poder, a outra face do poder produz vida, sob a forma de rebeldias que se apresentam como alternativas potentes para romper com os processos de

individuação de professores e alunos.

[...] dentro ou ao redor das instituições educativas, continuam proliferando os corpos inassimiláveis e/ou resistentes como continuam proliferando as linguagens inassimiláveis e/ou resistentes. Todos aqueles que escapam aos imperativos da biopolítica contemporânea. Todos aqueles que dizem outra coisa que aquilo que deveriam dizer. Todos aqueles que não podemos compreender e com os que sabemos o que fazer.

O autor contribui quando faz pensar nos movimentos de rebeldia que emergem nas falas dos professores, em seus atos, em suas maneiras de se constituírem como seres viventes da palavra. Larrosa expõe a importância da criação de uma nova linguagem política, pautada pelos desacordos dos seres, pela rebeldia da vida. Um espaço político comum, de todos e de ninguém, no qual a política seja feita de linguagem.

Em relação à criação desta nova linguagem política, Deleuze (1997), em “A Literatura e a vida”, auxilia na problematização dos processos de subjetivação docentes por meio da linguagem, quando sugere “inventar um povo que falta”. Mas de que povo está falando Deleuze? O povo que não está centrado em representações, em identidades fixas, mas a invenção do povo que falta, pautado em constantes ações, em devir, inacabado, criativo, um povo menor, inferior e dominado, mas que se lança na rebeldia da vida.

Deleuze (ibidem, p. 14) levanta outra importante questão: “Qual saúde bastaria para libertar a vida em toda parte onde esteja aprisionada pelo homem e no homem, pelos organismos e gêneros e no interior deles?”.

Para pensar na invenção do povo que falta na educação, invenção desse povo menor, também lanço uma questão: “O que é preciso para libertar a linguagem aprisionada nas escolas e nos professores de modo a possibilitar a invenção de *povoprofessores* que falta/faltam, que se constituem como agenciamentos coletivos de enunciação?”

Libertar a linguagem aprisionada nas escolas e nos docentes e inventar um povo que falta passa, de acordo com Carvalho (2009a), por substituir a noção de sujeito (professores ou alunos) por agenciamentos coletivos de enunciação (conversas-professores-alunos-ações), ou seja, perceber que a produção de sentidos não está centralizada em sujeitos individuais, mas na potência de uma coletividade política.

### **2.3. Os afetos nas práticas de subjetivação docente**

Para falar dos afetos no CMEI “Alegria”, primeiramente é necessário compreender o que

são afetos e como influenciam os processos de subjetivação docente?

Roberto Machado (2009) ao estudar o ápice da diferença em Spinoza, perpassando as leituras que Deleuze faz sobre *Ética Spinozista*, destaca que o ato de afetar surge quando um corpo entra em relação com outro corpo e se combina ou não com ele, aumentando ou não a potência de agir: “O afeto é o aumento e a diminuição da potência de agir de um corpo” (p. 76).

A busca por tentar entender a questão da subjetivação docente está intrinsecamente ligada ao aumento e à diminuição da potência de agir dos professores, alunos e coletivo escolar. É preciso conhecer os movimentos de encontro de corpos, de sua composição e também decomposição, para que se possa problematizar os processos de produção de alegrias e de tristezas na vida dos professores.

O que está em jogo nos processos de subjetivação docente é afetar a subjetividade com outras subjetividades, com todos os tipos de corpos – pessoas, música, arte, poesia, alegria – e, desse modo, estar pronto para tomar a afetividade humana como uma forma de conhecer.

Sévérac (2009, p. 17), destaca que a finalidade do conhecer pela afetividade é a possibilidade de uma vida feliz.

O projeto Spinozista nos propõe uma ética do conhecimento que certamente se distingue de uma moral da obediência; mas não se trata de nunca conhecer por conhecer, trata-se de conhecer para ser afetado, e ser afetado de tal forma que possamos viver felizes.

A relação entre conhecimento e felicidade, feita por Spinoza, contribui para a tessitura de reflexões sobre a relação entre os saberes, poderes e afetos que se compõem e decompõem na constituição dos professores. Nesse sentido, o diário de campo da pesquisadora, do dia 07/05/2010, traz à cena a fluidez dos afetos que circulam no CMEI “Alegria”.

*O professor de artes, Lauro, pediu para fazer o cover de Roberto Carlos e o professor de música, Paulo, tocaria. Algumas professoras se sentiriam “prejudicadas”, já não daria mais tempo para elas prepararem alguma coisa para apresentar. O movimento contrário também aconteceu, muitas professoras e assistentes de educação infantil, ficaram eufóricas, esperavam para que o dia seguinte logo chegasse para ver a homenagem.*

*Quando se aproximava o horário de saída, Lauro se aprontava, peruca, roupa, cantos, gestos e até mancava: Roberto Carlos estava presente. Foi um tumulto entre os funcionários do CMEI. A diretora chamou alguns funcionários pra ajudar a fazer as rosas que dariam às mães, dizendo: “Olha, como os*

*funcionários são prendados, todos os segmentos, assistentes de educação, administrativo, cozinheira, professora, diretora, todo mundo junto por causa do Roberto Carlos”.*



*(Foto 10 - Rosas a várias mãos)*

*Todos queriam ver, ouvir a passagem de som. As cozinheiras, algumas professoras e assistentes, foram para o pátio, gritavam, sorriam, tietavam o Professor “Roberto”.*

*O portão foi aberto um pouco mais cedo para que as mães pudessem participar da homenagem. A pedagoga falava no microfone, sua voz estava forte, alegre e convidativa. As mães, pais, avós, crianças que entravam pareciam um pouco assustados, foram timidamente se achegando e na expectativa olhavam com muita atenção. Até que entra o professor “Roberto Carlos”, com sua peruca, mancando, sorrindo, com uma cestinha de rosas em mãos. Foi um disparador de afetos, afecções, “de risadas, de comoção, de lembranças e de críticas e de alegria”. Muitas mães se sentaram, alguns pais pararam para ver. Cantavam junto, batiam palmas. Foi uma composição de palmas, cantos, emoção e alegria. Nosso corredor estava tomado de pessoas: pais, crianças, adolescentes, avós, professoras que se penduravam para ver um pouco da homenagem.*



*(Foto 11 – LauroRobertoCarlos canta)*

*Após a saída de família e crianças, a diretora solicitou aos professores que cantassem e tocassem para as professoras. Nos reunimos no pátio. Eles cantaram, tocaram, brincaram. Pena que algumas profissionais não quiseram compartilhar desse momento, ficando em suas sala ou até mesmo indo embora. Claro que poucas foram, a maioria estava ali, sorrindo, brincando, se emocionando e compartilhando o momento.*



(Foto 11 – Afetos em ação)

O movimento criado pela atitude do professor *LauroRobertoCarlos* primeiramente disparou uma afecção no cotidiano escolar do CMEI “Alegria”, uma “mistura de corpos”, sua caracterização, a tonalidade da voz, as músicas selecionadas, os gestos, as rosas, foram agindo sobre os demais corpos presentes, gerando risadas, curiosidade, comoção e lágrimas, sem que esses corpos fossem capazes de saber as causas, só sentindo os seus efeitos.

Para Machado (2009, p. 74), esta afecção está ligada a um primeiro gênero de conhecimento, que fica no plano das ideias inadequadas, ainda sem conhecimento da causa. Para o autor,

A afecção é o estado de um corpo quando ele sofre a ação de outro corpo, é uma “mistura de corpos” em que um corpo age sobre o outro e esse recebe as relações características do primeiro. [...] as ideias-afecção indicam o estado do corpo modificado, sua constituição presente, mas não explicam a natureza do corpo que o afeta.

Nesta mistura de corpos que *LauroRobertoCarlos* disparou, a modificação dos corpos foi sentida pela conveniência ou desconveniência dos encontros de corpos.

Quando o professor, de forma espontânea sugeriu sua apresentação como forma de homenagear as mães, avós, irmãs, professoras, todas as mulheres do CMEI “Alegria”, algumas professoras não gostaram da ideia, se sentiram prejudicadas por não haver mais tempo para preparar algum tipo de homenagem. Nesse sentido, ocorreu uma desconveniência nesse encontro de corpos, um mau encontro.

Sobre o mau encontro, Machado (2009, p. 75), diz: “é aquele em que um corpo que se relaciona com o nosso não combina com ele e tende a decompor ou a destruir, em parte



ou totalmente, nossa relação característica”.

O mau encontro sentido por aquelas profissionais diminui a potência de agir coletivamente, dificultando as possibilidades de se criar, vivenciar e desfrutar de ações comuns. A esse respeito Carvalho (2009a, p. 75), destaca que “quanto mais estivermos produzindo maus encontros e/ou quanto mais formos guiados por signos extrínsecos, maior será o grau de servidão, visto que não resulta dos afetos, mas das paixões”.

Entretanto, outros movimentos foram criados a partir da afecção *LauroRobertoCarlos*. A organização da apresentação reuniu dinamicamente vários profissionais. O preparo dos instrumentos musicais e a seleção das músicas passou pelo intercambiamento de experiências entre os professores de artes e de música, entre as professoras, cozinheiras, crianças que assistiam, brincavam e cantavam durante a passagem de som. A confecção a várias mãos das rosas que seriam entregues. O encontro da comunidade com a escola, coisa tão rara atualmente. Criação de *espaçotempo* para os afetos: disponibilizar um pequeno tempo e parar para ouvir, ver e se sensibilizar.

A passagem dos afetos naquele dia permitiu também a ocorrência de bons encontros, aumentando a potência de agir coletivamente e abrindo caminhos para o desejo de criar ideias adequadas, de conhecer e de ser feliz no CMEI “Alegria”.

Desse modo, Sévérac (2009, p. 22-23) ajuda a pensar a composição entre os afetos e os conhecimentos criados a partir desse movimento por meio de uma finalidade ética.

O desejo de conhecimento adequado é um desejo que compreende a suma utilidade do conhecimento: por meio dele, a mente se fortifica, torna-se mais perfeita e convém com as outras mentes, também elas ativas. Um desejo tal, que não é espontâneo, mas se desenvolve pouco a pouco, está, portanto muitíssimo distante de uma paixão amorosa que se fixaria sobre o conhecimento racional senão partilhando-o, e não o partilhamos senão aumentando-o. o desejo ativo de conhecimento adequado em Spinoza só pode ser um desejo que compreende a *finalidade ética*.

Esse desejo de conhecimento expresso pelo movimento *LauroRobertoCarlosHomenagemProfessoresCriançasFamíliaEscola* revela a utilidade e a necessidade de explorar, expandir e dinamizar os espaços culturais do CMEI, os espaços de alegria e de emoções, de trocas e criações também como saberes da escola. Saberes que quando postos em relação com outros corpos, quando partilhados se expandem, ampliam a finalidade ética e estética da educação desde a infância.

## **2.4. Artes da Existência: a fluidez dos afetos e o cuidado de si nos processos curriculares e formativos na infância**

Durante o percurso realizado na pesquisa de campo, vários acontecimentos saltavam aos olhos. Já não era mais possível ser/estar *professorapesquisadora* naquele espaço sem que algumas problematizações ocupassem o pensamento, dentre elas: o que circula no cotidiano da Educação Infantil? O que querem dizer as cores e as imagens dos quadros pendurados em suas paredes? Como surgem e para onde vão os barulhos das salas de aula, corredores e pátios? Como cada letrinha colore e compõe os conhecimentos, as linguagens e os afetos que transbordam nos cartazes?

Essas questões não são lançadas simplesmente para analisar os comportamentos e os modos de representar a produção de conhecimentos dentro da Educação Infantil, mas para tentar compreender como isso tudo produz e transforma as experiências que as pessoas têm de si mesmas. O que se procura é compreender como as práticas pedagógicas elaboram e reelaboram, de alguma maneira, relações reflexivas de educadores e educandos consigo mesmos.

Com base nos estudos foucaultianos sobre o ser-consigo, a pesquisa tomou o caminho da experiência de si. Dito de outro modo, buscou vislumbrar nas práticas pedagógicas do CMEI “Alegria” o que tem de produtivo, o que caracterizam as diferentes formas de subjetividade. Uma produção de si que não surge do nada, mas que diz respeito à “correlação, numa cultura, entre os campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT OP. CIT. LARROSA, 1994, p. 42).

A produção de si, a experiência de si que saltava aos olhos nos movimentos criados no CMEI não está relacionada com a perspectiva de uma pedagogia da mediação, que utiliza as práticas pedagógicas como recursos para o desenvolvimento de autoconsciência e autodeterminação de professores e alunos, o que, segundo Larrosa (1994, p. 44), “produz um esvaziamento das práticas mesmas como lugares de constituição da subjetividade”.

O que interessava era inverter a perspectiva da mediação da experiência para a produção da experiência de si, que está relacionada com o papel produtivo da pedagogia na fabricação ativa de indivíduos. De acordo com Larrosa (ibidem, 43), interessa “aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas

consigo mesmo, etc.”.

A concepção da experiência de si como produção de pessoas, como processos de subjetivação, circulava a todo instante nas práticas docentes. Os vários tipos de normas, regras, técnicas e práticas que se desenvolviam no CMEI “Alegria” iam, de modos diferenciados, fabricando, regulando e moldando a constituição de professores e alunos, de acordo com o tipo de perspectiva de experiência de si que teciam.

Muitos saberes, poderes e afetos que emergiam nas relações tecidas no cotidiano escolar, eram formados por práticas curriculares cunhadas na experiência de si como produção ética. Nesse contexto, Veiga-Neto (2007, p. 81) discutindo a concepção ética de Foucault, diz que

[...] desloca a noção clássica *de* ética como “estudo dos juízos morais referentes à conduta humana” (quer em termos sociais, quer em termos absolutos) *para* ética como o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações, ou, em outras palavras, a ética como “a relação de si para consigo.

Durante a pesquisa, as práticas curriculares e os processos formativos que chamavam atenção eram os que se pautavam pela elaboração de uma experiência ética de si. Nas redes de conversações que se estabeleciam, no compartilhamento das experiências, nas colaborações entre os docentes para produzirem novas ações educativas dentro do CMEI, muitos *espaçostempos* para a relação consigo mesmo eram criados, e, com isso, também emergia a possibilidade de se produzir como arte e produzir as *artes da existência*.

Escrever-se como “*Arte da Existência*” para, em um jogo de sedução, inquietude e provocação, dar movimento a diversas formas de pensar e de viver, lançando o indivíduo ao combate, à experiência de si e ao cuidado de si e do outro. E como diz Skliar (2010, p. 17), “Alguém escreveu algo e, quem sabe, sem outro motivo que o de poder lê-lo, dará início a essa estranha tarefa de encontros e desencontros, de solidão e multidão, de passividade e turbulência”.

O que está em jogo, nesse combate, na experiência de si e no cuidado, entre encontros e desencontros, solidão e multidão, passividade e turbulência, é encontrar uma ética que oriente as técnicas de vida a se desenvolverem com uma “*Arte da Existência*”, de modo a “saber governar sua própria vida para lhe dar a forma mais bela possível (aos olhos dos

outros, de si mesmo e das gerações futuras, para as quais se poderá servir de exemplo). [...] constituir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (FOUCAULT, 2006a, p. 244).

#### **2.4.1. A experiência ética de si nos processos formativos como prática de liberdade.**

A busca por entender como os professores se veem, se dizem, se julgam, se formam e se transformam de acordo com aspectos éticos e estéticos em suas práticas pedagógicas e formativas perpassa o conhecer das possibilidades de experiências éticas de si que ocorrem no cotidiano da Educação Infantil.

No decorrer da pesquisa, era possível notar que as experiências de si aconteciam a todo instante, algumas de forma tímida, outras se escancaravam pelos *espaçostempos* do CMEI. Em um dos momentos de formação continuada que estabeleci com o grupo vespertino, em nosso segundo encontro para potencializar as experiências formativas da escola, no dia 29/06/2010, não falei inicialmente para o grupo sobre o conteúdo de nosso encontro, sobre o que deveriam pensar. Tentei primeiramente que aquelas pessoas pudessem brincar, dançar, experimentar o encontro com outros corpos, com a música e com as pessoas. Disse-lhes que, enquanto a música tocasse, todas as duplas deveriam dançar da forma que mais gostam, com os dois pés em cima da folha de jornal e, que cada vez que a música parasse era para a dupla fazer um dobra na folha. Percebi que algumas duplas traçaram uma estratégia entre si, outras nem se preocuparam com o que poderia acontecer. Teve um grupo que ficou com três pessoas.



(Foto 12 – A brincadeira na Formação Continuada com os professores do turno vespertino)

Perguntei se alguém tinha um CD que gostaria que utilizássemos e logo a professora Fernanda disse: *“Pera aí que eu tenho”*. Saiu correndo para sua sala e trouxe um CD sertanejo que tinha ganhado, e seguiu dizendo: *“Olha, este CD está fazendo o maior sucesso na minha sala, coloquei para ver de que se tratava e as crianças ficaram eufóricas, elas sabem todas as músicas. Acho que vocês também vão gostar”*. A animação tomou conta de nosso encontro: as pessoas dançaram e cantaram muito as músicas; fiquei surpresa com o quanto gostaram do ritmo.



(Foto 13 – A música como experiência de si nos processos formativos do CMEI “Alegria”)



(Foto 14 – O cuidado de si e do outro como processo formativo)

Quando parava a música, notava que algumas duplas faziam dobras grandes e outras dobras bem pequenas, fizemos isso por umas 7 vezes. Algumas duplas já estavam sem papel para ficar em cima, outras com papel de sobra. As que estavam com pouco papel começavam a perguntar: *“O que vamos fazer? Não vai dar mais”*. Então a professora Karina disse: *“Qualquer coisa, a gente faz um cadeirinha e coloca outra no colo, já que estamos em três pessoas”*.

Depois de muito cantar e dançar, parei a música e começamos a conversar. A proposta era discutir sobre como aquela experiência poderia nos remeter as práticas educativas, aos momentos de formação continuada e a construção curricular dentro do CMEI.



(Foto 13 – A experiência ética de si nos processos formativos)

Logo que comecei a introduzir essas palavras, a professora Karina, que ria muito junto com suas companheiras de brincadeira, começou a falar: *“Foi muito legal a brincadeira, teve um momento que pensei que eu teria que me pendurar na minha colega. O que acho interessante é que hoje nos foi mostrado aqui o quanto nós precisamos de nossos colegas de trabalho, que quando nos dispomos a pensar a escola juntos, as coisas se tornam mais prazerosas, podemos uma ajudar a outra, como aconteceu nesta brincadeira, e além de conseguir vencer uma barreira, podemos aprender e crescer juntos de forma prazerosa”*.

A professora Tatiana acrescentou: *“Gente, para ser bem sincera, acho que ainda estamos longe de fazermos nosso trabalho de forma coletiva mesmo, mas acredito muito nisso. Estamos cada vez mais preocupadas com nossa sala de aula, com as atividades que temos que ensinar para nossos alunos e muitas vezes nem paramos para pensar no que o nosso colega, que trabalha do lado de nossa sala, está fazendo com suas crianças. Nem pensamos se ele tem alguma coisa legal que possa nos sugerir, se eu tenho alguma coisa para ensinar. Às vezes fico pensando que essa mostra cultural que fazemos no final do ano para a comunidade escolar conhecer poderia acontecer primeiramente entre nós professores durante alguns períodos do ano, para que pudéssemos conhecer um pouco nosso colega e trocar para nos sentirmos mais seguros, confiantes e até mesmo como um grupo de professores que vivencia a educação”*.

O breve relato desse encontro não é capaz de trazer à tona toda a riqueza produzida. Cabe à pesquisadora ressaltar que antes de iniciar a brincadeira da música e do jornal, parecia que os corpos daqueles professores já estavam condicionados a se sentarem e se calarem, acostumados a uma formação continuada em que apenas estariam ali para ouvir. O movimento proposto pela música, o jornal e o contato com a proximidade do trabalho, fez-me acreditar que professores não esperavam por um momento formativo que estivesse relacionado com a experimentação ética de si. Esse fato fica nítido quando a professora Tatiana destaca que: “[...] *para ser bem sincera, acho que ainda estamos longe de fazermos nosso trabalho de forma coletiva mesmo, mas acredito muito nisso. Estamos cada vez mais preocupadas com nossa sala de aula [...]*”.

A respeito da sensação de condicionamento do grupo a uma política de formação continuada pautada em monólogos informativos, mesmo acreditando em outras possibilidades formativas, Foucault (2006b), ao levantar a questão do poder como um estado de dominação contribuiu para pensarmos as práticas pedagógicas, os processos formativos e a mobilização política do coletivo escolar não como uma submissão a determinadas lógicas, mas pelo viés da liberdade, ou seja, pela ética.

Como destaca Foucault (2006b, p. 266),

Quando um indivíduo ou um grupo social chega a bloquear um campo de relações de poder, a torná-las imóveis e fixas, e a impedir qualquer movimento – por instrumentos que tanto podem ser econômicos quanto políticos ou militares –, estamos diante do que se pode chamar de um estado de dominação. É lógico que, em um tal estado, as práticas de liberdade não existem, existem apenas unilateralmente ou são extremamente restritas e limitadas.

Assim, quando a professora Karina assinala em sua fala que “[...] Quando *nos dispomos a pensar a escola juntos, as coisas se tornam mais prazerosas, podemos uma ajudar à outra, como aconteceu nesta brincadeira, e além de conseguir vencer uma barreira, podemos aprender e crescer juntos de forma prazerosa*”, ela elabora uma concepção de que outras relações de poder precisam ser criadas nos momentos formativos. Com isso aponta que outras maneiras de se construir o processo educativo e a subjetividade docente seriam pautados por práticas de liberdade e não por puros estados de dominação.

E, para arrebatam alguns dos vários estados de dominação que controlam pensamentos e ações dentro das escolas, é preciso que cada vez mais as práticas de liberdade sejam

estimuladas e favorecidas nos processos curriculares e formativos dos docentes, partindo da concepção do cuidado de si. Foucault (2006a, p. 14) ao estudar esta prática desde a Antiguidade Greco-Romana, acredita que o cuidado de si é uma “o tema de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A *epiméleia heautoû* é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo”.

Sobre a importância desta prática para o desenvolvimento da liberdade, o autor diz que

[...] para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer – eis o aspecto familiar do *gnôthi seauton* – e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo (FOUCAULT, 2006b, p. 268).

O “ajudar à outra” e o “crescer juntos de forma prazerosa” no contexto do cotidiano escolar nada mais é do que desenvolver um cuidado de si que se expande e alcança o outro, o que potencializa o aprender em meio aos vários conhecimentos, linguagens e afetos que circulam no CMEI. As palavras da professora vêm dizer sobre o cuidado de si, sobre uma vontade ética, ou melhor, uma prática de liberdade que vem sendo desprezada e até mesmo negada aos educadores nos momentos formativos, mas que, mesmo, assim se mantém como um desejo de muitos profissionais da educação.

Então é necessário questionar: como é possível produzir um currículo escolar ativo, estando os professores imersos em processos formativos de dominação? Como desenvolver práticas pedagógicas com crianças sem que as práticas de liberdade sejam as responsáveis pelo cuidado de si e, conseqüentemente, pelo cuidado do outro?

Produzir currículos, práticas pedagógicas e experiências éticas de si nos CMEIs, perpassa a criação de novas relações de poder, entre os profissionais, capazes de romper com estados de dominação que engessam o campo político de produção na educação. É necessário que um novo modo de ser se expanda, um modo de ser ético, capaz de promover a liberdade para criar, aprender, ensinar e viver.

Não acredito que haja necessidade de uma conversão para que a liberdade seja pensada como *ethos*; ela é imediatamente problematizada como *ethos*. Mas, para que essa prática de liberdade tome forma em um *ethos* que seja bom, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo (FOUCAULT, 2006b, p. 270).

#### **2.4.2. Os afetos e o cuidado de si: artesões da beleza nas práticas**



### ***curriculares docentes***<sup>22</sup>

A organização da rotina nos CMEIs é muito criticada. Muitas são as queixas sobre os poucos momentos para a formação continuada dos profissionais que habitam a escola. No CMEI “Alegria” são feitas reuniões pedagógicas duas vezes por semana, durante os 30 minutos finais do dia de trabalho, como um momento para organizar os trabalhos coletivos. Presenciei vários desses momentos, tanto no turno matutino, no qual atuo como professora, e também no turno vespertino, no qual dediquei mais tempo de pesquisa.

Em um desses momentos, registrado no diário de campo da pesquisadora, foi possível perceber a potência de um bom encontro, a importância dos afetos para a elaboração de propostas e de atitudes enriquecedoras para o aprender na infância. No dia 27/05/2010, o grupo matutino se reuniu para discutir a programação que faria para a Semana da Família na Escola. Várias foram as propostas e as atividades selecionadas para atrair a comunidade para a escola.

Uma dessas atividades foi a sugerida pela professora Virgínia: realizar a recepção das famílias e das crianças com um coral de fantoches, feito pelos professores. cantando a música “Dia Feliz”. Essa proposta criou um movimento bastante empolgante entre os educadores.

*[...]. Ela falou dos fantoches, de como as crianças gostam quando trabalham em sua sala de aula e, como essa professora é muito animada, sorridente, contagiou todo o grupo para que fizesse o coral [...].*

A proposta “Dia Feliz” desencadeou naquela grupalidade um bom encontro, que permitiu que novos saberes e fazeres fossem compartilhados e que outras linguagens ajudassem a compor o contato com novos conhecimentos por meio dos afetos. Para Carvalho (2009a, p. 75), “Os bons encontros aumentam nossa potência de agir. Desse ponto de vista, a posse formal dessa potência de agir e igualmente de conhecer emerge como finalidade principal”.

O aumento da potência de agir e de conhecer no grupo começou a se tornar visível:

*[...]. A professora Glorinha, que tem muitas habilidades em fazer painéis, se disponibilizou a fazer o cenário, para que nós ficássemos escondidos e só aparecessem os bonecos. Outras professoras começaram uma busca pelos fantoches do CMEI. Falei que quando entrava na sala para buscar as crianças e elas estavam brincando com os bonecos que estavam em um tambor.*

---

<sup>22</sup> Esse relato foi realizado com base no registro, em Diário de Campo da pesquisadora, da reunião pedagógica do dia 27/05/2010 no turno matutino. Trago para a discussão alguns recortes desse momento, destacados no texto em itálico.

*Quando a pedagoga conseguiu reunir todos os bonecos da escola, levamos um choque, estavam em péssimas condições de conservação. Ficamos muito tristes e nos questionamos se estavam tomando os devidos cuidados com esses materiais tão enriquecedores em nossas práticas pedagógicas. A professora Glorinha também se disponibilizou a fazer a reforma dos bonecos, durante seus planejamentos.*

Esse movimento coletivo mobilizou os professores a pensarem e a estruturarem práticas curriculares novas e compartilhadas, utilizando e expandindo o conhecimento musical de um, a habilidade de confeccionar bonecos de outro e a vontade de aprender do grupo. Isso possibilitou que os processos de subjetivação daquele corpo de educadores se enredassem pelas relações de cuidado de si e de afetos, criando novos modos de existência para a comunidade escolar do CMEI “Alegria”. Assim,

Um processo de subjetivação, isso é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetividade sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento [uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida, **o movimento “Dia Feliz”...**] É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder (DELEUZE, 1992, p. 123-124) **(grifo nosso)**.

Como um modo intensivo, que ultrapassa os saberes trancafiados nas salas de aula, e o poder de dominação, que fecha a reuniões pedagógicas apenas em informes, o Dia Feliz não atuou nos *espaçostempos* do CMEI “Alegria” como uma mera apresentação para a comunidade, mas permitiu uma fluidez dos afetos e do cuidado de si entre professores, alunos e comunidade. Desencadeou novas possibilidades compartilhadas de conhecer, de se expressar e afetar os outros, constituindo-se também como uma experiência ética de si, um outro modo de existência educativa.

Em meio a esse movimento é importante retomar uma questão que Deleuze (1992) levanta, ao problematizar as concepções de Foucault sobre nossos processos de constituição:

[...] quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente “artistas”, para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que aí estão em jogo? (p. 124)

As possibilidades de se criar maneiras suficientemente “artistas” para além dos saberes estruturados e do poder de dominação podem ser percebidas nas vozes que entoavam a canção, nas mãos que seguravam os bonecos e no encontro entre *CorposProfessoresMúsicaAlunosBonecosComunidade*, que ganhavam força e forma pela fluidez do cuidado de si e dos afetos, que como artesões da beleza, produziam novos

saberes, fazeres, poderes e afetos para a Educação Infantil.

Desse modo, a mobilização do grupo – na confecção do painel, na procura pelos fantoches, na reforma dos bonecos e nos ensaios, no aprender a cantar a música e a manipular os bonecos – deu-se pelo aumento de uma força que foi capaz de levar a grupalidade à passagem a uma perfeição maior, como diz Carvalho (2009a, p. 78): “A passagem a uma perfeição maior ou o aumento da potência de agir denomina-se afeto ou sentimento de alegria”.

Esse sentimento de alegria contagiou o grupo durante os ensaios e a fluidez desses afetos chegou a atingir o turno vespertino, que também pediu para fazer o coral, configurando um certo tipo de “modo de ser docente” no CMEI “Alegria”. Uma outra possibilidade de *ethos* para as práticas curriculares e formativas foi criado pela fluidez dos afetos e pelo cuidado de si no movimento Dia Feliz, haja vista que, para Foucault (2006b, p. 271),

O *ethos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre.

E, como um modo de ser, um *ethos*, uma prática de liberdade;

*[...] Fizemos ensaios nos horários de reunião; a professora Virginia apresentou a música, deu algumas dicas de como movimentar o boneco para que parecesse o mais natural possível... Foi um intercambiamento de experiências. Foram reuniões muito agradáveis, rimos muito. A música e o brincar com os fantoches ajudaram a ampliar o sentimento de alegria do grupo. Combinamos de todos estarem de roupas pretas e que faríamos dois momentos: um atrás do cenário, no qual somente os bonecos apareceriam, e no outro sairíamos de trás do cenário e as crianças e famílias poderiam ver quem manipulava os bonecos.*



(Foto 15 - Os bonecos usados na apresentação do “Dia Feliz” e o desenvolvimento do cuidado de si e dos

afetos)

No dia da apresentação, chegamos mais cedo à escola, organizamos o cenário e pegamos nossos fantoches. Nos posicionamos e, quando o portão se abriu, muitos pais e crianças ficaram surpresos com a recepção; se sentaram e assistiram à apresentação. Por de trás do cenário nós estávamos curiosas, ficamos tentando olhar pelos buraquinhos como estava a reação das crianças e familiares. Vi muitas famílias tirando fotografias, algumas crianças tentavam pegar os fantoches, outras choravam com medo e depois que saímos de trás do cenário elas se acalmaram e foram aplausos e muita alegria.



(Foto 16 – Apresentação do Dia Feliz pelos professores do turno vespertino)

O Dia Feliz, estimulou, no grupo de professores, tanto do turno matutino quando vespertino, o desenvolvimento de uma noção de cuidado de si que se processou pelos sentimentos de alegria, ou afetos. A importância do desenvolvimento do cuidado de si nas práticas curriculares e nos processos formativos se dá porque

[...] não designa simplesmente uma atitude geral ou esta forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos (FOUCAULT, 2006a, p. 14-15).

O desenvolvimento de maneiras suficientemente “artistas” de planejar, de criar, de ensinar, de se formar e de se transformar em meio a movimentos como o Dia feliz, está presente em cada cantinho dos CMEIs. O que se faz necessário é cunhar práticas curriculares e processos formativos capazes de cuidar, de afetar, de possibilitar o surgimento de novos *ethos*, de práticas de liberdade para que os diferentes conhecimentos se articulem com as várias formas de linguagem na escola.

É preciso que os artesões da beleza, o cuidado de si e os afetos conquistem o espaço educacional, que se façam fluidos, para dar, conforme Carvalho (2009a, p. 209) “consistência aos vínculos e/ou instituem os laços sociais pela confiança recíproca estabelecida”.

Falar de Artes da Existência nas práticas curriculares e nos processos formativos dentro dos CMEIs, requer a beleza das conversas que se estabelecem com o outro, o cuidado de si que se expande ao compartilhar com o outro *saberesfazerespoderesafetos*. Como nos ensina Carvalho (ibidem, p. 209) “[...] no currículo vivido no cotidiano escolar, é o estabelecimento de confiança recíproca como base para a ocorrência da aprendizagem configurada como uma “zona de comunidade” que necessita ser potencializada”.

A relevância de se fazer como artesão da beleza no âmbito da Educação Infantil está em desenvolver políticas e práticas de liberdade que, como Artes da Existência, estejam envolvidas na elaboração de uma comunidade de afetos nos CMEIs.

### **2.5. A subjetivação docente nos ‘entre-lugares’ do conhecimento, linguagens e afetos**

Como falar de subjetivação docente sem pensar no engendramento de conhecimentos, linguagens e afetos? É possível determinar um lugar para cada um deles? É possível narrar, acompanhar e descrever os processos de subjetivação dos professores sem se atentar para os “entre-lugares” dos conhecimentos, linguagens e afetos?

Durante os seis meses que estive no campo de pesquisa, essas foram algumas das várias questões que me inquietavam. Vários foram os momentos que contribuíam para que essas dúvidas ressurgissem e se tornassem cada vez mais latentes.

Quando tentava compreender os modos de constituição dos professores do CMEI “Alegria” de forma separada, buscando analisar suas relações com o conhecimento, com a linguagem e com os afetos isoladamente, muitos nós apareciam na rede. Ficava muito difícil puxar algum fio daquele emaranhado de linhas que compunha a vida na escola.

Nascimento (s/d), ao estudar a ética e a subjetivação em Foucault, fala que a constituição da moral, da ética e da estética da existência deve partir do conhecimento que o indivíduo tem de si, dos outros e da vida, baseando-se na liberdade que possui para experimentar.

A partir da liberdade para experimentar na escola é que se apresentam possibilidades de problematização do engendramento ou dos “entre-lugares” dos conhecimentos, linguagens e afetos na constituição dos professores no CMEI “Alegria”. Nesse sentido, um trecho do diário de campo da pesquisadora, do dia 15/04/2010, relata um momento

com o grupo 3 Integral que aponta para as diversas possibilidades de experimentação que ocorrem nos cotidianos escolares.

*Entrei na sala e a movimentação já era grande: crianças lavando as mãos, brincando nos cantinhos, ajudando as professoras a arrumar as mesas. Em meio a esse movimento todo, a professora Gabriela, pediu aos alunos para que me falassem das outras receitas que eles já tinham feito. Perguntava: Vocês se lembram das outras receitas que nós já fizemos?*

*Algumas crianças falaram: “Docinho”. Outras gritavam: “Gelatina”. Teve até uma menina que disse: “Ah, tia, o bolo da Mirela!” A professora respondeu: “O bolo de aniversário que fizemos para Mirela”.*

*Quando tudo na sala já estava pronto e todas crianças já estavam de pé em torno das mesas, as professoras Gabriela e Karina começaram a mostrar os ingredientes que estavam usando. Falavam de seus cheiros, pediam para que os alunos sentissem; foram pouco a pouco acrescentando os ingredientes. A curiosidade das crianças era grande: todos, de olhos bem atentos, queriam participar de todo jeito.*



(Foto 16 – O bolo infantil)

*As professoras misturaram os ingredientes e deixaram as crianças experimentarem o ato de misturar a massa do bolo. Ao final, viram a assistente Marília untar a forma e colocaram o bolo na forma. A professora Karina falava para as crianças: “Sente o cheiro, oóh, é de maracujá. Nós vamos colocar lá no fogo, na cozinha. O bolo vai crescer e assar, e nós vamos comer como sobremesa, depois do jantar”.*



(Foto 17 – Aprendizado e curiosidade)

As crianças perguntavam se iam colocar o bolo no fogo, que horas iam comer e outras tantas perguntas.

Nesse tempo, notei que os olhos das crianças brilhavam, que a curiosidade estava cada vez mais aguçada e que a possibilidade de experimentar os atos de tocar nos ingredientes, de misturar a massa do bolo e de colocá-lo na forma, foram gestos simples, mas que potencializaram tanto a aprendizagem das crianças quanto a formação daquelas profissionais que ali compartilhavam, criavam e inventavam experiências novas e prazerosas.



(Foto 18 – Ajudando a fazer o bolo)

A composição entre os conhecimentos, as linguagens e os afetos naquela sala revela a estetização da vida de professoras, assistentes e alunos a partir da experiência de produzir a vida e a educação como obras de si mesmo, como obras de arte.

Foucault (apud Nascimento, s/d) nos ajuda a entender que para trazer para a educação os sabores e cheiros de uma receita de bolo é preciso perceber que nos “entre-lugares” do conhecimento, da linguagem e dos afetos, estão os modos com os quais os indivíduos trabalham sobre si mesmos e sobre os outros, como se elaboram e se constituem seguindo critérios e práticas de si, promovendo uma estética da existência, a vida como uma obra de arte.

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995a: 261, APUD NASCIMENTO, s/d).

O que chama atenção, tanto na cena apresentada, quanto nas teorizações de Foucault, é a possibilidade de tornar visível o que realmente é obra de si, obra de arte na educação. Ver o que não nos foi ensinado a ver. Sentir o que até então era insensível. Os olhos de

criança que brilhavam tanto nas próprias crianças curiosas, como nas professoras e assistentes com o prazer de dar passagem para que os conhecimentos, as linguagens e os afetos circulem por outras vias, por outras linhas, com novas intensidades e com novas alternativas de criação para a educação e para a vida.



### **3. REDES DE CONVERSAS COMO AGENCIAMENTOS DO DESEJO DE FORMAÇÕES CONTINUADAS NO COTIDIANO ESCOLAR: o que está *entre* um mapa curricular e a configuração de novas paisagens coletivas?**

Redigir este capítulo só foi possível depois de várias idas e vindas aos dados produzidos durante a pesquisa, e de visitar alguns campos teóricos que foram se configurando como mapas conceituais deste estudo.

Esses mapas conceituais foram se compondo pelas linhas de pensamento de Deleuze e Guattari (1992, 1994, 1995, 1996, 1998), Larrosa (2004), Rolnik (2007), Carvalho (2009a; 2009b; 2008) dentre outros autores que apresentaram várias possibilidades de cartografar algumas intensidades, alguns movimentos de potencialização das práticas curriculares e de constituições de atos coletivos no CMEI “Alegria”.

Para Carvalho (2008, p. 129), a importância da cartografia no cotidiano escolar “implica acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, cartografar os “possíveis” do coletivo escolar em seu modo processual e relacional.

Nas tentativas de acompanhar esses processos, o que se podia notar era que os contornos desses mapas conceituais a todo instante oscilavam entre a nitidez de suas linhas e o desmantelamento de seus traços. Mapas em constante elaboração, assim como os mapas de conhecimentos, linguagens e afetos do cotidiano escolar, sempre em fluxo, pedindo passagem, tentando ganhar matérias de expressão para dar sentido ao campo do desejo social (ROLNIK, 2007) de uma educação de qualidade e de valorização da vida.

A aproximação entre as linhas dos mapas conceituais e dos mapas da educação infantil não seria tão instigante sem a imanência de uma *filosofia do concreto cotidiano* (GALLO, 2000), que consegue levantar, na repetição do cotidiano escolar, diferentes práticas educativas, saberes, fazeres, poderes, afetos que movimentam o pensamento e as possibilidades de aprender. O que provoca é a capacidade que a filosofia do concreto cotidiano tem de mobilizar o pensamento para a valorização das relações entre os indivíduos e os processos educacionais criados e compartilhados entre eles.

A potência da filosofia para a problematização das relações tecidas pela grupalidade do CMEI “Alegria”, para a compreensão das tentativas de criar ações políticas para a educação na infância, está em concebê-la, segundo Deleuze e Guattari (1992) como “arte de formar, de inventar”.

Assim, esta escrita baseou-se em compreender como as experiências narradas e vividas pelos professores do CMEI “Alegria” podem apontar para outros modos de saber e de fazer o currículo escolar pelas invenções e fabulações sobre o aprender na infância, sobre o fazer-se em meio ao coletivo escolar e sobre a educação infantil.

Nesse sentido, as conversas docentes em meio aos diferentes sons e imagens dentro do CMEI foram auxiliando para a discussão sobre as práticas curriculares e sobre o surgimento de pontos de politização em meio aos fluxos coletivos na escola.

*– [...] mas a escola é uma só e como a gente está discutindo, é tudo uma rede de conversação. A gente fica pensando no projeto. Ah, a gente vai apresentar o quê? O que vamos fazer aqui? Ai vem um e coloca uma carinha, outro coloca uma roupinha, ai que lindo! A criança, para aprender, tem que ter esse contato; é o lúdico, o colorido junto com o conhecimento (Professora Samara).*

*– Na verdade é a troca que faz esse colorido. É pedir um arranjo, uma roupa, uma faixa emprestada para a colega (Pedagoga Sônia)<sup>23</sup>.*

Mas o que são redes de conversas ou conversações? Carvalho (2009a, p. 04) diz que são “a manifestação aberta da pluralidade e da polifonia, não determinada pela voz de uma pessoa”. Não é o Eu que está em foco nos encontros e nas conversas, mas as relações tecidas pela grupalidade, pela participação ativa e criativa, que se faz em meio a uma poética social, que articula assuntos e vozes de modo a possibilitar a constituição de multiplicidades partilhadas ou modos coletivos de agir.

Esse pequeno fio de conversa é um pedaço da rede, que se entrelaça como um rizoma, que se conecta a tantos outros pontos de conflitos, de sugestões, de interesses, de conhecimentos, de alegria e de coletividade.

O rizoma é para Deleuze e Guattari (1995) a possibilidade de “subtrair o único da multiplicidade a ser construída”. No pequeno fio de conversa entre as personagens escolares, o que realmente importa não é quem fala ou quem não fala (*o único*), mas a potência da conversa (*a multiplicidade*), os pontos de politização que se estabelecem nas

---

<sup>23</sup> - Fragmento de conversas estabelecidas em 31/08/2010, durante os momentos de formação continuada com os professores do CMEI “Alegria”, com o intuito de que a grupalidade problematizasse o currículo e tecesse ações coletivas no decorrer da pesquisa.

relações de partilha dessas vozes.

Esses pontos de politização ou a multiplicidade são o que a professora chama de pensar no projeto de ensino de forma a articular pessoas e o compartilhamento entre elas, para que as crianças possam aprender pelo que chama sua atenção, pelo colorido e pelo lúdico.

Sendo sempre “quem fala e age, uma multiplicidade” (Deleuze in Foucault 1979), os rizomas são criados e se conectam constantemente pelas relações promovidas dentro do CMEI “Alegria”: *“vem um e coloca uma carinha, outro coloca uma roupinha”* e *“pedir um arranjo, uma roupa, uma faixa emprestada para a colega”*. Essas relações produzem diferentes formas e forças para as experiências curriculares, para a constituição do próprio currículo e, conseqüentemente, para os processos formativos dos docentes.

A constituição do currículo escolar caminha junto com o movimento pelo qual o processo educativo se faz e, desse modo, a experiência curricular se configura como um processo propício para formações, tanto de maneira formalizada quanto pelos aspectos não formalizados. O enriquecimento desses processos de formação se dá não só pelas relações que experimentamos diariamente, nos encontros com os alunos, mas também por relações que se desenvolvem, principalmente com os outros docentes: planejamentos, conversas de corredor, de pátio, encontros na sala dos professores, nas reuniões pedagógico-administrativas e nos momentos formais de formação continuada.

As experiências docentes como movimentos de ações coletivas permeiam um campo micropolítico de relações. Sendo a micropolítica, segundo Rolnik (2007, p. 11) “questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural, através dos quais se configuram os contornos da realidade em seu momento contínuo de criação coletiva”.

Esse campo micropolítico presente nas experiências, nas relações e nos processos de subjetivação docentes é permeado pelas segmentaridades dura e flexível. Sobre isso, Deleuze e Parnet (1998, p. 09) dizem que

[...] as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc.

Os contextos de criação coletiva nos processos formativos e curriculares na Educação Infantil, pelo viés das revoluções micropolíticas, vão se constituindo também em meio à organização molar, lançam-se principalmente a um mundo de segmentações finas, de afetos inconscientes e soltos à procura de outros modos de distribuições, e acabam operando de outro modo, compondo alguns campos de resistências.

Para Deleuze e Guattari (1996, p. 94), uma das relevâncias da composição de campos micropolíticos está em percebê-los e em fazê-los atuar como algo que “Sempre vaza ou foge alguma coisa, que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação: aquilo que se atribui a uma ‘evolução dos costumes’”.

Assim, a tentativa de conhecer e acompanhar as relações que emergiam pelo viés da micropolítica no CMEI “Alegria”, desenhava-se durante o processo de pesquisa de campo, estipulando como um dos princípios compreender como as experiências narradas e vividas pelos professores podem potencializar as ações coletivas e apontar outros modos de “saber e de fazer” o currículo escolar.

Nesse contexto, durante a estada em campo, no CMEI “Alegria”, fui tentando me inserir nas diversas redes de conversações que se teciam. Acompanhei durante seis meses a rotina da escola, seus *espaçotempos*, as vozes e os silenciamentos que tentavam equilibrar o funcionamento da escola. Estive presente em várias reuniões pedagógicas, em planejamentos de alguns professores, nas “sextas culturais”, em momentos de planejamento coletivo que aconteciam sem serem programados, e propus ao grupo, juntamente com a direção da escola, a criação de um *espaçotempo* para discussões, um momento para problematizar as práticas curriculares e criar novos modos coletivos de produzir o currículo junto com o turno vespertino.

Resolvemos nos reunir durante uma hora por semana após o horário de trabalho, durante esses seis meses de pesquisa. Nesses momentos ouvimos, narramos, conhecemos o trabalho dos profissionais, tecemos conversas e sugestões de modificações para os processos curriculares e formativos que se desenvolviam no CMEI “Alegria”.

É importante destacar que a elaboração de ações coletivas não ocorria somente nesse momento de formação continuada, que acabou se instituindo durante o período da pesquisa. Em todos outros momentos, era possível perceber, mesmo que de forma tímida, a emergência de pontos de politização entre os docentes.

Fui em busca do que estava em meio à rotina de organização pedagógica do CMEI e às conversas formais e informais entre os atores escolares. Foi preciso compreender como os professores tentavam elaborar alternativas possíveis para os diversos obstáculos e desafios enfrentados cotidianamente, e como criavam possibilidades de atuação política.

Assim, os desenhos dos mapas conceituais e dos mapas da educação infantil no CMEI “Alegria” foram dando indícios sobre alguns modos de subjetivação docente, sobre a produção do desejo de pensar outras alternativas para saber e fazer o currículo escolar e para os processos formativos que ocorrem nas escolas.

O desejo segundo (Deleuze e Parnet, 1998, apud Rolnik, 2007, p. 29) ;

[...] é o sistema de signos assignificantes com os quais se produz fluxos de inconsciente no campo social. Não há eclosão de desejo, seja qual for o lugar em que aconteça, pequena família ou escolinha de bairro, que não coloque em xeque as estruturas estabelecidas. O desejo é revolucionário, por que sempre quer mais conexões, mais agenciamentos.

Conhecer como os professores agenciavam o desejo de novas alternativas possíveis para saber e fazer o currículo e os processos formativos se tornava fundamental para por em xeque as estruturas educacionais que segmentam o ensinar e o aprender, que segregam e limitam as experiências dentro das escolas. Entender quais linhas tentam agenciar o desejo de conhecimentos, de linguagens e de afetos é importante para que outras/novas conexões e agenciamentos possam surgir, já que o agenciamento de desejo, para Deleuze (1994, p. 04) “marca que o desejo jamais é uma determinação “natural”, nem “espontânea”.

A relevância de conhecer as relações no campo micropolítico, as experiências do CMEI, está diretamente relacionada com a criação de novos mapas curriculares e de novas paisagens coletivas para a educação infantil, novos territórios existenciais. Está na possibilidade de se criar rizomas do ensinar e do aprender, retirando da educação os fatores que desqualificam a experiência humana, trazendo os pontos de politização para o processo educativo, que se transforma e se reelabora imanentemente em meio a essas *microexperiências*.

### **3.1. O 'painel da diferença' como agenciamento do desejo de diferença<sup>24</sup>**

Estava na sala dos professores esperando a entrada dos alunos quando entra a diretora.

---

<sup>24</sup> Fragmento do diário de campo da pesquisadora. Notas tomadas no turno vespertino no dia 26/04/2010.

Começamos a conversar sobre a semana do livro, perguntei como estavam os preparativos para as apresentações. Ela logo me chamou para ir à sala do pedagógico para me mostrar as fotos dos grupos 5 e 6, que haviam participado de uma contação de história na biblioteca pública que fica perto da escola. Durante o percurso até a sala, comentei que tinha observado pela primeira vez um painel com crianças negras.



(Foto 18 – Painel da Diferença)

A diretora disse que o fizera junto com as estagiárias, durante as férias, para receber as crianças na volta às aulas, pois segundo ela, as crianças negras chegam a quase 90% da clientela atendida. E acrescentou: *“Veja bem, a comunidade em sua maioria é negra e os profissionais que vêm trabalhar aqui são, quase em sua maioria, brancos. Temos uma professora que é negra, e eu acho que ela sofre preconceito aqui”*. Então indaguei: mas quem a discrimina, os professores? Ela respondeu:

*Não, os pais dos alunos. Os próprios pais preferem que seus filhos negros sejam educados por professoras brancas, como se elas soubessem mais do que a professora negra. Todos os dias vem uma mãe querendo trocar seu filho de turma. Essa situação tem me incomodado muito. Não consigo estar num lugar que tem como objetivo principal a educação e o respeito pelo outro, como a escola, e ficar parada diante disso. Estou tentando, com esse painel, mostrar para os pais que os filhos do CMEI “Alegria” são, em sua maioria, negros, e que a nossa escola respeita e valoriza as diferenças, tanto em seus filhos quanto em nossos profissionais.*

O painel da diferença, como a própria diretora o nomeia, atuou como um primeiro movimento no desejo de diferença, ou seja, no desejo de produzir um universo social que não seja conivente com a discriminação e com o sofrimento das pessoas, utilizando os processos educacionais e o cotidiano da escola para por em questão alguns laços preconceituosos, como o racismo, que ainda teimam em envolver nossa sociedade.

Rolnik (2007) ajuda nesta problematização. Quando se associa o painel ao que a autora

fala sobre um primeiro movimento do desejo, que lança não somente a diretora e os profissionais, mas que tenta tocar também o **corpo vibrátil** da comunidade escolar, pelo que é invisível, para o debate sobre a diferença. O que vibra nesse encontro de corpos (painel, alunos, pais, professores, comunidade) gera um poder de afetar e de ser afetado pelo desejo de diferença que produz também movimentos de atração ou de repulsa pela discussão sobre o racismo.

Esses movimentos de atração e de repulsa dos corpos pela problematização de práticas curriculares e formativas que não banalizam as diferenças entre as pessoas, foram notadas no decorrer da pesquisa.

Durante os aproximadamente quinze dias que se seguiram até a substituição daquele painel, percebi que seus sentidos agenciavam muitos movimentos. Toda vez que havia alguma movimentação perto do painel, meus olhos logo tratavam de dedicar atenção. Foi possível notar a identificação de muitas crianças que passavam pelo corredor com as crianças desenhadas ali. Colocavam as mãos, apontavam *“Eu sou esta aqui”*.

Outro fator observado foi que tanto nas horas de entrada e saída dos alunos quanto nos momentos em que a comunidade percorria os corredores do CMEI, sempre havia alguém parado diante do painel, fazendo *sua* leitura. Não é possível dizer o que essas pessoas pensaram ao olhar para aquelas imagens, mas suas formas e forças agenciaram olhares de muitas pessoas, sua atenção e, quem sabe, até mesmo agenciaram seus pensamentos e suas ações.

O corpo vibrátil daquelas crianças que diziam *“Eu sou esta aqui”* e das pessoas que paravam para ler e observar o painel buscava liberar as intensidades geradas no encontro com os sentidos do painel, como um segundo movimento do desejo de diferença.

Rolnik (2007, p. 31) diz que nesse movimento quase imperceptível, as intensidades

Ficam ensaiando, mesmo que desajeitadamente, jeitos e trejeitos, gestos, expressões de rosto, palavras ... É que, você sabe, intensidades buscam formar máscaras para se apresentarem, se “simularem”, *sua exteriorização depende de elas tomarem corpo em matéria de expressão*. Afetos só ganham espessura de real quando se efetuem.

Nesse jogo de expressões e palavras que movimentam e tentam liberar as intensidades pelas máscaras dos afetos de diferença, um grupo de professoras, durante o horário de lanche, muito envolvidas na confecções dos painéis da escola, comentavam sobre o

painel da diferença.

– *Gente como os painéis da escola abriram o ano de um jeito bonito. Eu gostei muito daquele da diferença, das crianças negras. Acho que isso vai ajudar muito a comunidade a entender e aceitar seus filhos e até nós mesmos. Vejo que tem algumas mães que parecem nem gostar do filho por que é negro e o outro que moreninho é todo paparicado, fico muito chateada, vivo conversando com aquelas que percebo fazer diferença (**Professora Karina**).*

– *Também achei lindo, mesmo não tendo a participação das crianças na produção do painel. Tomara que muitas pessoas se reconheçam naquelas imagens, tenho até medo de pedir para que as crianças se desenhem, acho que elas não se pintariam como realmente são (**Professora Rita**).*

As narrativas da diretora, das professoras e dos alunos que se reconhecem no painel apontam para a recusa e para a insatisfação com experiências estereis, carregadas de pré-conceitos, de violência e de sofrimento dentro do CMEI. A vibração dos corpos gerada no encontro com a questão da diferença repele as manifestações de racismo. As intensidades que surgiram, pelas *máscarasvozesdosprofessores, máscarasolharesdacomunidade, máscarasdedosdecriança* formaram um novo “plano de consistência” (ROLNIK, 2007).

Para a autora, esse plano de consistência como um terceiro movimento do desejo de diferença, delineou um novo território existencial, no qual o debate sobre o racismo e a assunção da diferença contorna novas práticas educativas, novos mapas curriculares e novas paisagens coletivas.

Esse novo território existencial surge por meio de um simples painel, por uma decisão política, compondo-se em uma postura contrária à discriminação, que de modo micropolítico, deseja a diferença e a valorização do outro. Para Deleuze e Guattari (1996, p. 102) “[...] a decisão política mergulha necessariamente num mundo de microdeterminações, atrações e desejos, que ela deve sentir ou avaliar de um outro modo”.

Assim, as microdeterminações, atrações e desejos pela diferença carregam as imagens do painel com outros sentidos, dentre eles, o de assumir uma postura de levantar a questão para todos que percorrem aquele corredor, para aqueles que habitam o CMEI. É como Deleuze e Guattari (1996, p. 90) dizem sobre as relações imbricadas entre macro e micropolítica:

[...] consideremos conjuntos do tipo percepção ou sentimento: sua organização molar, sua segmentaridade dura, não impede todo um mundo de microperceptos inconsistentes, de afetos inconsistentes, de segmentações finas, que não captam ou não sentem as mesmas coisas, que se distribuem de outro modo, que operam



de outro modo. Uma micropolítica de percepção, de afecção, da conversa, etc.

Dito de outro modo, mesmo que exista na escola, a macropolítica de uma linha dura que modela a comunidade a valorizar as professoras brancas em detrimento da professora negra, também há *micromovimentos*, uma micropolítica em linhas flexíveis, que fogem a essa postura e procuram alertar para um dos fatores principais da educação: o respeito e assunção da diferença. Todos os tipos de diferenças: de ensinar e de aprender, entre os seres, das linguagens, dos diferentes afetos.

O agenciamento do desejo de diferença, a valorização da negritude e o respeito a ela é uma forma de criar políticas e posturas contra a discriminação de muitas pessoas desde a infância. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (1996, p. 112) destacam: “o desejo é sempre agenciado, ele é o que o agenciamento determina que ele seja”.

Então, é preciso agenciar o desejo de diferença nas escolas, mobilizar olhares e pensamentos – mesmo com atitudes pequenas como a confecção dum painel – para desenhar currículos ativos que rompam com a lógica binária do certo/errado, do homem/mulher, do branco/negro que ainda se fixa em muitas práticas educativas. É necessário lançar tentativas de trazer à tona o debate sobre os modos como a história das experiências tem-se constituído na Educação Infantil, e, assim, estimular mudanças de pensamento quanto às formas de ensinar, aprender e agir.

### **3.2. A cartografia de mapas curriculares ativos pelas experiências narradas e vividas<sup>25</sup>**

O que quer dizer desenhar/cartografar mapas curriculares ativos? Não seriam todos de alguma forma ativos? E nos desenhos desses mapas não estariam as experiências narradas e vividas pelos professores do CMEI “Alegria” consideradas como uma representação binária do certo/errado?

A pertinência dessas questões está em alertar para os perigos de se utilizar uma falsa ideia de mapa ou de se construir imagens das experiências que circulam na escola tentando classificá-las dentro de uma lógica normalizadora, binária e excludente. Segundo Rolnik (2007), a cartografia de território, (em nosso caso, ***territórios de experiências docentes, de práticas educativas criadoras e criativas, de compartilhamento de saberes e fazeres, currículos ativos e de paisagens coletivas na escola***), tem a ver

<sup>25</sup> Fragmento do diário de campo redigido em 08/06/2010, durante o turno vespertino, na sala do grupo IV integral.

com inteligibilidade, com criação de alternativas possíveis para a educação.

A intenção da pesquisa foi exatamente tentar escapar das linhas que tentam aprisionar os olhares e pensamentos para o simples julgamento das práticas curriculares que ocorrem nas escolas. Dito de outro modo, o que se pretendeu foi, no meio da tensão entre a representação e fluxo de intensidade, perceber sentidos nesses movimentos de produção de realidade dentro das escolas.

Para entrar nessa tensão entre representação da realidade e fluxo de intensidade das experiências dos professores, para compreender os sentidos do currículo e o desejo de formações políticas e coletivas no CMEI, foi preciso estar em campo de pesquisa como um cartógrafo. Segundo Rolnik (2007, p. 67) o que o cartógrafo quer é

[...] apreender o movimento que surge da **tensão fecunda** entre fluxo e representação: fluxo de intensidades escapando do plano de organização de territórios, desorientando suas cartografias, desestabilizando suas representações e, por sua vez, estancando o fluxo, canalizando as intensidades, dando-lhes sentido.

Assim, falar sobre mapas, pensar nas diferentes maneiras de cartografar os traços que ajudam a desenhá-los dentro do contexto escolar, exige ultrapassar alguns conceitos que tentam fechar suas características apenas em representações do espaço geográfico, o espaço dos que aprendem e daqueles que não aprendem, espaço de teoria e o espaço da prática, o espaço da individualidade e da singularidade, ou seja representações em blocos segmentados.

A concepção de mapa que permeou todos os momentos da pesquisa de campo esteve baseada nas possibilidades de compreender como se desenrolam os processos educativos dentro do CMEI “Alegria” e como as experiências docentes ajudam a elaborar mapas curriculares ativos e coletivos. Discutindo sobre a importância da construção dos mapas, Deleuze e Guattari (1995, p. 20) ajudam na elaboração das concepções de mapa e de seus desenhos dentro do cenário da pesquisa.

O mapa é aberto, é conectável em todas as dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como uma obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.

Um dos fatores que impulsionava a pesquisa era a possibilidade de cartografar a formação de mapas curriculares ativos com base nas experimentações ancoradas no real,

no dia-a-dia dos professores, de modo a tentar perceber movimentos desencadeadores de ações políticas, de currículos ativos, criativos, feitos pela grupalidade do CMEI, valorizando as diferenças e as diversas experiências em prol da elaboração de conhecimentos, linguagens e afetos que potencializem a vida de forma geral.

Foi preciso utilizar, assim como fala Rolnik (2007, p. 65), “tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido”. Assim, foi interessante circular pelos corredores do CMEI, passar pelas salas; procurar algo que nem sabia o que era, mas que poderia servir como matéria de expressão para o desenho de mapas curriculares ativos. Então, a professora Fernanda me viu passando em frente a sua sala e me convidou para ver o trabalho que seus alunos estavam fazendo. Entrei e conversamos bastante enquanto ela dava orientações para as crianças, que pintavam.



(Foto 19 – Crianças do grupo 4 Integral pintando as tartarugas do Meio Ambiente)

Essa professora sempre me convidava para entrar e conhecer seu trabalho, gostava muito de falar sobre o projeto “Meio Ambiente” que estava desenvolvendo com a turma, de mostrar as atividades, as produções e de falar das apresentações que havia feito. Nesse dia uma das falas da professora chamou atenção:

*Você sabe que sou contratada, né? Então, eu fico te chamando sempre na minha sala por que sinto falta de conversar com alguém, de falar o que estou trabalhando com as crianças. Eu gosto muito de trocar ideias, de perguntar aos colegas o que acham sobre o projeto, ver se eles já fizeram algo assim, para que eu possa aprender também. Tudo que eu puder ouvir e ver de diferente vai de alguma maneira me ajudar a pensar meu trabalho. Aqui, neste CMEI, eu já tentei me aproximar das colegas, mas todo mundo fica tão ocupado que nem dá tempo para gente conversar, por isso que eu fico doida quando te vejo aqui na escola. Também estou desenvolvendo uma parceria muito bacana com a estagiária. Nossa, ela é tão criativa e envolvida que nosso projeto tem ajudado muito as crianças. Queria que as colegas que já trabalharam com esta turminha vissem como eles estão ótimos. (Professora Fernanda)*

A narrativa da professora chama atenção pelo desejo que aponta, de compartilhar suas experiências, de tecer novos saberes e novos fazeres junto aos demais profissionais. Ela agencia esse desejo quando tece tentativas de estar e entrar em relação com outros colegas, quando entra em relação com os conhecimentos da estagiária, quando convida a pesquisadora para conversar sobre seu trabalho.

Essa necessidade de fazer circular as experiências naquele *espaçotempo* não está associada à concepção moderna de que temos de nos tornar um sujeito de experiência. Larrosa (2004), ao criticar essa concepção, vai sugerir uma superação desses conceitos de experiência dos indivíduos. Somos estimulados e moldados a ser sujeitos da informação, da opinião, da falta de tempo e do trabalho e, com isso, o que realmente importa na experiência é esquecido, desvalorizado ou destruído. O autor vem dizer da importância de perceber na experiência o que nos passa, nos atravessa e nos toca. “O sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve umas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 160).

O desejo de experiência da professora, de narrar, de compartilhar, de conhecer e de experimentar coisas novas, configura os processos curriculares em territórios de passagem, no qual as respostas dadas pelos alunos em relação a seu trabalho inscrevem e mobilizam afetos, trazem marcas que não querem ficar somente presas nas paredes de sua sala. Quando a professora diz “*queria que as colegas que já trabalharam com esta turminha vissem como eles estão ótimos*”, os efeitos que as respostas das crianças promovem em suas experiências pedem passagem, querem fugir daquele espaço e seguir o fluxo, ganhar matéria de expressão em forma de compartilhamento.

As alternativas criadas pela docente para não ter suas experiências baseadas apenas no excesso de informação, de opinião, de trabalho e na falta de tempo, ganham expressão quando ela agencia, de diferentes maneiras, uma possibilidade de intercambiamento de experiências no CMEI. Com isso, novas paisagens coletivas se formam, na busca por mostrar seu trabalho aos colegas, por ouvir os outros, quando convida a pesquisadora e relata seus desejos ou quando encontra nas experiências da estagiária novos caminhos para as práticas educativas, desencadeando ações rizomáticas, produtivas.

Essas formações rizomáticas dentro dos CMEIs são de grande importância, pois,

segundo Deleuze e Guattari (1995), ampliam as possibilidades de conexões linguísticas que favorecem a multiplicidade sem exaltar este ou aquele professor, e sim exaltando os processos educacionais criados coletivamente. O rizoma é a capacidade de produzir mapas, currículos ativos, conectáveis, múltiplos e que rompem com as experiências escolares estéreis.

É importante vislumbrar os mapas curriculares e as paisagens coletivas como rizomas, pois, como Deleuze e Guattari (1995, p. 22) destacam, “o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas”.

Assim, os agenciamentos no desejo de compartilhar e de conhecer outras experiências dentro do CMEI se lançam em formações coletivas, vão traçando linhas mais flexíveis, que tentam fugir dos territórios demarcados, fechados e individualizados que acabam se tornando as salas de aulas. A flexibilidade que caracteriza as linhas das experiências que afeta e inscreve efeitos nas salas de aulas, nas crianças, na professora, na estagiária, é o que vai desenhando mapas curriculares ativos, com saberes, fazeres, poderes e afetos criados e sustentados pela grupalidade.

### **3.3. Conversas docentes e os movimentos de territorialização e desterritorialização de paisagens coletivas<sup>26</sup>**

*Uma conversa o que é, para que serve?* Deleuze e Parnet (1998), de forma pertinente, lançam essas questões e auxiliam a problematizar as redes de conversas que se formam no cotidiano do CMEI “Alegria”. Para os autores, uma conversa só tem sentido quando conseguimos ser bilíngues em nossa própria língua, ter uma língua menor e fazer de nossa língua um uso menor. Mas o que seria uma língua menor, um uso menor?

Uma língua menor em uso menor se associa à liberdade de criar, de fabricar suas próprias questões sem que alguém as coloque. Tem a ver com outra ponderação de Deleuze e Parnet (1998, p. 6-7):

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre”. Seria isso, pois, uma conversa.

---

<sup>26</sup> - As conversas apresentadas são cenas que emergiram nos momentos criados junto com a grupalidade para se tecer experiências formativas sobre e dentro do cotidiano escolar. O trecho retratado se deu em 29/06/2010.

E nessas conversas, nesta língua menor, como estão professores e alunos fabricando suas próprias questões dentro da escola? Estão de algum modo fazendo uso desta língua menor?

Assim, durante a pesquisa tentei proceder pela dupla-captura, pelo duplo-roubo com o intuito de compreender como as conversas entre os professores no CMEI “Alegria” poderiam constituir e destituir territórios existenciais para a fabricação de questões e, conseqüentemente, para o desencadeamento de ações formativas e coletivas na educação infantil.

Foi preciso encontrar, achar, capturar e roubar os diversos momentos em que as experiências docentes e suas práticas educativas circulavam nos *espaçotempos* do CMEI, para se encontrar uma boa maneira de ler o “livro curricular e as práticas formativas da escola”. Foi necessário aprender a ler, “*ler de uma maneira boa*”: “A boa maneira para se ler hoje, porém, é a de conseguir tratar um livro como se escuta um disco, como se vê um filme ou um programa de televisão, como se recebe uma canção [...]” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 04).

Fui em busca de uma leitura dos sons, das cores e das intensidades das conversas entre os professores para conhecer como se davam os movimentos de territorialização e desterritorialização das ações curriculares, formativas e coletivas. Em um de nossos momentos de formação continuada, no dia 29/06/2010, conversávamos sobre alguns pontos relevantes do texto “*Experiência e Paixão*” de Jorge Larrosa, que discutimos em uma formação anterior. Os professores falavam das experiências que os tocaram naquele ano, e de como gostaram de ler um texto tão cheio de sentimentos. Logo após, apresentei-lhes um vídeo que encontrara na internet: “El Circo Charlie Chaplin – 1928”.

Nesse vídeo Charlie está em uma arena de circo, na qual irá apresentar-se ao público. Ele irá caminhar por uma corda bamba. Entra todo imponente e é puxado até o topo do picadeiro. Para isso, conta com ajuda de uma corda presa em sua roupa e com um ajudante que segura e puxa essa corda, evitando que o Charlie caia. Enquanto seu ajudante faz o maior esforço para não deixá-lo cair, o ator caminha pela corda e distrai o público. No entanto, algo dá errado, a corda que prendia o ator se solta e também surge um macaquinho que tanto o atrapalha que o desequilibra. Ele se vê perdido, teme o que pode acontecer, mas consegue com muitas dificuldades seguir até o fim da corda sem

que nada lhe aconteça.

Durante as cenas, professoras, assistentes, pedagogas riam muito, ao final perguntei-lhes o que acharam do vídeo, muitas vezes se entoaram, algumas mais fortes do que as outras e assim, a professora de Educação Física Estela diz:

– *“Maneiro, acho até que às vezes fico meio parecida com ele, às vezes confiante, outras vezes com medo de me arrebentar no chão”.*

O comentário da professora tirou gargalhadas do grupo e então, a professora Samara tomou a palavra e começou a dizer:

– *“Acho que sei o que ela quer dizer. Pelo que percebi no vídeo, quando ele sabe que alguém está ajudando, que por trás dele tem um apoio, ele vai confiante, não quer nem saber o que vai aparecer pela frente, enfrenta os problemas e não tem medo. Mas quando ele sabe que está só, se sente sozinho, se desespera, fica angustiada, com medo de decepcionar, de errar. Acho que é bem parecido com as coisas que vivemos na escola. Quando fazemos as coisas com parceria, nos sentimos mais confiantes. Quando podemos montar um projeto com outro colega no sentimos tão cheios de vida, de vontade, parece que não tem como errar e se o erro acontecer não terá um peso tão grande e frustrante. Mas quando fazemos nossas atividades sozinhas, quando nem nos vemos, ah! me sinto isolada, parece que nem faço parte disso tudo. Muitas vezes fico com medo de minha turma, com tantas crianças. Fico com medo de meu compromisso pedagógico, de como fazer para dar conta de realizar... Acho que esse ‘se arrebentar no chão’ que ela nos disse tem um pouco a ver com isso”.*

As intensidades geradas no encontro daquele corpo coletivo com o corpo do vídeo apresentado, buscavam cunhar matérias de expressão nas vozes, olhares, silêncios e expressões corporais dos docentes.

Muitas professoras criaram *MáscarasProfessorasCharlieChaplin* para colocar em vigência alguns processos de simulação (ROLNIK, 2007), pelas conversas, desabafos e solicitações de espaços de produção educativa compartilhada e, com isso, teciam um movimento de ruptura com o território demarcado da formação continuada fechada apenas em textos pedagógicos e burocracias do ensino na Educação Infantil. Lançavam suas linhas de fuga ao tentar problematizar também o contexto em que o processo educacional ocorre, criando, desta maneira, novo território existencial para o cenário formativo no CMEI.

A coexistência desses dois tipos de territórios existenciais formativos no CMEI, permite visualizar pelas *MáscarasProfessorasCharlieChaplin* os movimentos curriculares do grupo se desenvolvendo por *MáscarasProfessorasIsoladas* e por *MáscarasProfessorasColetivas*.

As *MáscarasProfessorasIsoladas* de que falo se assemelham à máscara da personagem

conceitual de Rolnik (2007), “aspirante-a-noivinha-que-gora-gruda”, que no terceiro movimento do desejo, acaba grudando em sua máscara nupcial como se fosse sua essência, devido ao medo de fracassar. A autora diz que a manutenção desse tipo de máscara que enrijece olhares e atos já não é mais irrigada pelos fluxos afetivos. “E a rigidez parece ser tão forte quanto aquilo que ela tem por missão negar: o movimento de partículas soltas, partículas loucas” (p. 34).

Quando a professora de Educação Física diz: “Às vezes fico meio parecida com ele, às vezes confiante, outras vezes com medo de se arrebentar no chão” utiliza suas *Máscaras Professoras Isoladas* que se pautam no “medo de me arrebentar no chão”, grudam em um território curricular e formativo em que as situações pedagógicas são fixas, estabelecidas, determinadas e individualistas. Essas máscaras tentam não permitir a circulação dos afetos e das intensidades coletivas; elas vão configurando *espaçotempos* de isolamento e conformação.

No entanto, mesmo nesse território de isolamento e conformação, há também possibilidades de realizar uma “dupla-captura”, achar o que transborda nesse território, o que está “sempre fora e entre” (DELEUZE; PARNET, 1998). O sentir-se segura, a “confiança” de que fala a professora se relaciona com o que transborda no território de práticas curriculares e de experiências docentes isoladas, ou seja, o que foge a isso, as possibilidades de se tecer um trabalho coletivo.

As *Máscaras Professoras Isoladas* são acometidas por outros movimentos de simulação em novas matérias de expressão, muitas vezes tão silenciosos que quase não são percebidos. São os movimentos das vozes docentes, do trabalho partilhado, da inteligibilidade de práticas coletivas que, em fuga da pobreza, desperdício de experiências e das subjetividades modeladas por territórios de isolamento, abrem espaço para as *Máscaras Professoras Coletivas*.

Essas máscaras se aproximam dos jeitos e trejeitos de outra personagem conceitual de Rolnik (2007): “noivinha-que-gora-e-descola”, que quer se libertar da prisão que esta máscara oferece e assim busca traçar outros caminhos e criar novos territórios existenciais. No caso das *Máscaras Professoras Coletivas*, o mesmo se procede.

A professora Samara, assim como a “noivinha-que-gora-e-descola” busca se desgrudar da máscara que tende a isolá-la. As *Máscaras Professoras Coletivas* querem dar



passagem aos afetos, ser irrigadas por eles; querem romper com o medo de errar com sua turma e de decepcionar em seu trabalho pedagógico. Assim, as *NoivinhasProfessorasCharlieChaplin* utilizam a mesma corda e vão “[...] se equilibrando na corda bamba sobre o abismo que a ausência de rosto – sua máscara desterritorializada – cava em sua alma” (ROLNIK, 2007, p. 34).

A ausência de rosto das *MáscarasProfessorasColetivas* dá passagem para a vontade de saber e de fazer o currículo escolar de outro modo, a partir de processos formativos em redes de conversas, pautados por ações coletivas.

*“Quando podemos montar um projeto com outro colega no sentimos tão cheios de vida, de vontade, parece que não tem como errar e se o erro acontecer não terá um peso tão grande e frustrante. Mas quando fazemos nossas atividades sozinhas, quando nem nos vemos, ah! me sinto isolada. Parece que nem faço parte disso tudo”.*

Sobre a vontade de compartilhar e de se “sentir cheios de vida”, a professora Samara demonstra a necessidade de desterritorializar, fugir e romper com as atividades que fazem sozinhas, e de tecer novos modos para territorialização de suas conversas e de seus afetos e, assim,

Ela deixa que, pouco a pouco, uma nova máscara, uma série de novas máscaras, possam ir se delineando em seu corpo, de modo a compor um plano de consistência para seus afetos. Talvez isso nem chegue a acontecer. Mas de qualquer maneira não tem outro jeito, você pensa (e ela, provavelmente, também): só assim será possível criar um território para aquele encontro (ROLNIK, 2007, p. 34-35).

A criação de um território propício para o encontro entre as conversas docentes e a configuração de paisagens coletivas, está atrelada às possibilidades de os professores criarem novas máscaras, de se tornarem bilíngues em sua própria língua. Estar em um território de formação docente instituído pela lógica do isolamento, da conformação, viventes em um *TerritórioLínguaMaior* e, mesmo assim, agenciar o desejo de escapar, fugir e de se desterritorializar.

Nesse movimento de desterritorialização, encontrar, achar, capturar e roubar as intensidades que estão sempre “fora e entre” em relação ao *TerritórioLínguaMaior*, de modo que os professores encontrem nos usos menores que fazem de sua própria *línguaconversa*, possibilidades de problematizar os processos curriculares e formativos para a configuração de paisagens coletivas.

Fazer uma “boa leitura do livro” é “gaguejar sua própria língua” (DELEUZE E PARNET,

1998, p. 04), perpassa por fazer agenciamentos de enunciações, agenciar as conversas docentes e as cenas do cotidiano escolar para que as intensidades presas nas *Máscaras Professoras Charlie Chaplin*, *Máscaras Professoras Isoladas*, *Máscaras Professoras Coletivas* e em tantas outras máscaras, sejam liberadas, possam dar passagem aos afetos, ao desejo de desenhar um território constituído por devires “mais imperceptível, **[que]** são atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo” (DELEUZE E PARNET, 1998, p. 03). (grifo nosso).

### **3.4. Cartografia das linhas curriculares e coletivas em *Devir Conversas Docentes***

O *Devir Conversas Docentes* tem a ver com a vida que pulsa nos movimentos formativos e curriculares que se desenrolam na Educação Infantil. Mas não se trata de qualquer conversa ou de qualquer vida. O que está em questão são as potencialidades geradas nas redes de conversações criadas e sustentadas ativamente pelo coletivo escolar. Para Carvalho (2009a, p. 202), “[...] as redes de conversações expressam redes de subjetividades compartilhadas, envolvendo formas e forças de agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza, como potência constituinte de ações e novas experimentações”.

Nessas redes é possível perceber como a vida pulsa, o atravessamento das linhas que desenham os mapas curriculares, as paisagens coletivas e a vida educativa. A vida educativa que interessa é a que está em constante devir, em fuga. O devir e a fuga da modelização e do engessamento que as subjetividades são expostas são o que permite a criação de outras alternativas possíveis para a produção de novos modos de saber e fazer currículo escolar e, conseqüentemente, apontar ações coletivas nos CMEIs.

Para Deleuze e Parnet (1998, p. 02-03), “[...] devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas [...]. Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar”.

Assim, a pesquisa desejava o que estava em devir, desejava “mergulhar na geografia dos afetos” (ROLNIK, 2007), na geografia das redes de conversações que emergiam no CMEI “Alegria” não para representar, explicar ou revelar uma face oculta do currículo com novos modos de saber e fazer as práticas curriculares. O interesse foi de entender como esses processos emergiam, como constituíam territórios, desmantelavam outros e criavam

novas formas de reterritorializar suas perspectivas.

As redes de conversações que ajudavam a pulsar aquelas vidas eram pontes de linguagens que potencializavam a criação de mundos, ou seja, a construção de realidades sobre a Educação Infantil. Fui buscando entender pelo *DevirConversasDocentes* os agenciamentos do desejo de saber e fazer o currículo, e os processos formativos docentes, a partir de uma perspectiva coletiva, criativa e criadora.

Os agenciamentos do desejo de saber e fazer o currículo e os processos formativos pelo viés coletivo e ativo só se faziam perceptíveis quando observados pelos traçados das “linhas dos afetos, da simulação e organização de territórios” (ROLNIK, 2007).

Nesse sentido, algumas dessas linhas são notadas durante a rede de conversações estabelecidas em um de nossos momentos de formação continuada no dia 24/08/2010. O grupo estava reunido discutindo sobre o Projeto Político Pedagógico do CMEI, e vários assuntos estavam em pauta quando a diretora problematizou a utilização do brincar para o auxílio na aprendizagem dos alunos:

*Quando eu estava na sala de aula, tinha horas que eu reparava que as crianças não estavam mais interessadas no que eu estava falando, tinham perdido o interesse pela atividade. Aí, eu parava e colocava todo mundo para brincar, separava os grupinhos e deixava que eles brincassem por uma hora, depois retomava a atividade. Olha, dava pra ver como rendia muito mais. Hoje, como diretora, fico andando pelo CMEI e me perguntando como o brincar está ajudando no processo de aprendizagem das crianças. Agora que temos os dinamizadores de Educação Física e de Artes, muitas pessoas pensam que o brincar agora só pertence a eles. Mas, e nós, que estamos na sala de aula, que tempo temos destinado para o brincar? Como os brinquedos estão sendo utilizados para ajudar a despertar o interesse dos alunos pelos conhecimentos que nós oferecemos?” (Diretora).*

*“Eu entendo e considero a importância do brincar, mas uma coisa me preocupa muito: o brincar deve estar colocado e muito bem colocado em nosso currículo, por que os pais não querem que eles só brinquem, acham que o brincar é só para as professoras ficarem a toa. Mas, no fundo no fundo, querem conteúdo, querem dever de casa. Sabe por que eu estou colocando isso? Quando nós vamos ler nossas avaliações para os pais, quando vamos ressaltar algo sobre as brincadeiras e as interações de seus filhos durante o brincar eles questionam o que é que isso tem a ver com a aprendizagem. Eles falam assim: ‘Mas, na hora do dever, ele faz direitinho?’” (Professora Fernanda).*

*“Sei que, com esta rotina e fragmentação toda, sinto falta de ver as crianças brincarem. Sinto falta de ver as brincadeiras de roda, de amarelinha. Neste ano, quem aqui brincou de roda com seus alunos levanta a mão” (Diretora).*

Nesse momento, todas as professoras levantaram as mãos.

*“Às vezes essa falta que você sente pode ser explicada. Neste ano, levei minhas crianças lá para o pátio para brincar, cantamos “a linda rosa juvenil”, “periquito maracanã”, mas depois de um certo tempo as crianças já estavam enjoadas, cansadas. Eu penso que temos que considerar também que outras coisas chamam a atenção das crianças. Elas falam: “Ah, tia, agora chega, deixa a gente brincar de mãe e filha?”. Então, gente, eu mesma levo muito em consideração as coisas que as crianças querem. Faço um trabalho pedagógico, tento resgatar cantigas folclóricas, brincadeiras populares, mas tenho a noção que outras coisas estão interessando mais as crianças. Será que temos que desconsiderar que elas estão*

*interessadas por brincar com jogos no computador, por exemplo? Acho que a escola precisa fazer uma comunicação entre seus interesses e os interesses dos alunos” (Professora Emanuele).*

O *DevirConversasDocentes*, traçado pelo grupo reunido em formação, permite cartografar uma linha dos afetos que a partir das intensidades provocadas pelo brincar agenciam outros modos de aprender, modos que interessam às crianças, e não apenas a professores e pais. Quando a diretora diz que deixava as crianças brincarem para depois retomar suas atividades e percebia que assim o rendimento de suas aulas era maior, pode associar ao fato de que o brincar na sala de aula agencia o desejo de aprender pelo viés dos afetos.

De forma invisível e inconsciente, a linha dos afetos, segundo Rolnik (2007, p. 49)

[...] é um fluxo que nasce “entre” os corpos: ora veloz, apressada, elétrica, ora lenta e lânguida (sua longitude); ora exuberante, viçosa, brilhante, ora cansada e esmaecida; ora desenvolta, enérgica, ora tímida e vacilante, ora fogosa, incandescente, ora apagada e fria; ora revoltada, trepidante, turbulenta, convulsiva, acidentada, ora estável, compassada, homogênea, lisa e até monótona... (sua latitude).

Nesse fluxo das intensidades produzidas entre o encontro do corpo lúdico da brincadeira e do corpo pedagógico dos saberes escolares, as crianças e professoras vão criando linhas de fugas para uma educação mais atrativa, prazerosa e agradável. Vão traçando linhas de fuga da dureza dos saberes escolares e dão passagem para os afetos que escapam e que potencializam a produção de conhecimentos, de linguagens e de novos afetos, configurando um novo território de ensinar e de aprender.

Isso tem a ver com o que Rolnik (2007, p. 49-50) fala sobre o surgimento de novas atrações e repulsas; “afetos que não conseguem passar em nossa forma de expressão atual, aquela do território em que até então nos reconhecíamos”, desenham linhas de fuga, um *DevirBrincarAprender* que “operam imperceptivelmente; mutações irremediáveis” e, assim, criam um nova realidade para os processos educacionais.

Em meio à linha dos afetos está a linha da simulação, que desenha o desejo de um novo modo de saber e fazer o currículo escolar por meio de sua dupla face. Suas faces se compõem pelos movimentos de territorialização e desterritorialização. Rolnik (2007, p. 50) ao problematizar a linha de simulação destaca uma característica importante: “Ela está sempre prestes a oscilar na direção do fluxo puro e desencantar a matéria, provocando desabamento de território”.

Assim, quando a professora Fernanda ressalta a importância de ter bem definido no currículo da escola, os modos como o brincar é percebido pelos professores e como auxilia no processo de aprendizagem dos alunos, pode-se notar que a ambiguidade da linha de simulação traçada pelos agenciamentos sobre o brincar, gera uma angústia em professores e pais.

A angústia apresentada na fala da professora – *“Quando nós vamos ler nossas avaliações para os pais, quando vamos ressaltar algo sobre as brincadeiras e as interações de seus filhos durante o brincar eles questionam, o que é que isso tem a ver com a aprendizagem”* – está relacionada com a preocupação de que o brincar seja algo mantido na Educação Infantil como algo que preserve a vida e que não a desagrega dos saberes da escola e que, esteja sempre em devir, se desterritorializando.

E esta angústia tende a aumentar ainda mais, pois, há um outro lado que tensiona sua prática pedagógica e a linha de simulação criada pelo brincar. Quando a docente fala *“os pais não querem que eles só brinquem, acham que o brincar é só para as professoras ficarem à toa, mas no fundo no fundo querem conteúdo, querem dever de casa”*, o que se destaca é o medo da perda de credibilidade e de legitimidade de sua função professora, e com isso, a tendência é a fixação de práticas e saberes, como proposto por ela *“o brincar deve estar colocado e muito bem colocado em nosso currículo”*, como um modo de definir um território específico para o brincar dentro do currículo.

A tensão vivida e relatada pela professora Fernanda, segundo Rolnik (2007, p. 51) “gera uma tentativa, sempre recomeçada, de abolição da ambiguidade. É isso que vai definir as diferentes estratégias do desejo. É em torno disso que se fazem todos os dramas, todas as narrativas, todas as personagens, todos os destinos, **todo tipo de educação**” (grifo nosso).

As tentativas de se optar por uma das faces da linha de simulação dentro das escolas podem ser consideradas um fator de risco para a configuração de novos mapas curriculares e de paisagens coletivas, haja visto que os movimentos de territorialização e desterritorialização de práticas e dos agenciamentos de desejo de aprender, são responsáveis por desprender as máscaras obsoletas que já não dão passagem para a vontade de ensinar e aprender de professores e alunos, e também são responsáveis por captar as partículas soltas de afetos (como o brincar) e gerar novas máscaras para os

processos educativos na infância.

Com base nos movimentos incessantes de territorialização e desterritorialização, a professora Emanuele destaca uma linha de organização de novos territórios para o brincar e o aprender em suas aulas. Quando fala que tenta resgatar cantigas e brincadeiras populares, mas percebe que outros modos de brincar estão interessando às crianças, pode-se considerar que o “antigo” modo de brincar pode estar preso a uma máscara obsoleta: esses tipos de brincadeiras podem não estar dando passagem para os afetos dos alunos. O movimento das crianças apontado pela professora – *“Ah, tia, agora chega, deixa a gente brincar de mãe e filha?”* – faz pensar que esse novo fluxo da intensidade de aprender pelo brincar está provocando o desabamento de territórios fixos do brincar na escola, abrindo espaço a configuração de outros territórios.

Assim, a professora percebe e reconhece a configuração de outros territórios para o brincar e, conseqüentemente, para o surgimento de outras práticas curriculares e formativas no CMEI. Ao indagar – *“Será que temos que desconsiderar que elas estão interessadas por brincar com jogos no computador, por exemplo? Acho que a escola precisa fazer uma comunicação entre seus interesses e os interesses dos alunos”* – a docente faz pensar que os territórios formados na Educação Infantil não são fixos e que se desmancham com o passar de novos afetos, com o movimento de atração e de repulsa dos corpos. Isso gera novas possibilidades de ensinar e de aprender, e dá relevância para o papel da escola em comunicar seus interesses com os interesses dos alunos.

Para Rolnik (2007, p. 51) a organização desses territórios se faz importante porque

[...] cria roteiros de circulação de mundo: diretrizes de operacionalização para a consciência pilotar os afetos. Ela é finita, porque finita é a duração dos territórios e a funcionalidade de suas cartografias. Sempre escaparão afetos aos territórios e isso, mais cedo ou mais tarde, decreta seu fim.

Nesse contexto, o *DevirConversasDocentes*, que surgiu nas redes de conversações, durante aquele momento de formação continuada, foi traçando os movimentos das linhas de afetos, de simulação e de organização de territórios, desenhando alternativas para que os professores formulem suas próprias questões sobre as práticas educativas que circulam no CMEI “Alegria”, a partir das experiências narradas e vividas por eles. Os movimentos dessas linhas foram cartografando outros modos de saber e de fazer o currículo escolar pela configuração de mapas curriculares ativos e pela elaboração de

paisagens coletivas.

#### **4. LINHAS, FLUXOS E INTENSIDADES NAS PRÁTICAS CURRICULARES E FORMATIVAS DOS PROFESSORES: um Corpo sem Órgãos na Educação Infantil.**

*Qual é a estrutura (fábrica) de um corpo? O que pode um corpo? A estrutura de um corpo é a sua relação. O que pode um corpo é a natureza e seus limites de ser afetado (Machado, 2009, p. 73).*

O presente capítulo tem a intencionalidade de traçar um debate sobre as possibilidades de se criar um Corpo sem Órgãos na Educação Infantil, tomando como base as conversas, observações, leituras e problematizações que se configuraram como uma rede de afetos e de pesquisa sobre os processos curriculares e formativos no CMEI “Alegria”, durante o ano de 2010.

A discussão que proponho perpassa a tentativa de discutir como a formação continuada de professores, estabelecida em redes de conversações, pode provocar a irrupção do Devir-Criança para as práticas curriculares, que corre em linhas, fluxos e intensidades, buscando para si a criação de um Corpo sem Órgãos na Educação Infantil.

A importância do Devir-Criança e da criação de Corpo sem Órgãos se dá por considerar a experiência infantil como provocadora, criativa, inovadora, que produz efeitos, sendo caracterizado por Kohan (2004, p. 64) “[...] com um encontro que marca uma linha de fuga a transitar aberta, intensa”.

Para entender o porquê de se falar de um Corpo sem Órgãos (CsO) na Educação Infantil e tentar ver potência, devires, onde muitos só conseguem ver o vazio, é importante nos remetermos à questão que Roberto Machado retoma em seu livro: “Deleuze, arte e a filosofia”. Então, “*O que pode um corpo?*”. Mais especificamente, *o que pode um Corpo sem Órgãos na educação infantil?*

A importância de se falar sobre o que pode um corpo, sobre o que pode um CsO nas práticas curriculares e formativas na Educação Infantil, reside, segundo Deleuze e Guattari, em percebê-lo como

[...] não-desejo, mas também desejo. Não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas. Ao Corpo sem Órgãos não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite. [...]. É sobre ele que dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas



fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 08-09).

Criar para si CsO na educação não significa estruturar e ditar modos de ser e estar na profissão docente ou modos de ensinar, mas se relaciona com os conjuntos de práticas que permitem a passagem de intensidades para o ensinar e o apreender, que configuram novas possibilidades para os currículos escolares, para as atividades docentes e para o aprender. As novas possibilidades, não aquelas distantes da escola, mas as que emergem da curiosidade dos alunos, da vontade de saber, do desejo de articular os *saberespoderesafetos* de todos que habitam a escola.

Os vários desejos de aprender de professores e alunos querem correr livremente, querem ganhar passagem, e, para isso, precisam encontrar “máscaras de expressão” (Rolnik, 2007) para se concretizar. Mas onde esse desejo e o não-desejo pode circular? Como correr livremente? A passagem das intensidades pelo CsO seria uma possibilidade de tecer novos olhares para os processos curriculares e formativos na Educação Infantil?

O CsO não se apresenta como um corpo doente ou morto, a ausência de órgãos desse corpo significa liberdade, correr em devir, encontrar potência em meio aos estratos e linhas que territorializam a educação, para se constituir de modos diferenciados e não modelizados. Para Deleuze e Guattari (1996, p. 11), o “CsO é o que resta quando tudo foi retirado. E o que se retira é justamente o fantasma, o conjunto de significâncias e subjetivações”.

No decorrer do processo de pesquisa no CMEI “Alegria”, foi-se tornando cada vez mais importante tecer problematizações sobre as possibilidades de se criar Corpos sem Órgãos na Educação Infantil, para que as possibilidades de ações curriculares e formativas que se desencadeavam no CMEI pudessem ser discutidas e vislumbradas não como modelos ou como identidade, que deveriam ser acatados pela grupalidade, mas de modo a retirar as significâncias e sujeições, para que as ações coletivas pudessem ser potencializadas e potencializadoras de novos modos de aprender.

Um outro olhar sobre os processos de formação continuada e sobre a configuração do currículo no CMEI “Alegria” começou a ser lançado. As redes de conversações “criadas e sustentadas pela coletividade” (Carvalho, 2009a) passaram a ganhar consistência nos momentos de formação continuada (*experiências formações*), com isso, ampliando espaço e alternativas para passagem de intensidade pelo CsO.

Mas qual a importância de criar um Corpo sem Órgãos na Educação Infantil? Deleuze e Guattari, ajudam a pensar essa questão:

[...] em condições tais que o corpo sem órgãos substitui o organismo, a experimentação substitui toda interpretação da qual ela não tem mais necessidade. Os fluxos de intensidades, seus fluidos, suas fibras, seus contínuos e suas conjunções de afetos, o vento, uma segmentação fina, as micro-percepções substituíram o mundo do sujeito. Os devires, devires-animal, devires-moleculares, substituem a história individual ou geral. (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p. 23)

A importância está em tentar substituir a interpretação pelas *microexperimentações*, o sujeito pelas micro-percepções e a história individual pela coletiva. O processo de pesquisa no CMEI foi tentando mapear as potências que tentam fabricar, criar para si, Corpos sem Órgãos nas práticas curriculares e nos processos de formação continuada dos professores, buscou cartografar o Devir-Criança que circula na escola.

#### **4.1. O que povoa, bloqueia e o que passa num Corpo sem Órgãos na Educação Infantil?**

Em vários momentos da pesquisa, muitos professores pontuavam sua relação com a Educação Infantil, sua inserção no campo educacional, qual era sua relação com a política de formação continuada e suas concepções atuais sobre esse tema. Nesse sentido, é importante conhecer o que povoa, passa e bloqueia o Corpo sem Órgãos do CMEI “Alegria”.

O que povoa um CsO está, segundo Deleuze e Guattari (1996, p. 12) relacionado, com a produção de intensidades: *“Um CsO é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam. Mas o CsO não é uma cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo”*.

Então, para falar sobre a criação de CsO na educação, sem se ater às diversas cenas e contextos que se formam a todo instante nas escolas, não se pode deixar de pensar nas linhas, fluxos e intensidades que ajudam ou não a desencadear devires, em nosso caso, um Devir-Criança, que tenta ganhar matérias de expressão e dar passagem para as intensidades criadas pela grupalidade.

No nível da constituição do CsO e no nível daquilo que passa ou não passa. Acreditava-se ter criado um bom CsO, tinha-se escolhido o Lugar, a Potência, o Coletivo (há sempre um coletivo mesmo se se está sozinho), e, no entanto, nada passa, nada circula, ou algo impede a circulação. Um ponto paranóico, um ponto de bloqueio ou uma lufada delirante, vê-se bem isso no livro de Burroughs Júnior, Speed. Pode-se localizar esse ponto perigoso, é necessário expulsar o

bloqueador, ou, ao contrário, "amar, honrar e servir o demente cada vez que ele vem à tona"? Bloquear, ser bloqueado, não é ainda uma intensidade? (p. 12)

Assim, durante a pesquisa, era preciso conhecer a vibração invisível dos CsO que se moviam pelas salas de aulas, corredores e pátios do CMEI, pois, segundo Rolnik (2007) a relevância do CsO está em seu *“potencial expressivo, sua invisível vibração, suas singularidades afetivas”*. Fui encontrando linhas molares ou de territorialização, que atuavam bloqueando as intensidades produzidas, dificultando e até mesmo impedindo a circulação de ações intensivas. Porém também era possível notar a presença de linhas de fuga, que criavam novas possibilidades e davam passagem às intensidades produzidas pelo grupo.

Sobre essas linhas no cotidiano escolar, Carvalho (2009) argumenta que estão imersas no campo dos possíveis, atuam nos processos de constituição dos indivíduos, apresentando características diversas, mas ao mesmo tempo coexistentes. As linhas duras ou molares, correspondem a uma segmentaridade que modela papéis sociais (família, profissão, sexualidade), demarcando e enquadrando em todas as direções o indivíduo. As linhas moleculares não se destinam somente aos indivíduos, mas se expande aos grupos e à sociedade. Por elas passam os devires. E as linhas de fuga, que circulam por dentro dos segmentos das linhas molares, produzem possibilidades de romper, resistir e subverter algumas lógicas e ordens implantadas.

Percebendo o CMEI “Alegria” como um “campo dos possíveis”, a coexistência dessas linhas se fazia, em alguns casos, muito notórias e, em outros, era preciso tentar ver com o “olho sensível” (Rolnik, 2007).

Argumentando sobre a coexistência dessas linhas Carvalho (2009a, p. 59), a partir dos estudos em Deleuze e Guattari, ressalta que

Poderia acontecer de grupos ou indivíduos viverem apenas sobre as linhas duras ou sobre as linhas duras e as moleculares. Entretanto, afirmam que, mesmo vivendo apenas sobre uma ou duas espécies de linhas, os indivíduos e grupos sempre portariam as linhas de fuga, visto que as outras derivariam delas, que estariam sempre presentes. Assim, essas linhas seriam imanentes, tomadas umas nas outras, sendo necessário o trabalho de cartografia para seu estudo, em grupos ou indivíduos.

Em se tratando da criação e da atuação de algumas das linhas molares nos *espaçotempos* daquela escola, um percurso cartográfico de pesquisa foi se delineando.

Em um fragmento de diário de campo da pesquisadora, do dia 26/04/2010, a dureza da

linha molar se desenhava sobre a concepção de muitos educadores em relação à formação continuada, ajudando a perceber o que passa, povoa e bloqueia os devires na Educação Infantil.

A diretora do CMEI propôs reunir os 30 minutos diários de formação continuada do mês de abril e realizar uma formação à noite, pois, seria exibido o filme: *“Entre os muros da escola”*, no Cine Metrópolis. Notei que, durante a reunião, o grupo não aceitou muito bem aquela ideia. Alguns alegavam cansaço, deslocamento, o perigo por ser à noite, mas, por fim, acataram a sugestão.

No dia 26/04, dia em que seria realizada a formação no Cine Metrópolis, encontrei com a professora Karina na sala dos professores, e começamos a conversar sobre a formação. A professora reduziu o tom de voz e começou a dizer que sentiu que a decisão de realizar a formação continuada à noite foi quase que uma imposição por parte da Direção.

Perguntei como o grupo vespertino reagiu quando a proposta foi lançada. Ressaltou que as outras professoras efetivas pouco se manifestaram. *“Acho que é por causa do processo de avaliação que todos os servidores estão passando. E isso você sabe, gera certo receio de participar ativamente em questões que contrariam a Direção”*.

A professora seguiu dizendo: *“Para mim a intenção não é válida, já que durante o filme os turnos não poderão discutir assuntos sobre o cotidiano do CMEI, e não se sabe quando outro encontro entre os dois turnos acontecerá”*.

O processo de avaliação e a reunião do corpo escolar sem a oportunidade de tecer discussões e de criar ações coletivas a partir dos momentos instituídos para a formação continuada são frutos produzidos por uma máquina abstrata, “quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar” (CARVALHO, 2008, p. 124).

Essa máquina que faz ver e falar produz o medo e o isolamento de que a professora fala. Máquina operada por dispositivos de poder que demarcam e instauram uma linha de segmentaridade dura, estabelecem fronteiras e criam territórios idealizados para os processos formativos e, conseqüentemente para as práticas curriculares. Sobre esse processo, Deleuze e Parnet (1998, p. 104) destacam que

Os segmentos implicam também dispositivos de poder, bem diversos entre si, cada um fixando o código e o território do segmento correspondente. [...] Cada dispositivo de poder é um complexo código-território (não se aproxime de meu território, sou eu quem manda aqui...).

E, no contexto de demarcação de territórios como configuração dos dispositivos de poder,

[...] nos encontramos à noite e nos reunimos na porta do cinema antes de o filme começar. A diretora pediu

para que todos se posicionassem para fotos. Então ela me chamou e disse: “*Não vai tirar foto, não?*”. Depois comentou: “*Vou mandar essa foto lá pro portal eletrônico da SEME com a seguinte legenda: ‘CMEI DA ALEGRIA VAI AO CINEMA: formação continuada’*”.



(Foto 15 - CMEI Alegria vai ao cinema)

Os efeitos gerados naquele encontro continuaram ressoando pelos corredores da escola durante algumas semanas. Algumas professoras questionaram sua validade, não viam sentido em ir apenas para assistir o filme sem debatê-lo. Outras questionavam o posicionamento da direção.

*“Ela (diretora) só faz isso pra dizer para a SEME – vocês não mandam formação, mas minha escola faz assim mesmo”, e continuou: “Bom, se a SEME não coloca formação no calendário ou se coloca em dias de ponto facultativo, fazer o quê? Se eles não querem, só nós que devemos querer?” (Professora Cláudia).*

*“[...] A prefeitura dava dias pra você ir para uma escola diferente, e lá estava o palestrante. Você assistia, tinha maquete das coisas, a gente se reunia em grupos para discutir os temas, fazíamos cartazes com nossas opiniões, com nossos trabalhos. Era muito bom. A gente se encontrava muito mais e discutíamos mais sobre a escola. Hoje, a formação não me agrada muito. Não dá tempo pra nada. A SEME nem deixou espaço no calendário para formações. E tem outra coisa: acho que a formação aqui na escola é sem sentido. No final do ano passado, nós fizemos uma lista de prioridades em relação à formação, mas o que que aconteceu? Até agora só fizemos uma formação daquela lista. Não sei pra que fizemos aquilo no final do ano se não vai ser seguido. Depois me apareceu com um filme pra gente ver e diz que aquilo é formação? E os assuntos que nós temos necessidade de discutir e nós elencamos como prioridade? Quando vamos retomar isso? (Professora Laura)*

As colocações das professoras se fazem pertinentes para que dois tipos de problematizações sejam estabelecidas:

A primeira diz respeito a: “[...] *vocês não mandam formação, mas minha escola faz assim mesmo*”. Quando a professora lança essas palavras como um modo de pensar de muitos profissionais do CMEI “Alegria”, destaca um incômodo com o traçado de uma linha dura imposta pela direção da escola, que tenta instituir *espaçotempos* de formação continuada sem que o coletivo participe das decisões ou sem que tenham interesse por determinado

tema. Esta ação tenta viabilizar a qualquer custo o processo de formação continuada para o grupo acaba sendo considerada por eles mesmos como uma forma de fazer política, macropolítica: *“Ela (diretora) só faz isso pra dizer para a SEME”*.

[...] toda a segmentaridade dura, todas as linhas de segmentaridade dura envolvem um certo plano que concerne, a um só tempo, às formas e seu desenvolvimento, os sujeitos e sua formação. Plano de organização que dispõe sempre de uma dimensão suplementar (sobrecodificação). A educação do sujeito e a harmonização da forma não param de obcecar nossa cultura, de inspirar as segmentações, as planificações, as máquinas binárias que as cortam e as máquinas abstratas que as recortam (DELEUZE E PARNET, 1998, p. 104-5).

As planificações que a linha dura desenvolve no cotidiano escolar vão apontar para a criação e manutenção de máquinas binárias, caracterizadas pela dicotomia “ter formação/não ter formação”, pelas máquinas abstratas que fazem ver e falar – *“Minha escola faz assim mesmo”* – e pela configuração de territórios que fecham as fronteiras educacionais em torno de processos formativos instituídos, obcecados pelo controle das constituições dos indivíduos.

Esse embate entre a realização de modelos de formação continuada instituídos pela diretora, sem que haja o interesse de grande parte do corpo escolar pela proposta, acaba se configurando como um processo sem ressonância que bloqueia a passagem das intimidades formativas na Educação Infantil. Entretanto, esta discordância acerca dos processos formativos entre professores e direção, produz outras intensidades e efeitos produtivos para povoar um CsO com novos desejos formativos e curriculares.

A segunda questão importante na fala da professora Cláudia para se discutir o que passa, povoa e bloqueia as intensidades de um CsO, se refere a: *“Se eles [SEME] não querem, só nós que devemos querer?”*.

Essa colocação, ao mesmo tempo em que tece duras críticas à Secretaria Municipal de Ensino de Vitória, pelo descaso para com a formação continuada oferecida aos seus educadores, também acaba se lançando em uma segmentaridade dura, pois, se coloca à parte da responsabilidade e do compromisso educacional, desconsiderando a relevância das formações continuadas como processos coletivos que devem estar imbricados com a produção de currículos mais instigantes, criativos, inventivos e vivos.

Esse contexto remete à excessiva individualização do trabalho docente, caracterizado por Augé (1994, apud Carvalho, 2009a) como um “Não-Lugar”, assumido por alguns

professores em seu processo formativo. Carvalho (2009), fala das transformações espaço-temporais e dos processos de individualização de referências como uma lógica instituinte de identificação coletiva flutuante, acometendo aos profissionais da educação com um sentimento de não-pertença aos processos formativos .

A identificação coletiva flutuante (1994, apud Carvalho, 2009a) é percebida na fala de Cláudia: “*Se eles não querem, só nós que devemos querer?*”. Age como um outro tipo de bloqueio para as intensidades de um CsO para a Educação Infantil, haja vista que, ao se esquivarem da responsabilidade com o processo de formação continuada como um dos possíveis potencializadores do currículo escolar, os professores entram e se deixam atravessar pela linha dura da inviabilização da formação continuada oferecida pela SEME.

Esse sentimento de identificação coletiva flutuante de alguns profissionais para com o processo de formação continuada no CMEI é questionado e percebido como um incômodo pela diretora, que, em uma conversa de corredor, pergunta sobre a pesquisa e sobre como os professores estavam respondendo aos momentos de formação que criamos.

*“Acho que esta proposta que você nos trouxe aos poucos vai mobilizar no grupo um sentimento de pertença à formação continuada. Muitas vezes ouvi e vi aqui coisas de muitos profissionais que me deixavam muito preocupada. Ficava pensando por onde andaria o compromisso de determinadas pessoas com a educação. Também ficava observando outras profissionais que gostam tanto do que fazem, que têm tanto compromisso, que até mesmo de licença vêm para a escola, somente para participar da formação continuada. São coisas assim que me deixam um pouco mais tranquila, já são tantos os desafios que enfrentamos no cotidiano da educação infantil que, se nós, como profissionais, não nos preocuparmos com nosso processo de formação, com nossas aulas, com o que estamos fazendo neste lugar chamado “escola”, podemos esquecer da palavra educação”.*

Tanto as posições tomadas pela diretora do CMEI, (estipular um modelo de formação continuada; promover e estimular momentos para os processos formativos para o coletivo escolar) quanto os questionamentos e as posturas dos professores (acerca dos modos de realização de formações continuadas no CMEI; a identificação coletiva flutuante com esse processo) se caracterizam, segundo Deleuze e Guattari (1996), pela imanência das linhas molares e moleculares:

Não basta, pois, opor o centralizado e o segmentário. Mas tampouco basta opor duas segmentaridades, uma flexível e primitiva, outra moderna e endurecida, pois as duas efetivamente se distinguem mas são inseparáveis, embaralhadas uma com a outra, uma na outra. As sociedades primitivas têm núcleos de dureza, de arborificação, que tanto antecipam o Estado quanto o conjuram. Inversamente, nossas sociedades continuam banhando num tecido flexível sem o qual os segmentos duros não vingariam. Não se pode atribuir a segmentaridade flexível aos primitivos [aos professores]. Ela não é nem mesmo a sobrevivência de um

selvagem em nós; é uma função perfeitamente atual e inseparável da outra. Toda sociedade, mas também todo indivíduo [tanto professores quanto a diretora], são pois atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra *molecular* (p. 90).

Sendo assim, a cartografia de linhas molares e moleculares nos processos formativos no CMEI “Alegria” permitiram compreender como algumas perspectivas de formação continuada podem atuar como mecanismos que bloqueiam as passagens das intensidades de um CsO para a Educação Infantil. Também possibilitaram conhecer intensidades formativas que passam pela escola, provocando o “corpo vibrátil” (Rolnik, 2007) a detectar, dentro da dureza da linha molar, o traçado de linhas de fuga, novas alternativas e outros caminhos. Trilhar outros caminhos a partir da tessitura das redes de conversações; colocar as intensidades geradas nas conversas, nos questionamentos, para povoar o CsO com a passagem de intensidade de produtos coletivos de saberes, fazeres e afetos.

Deleuze e Guattari (1996) falam sobre a importância de se conhecer o que povoa, passa e bloqueia a passagem de intensidades por um CsO na Educação Infantil, pois

O CsO faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num *spatium* ele mesmo intensivo, não extenso. Ele não é espaço e nem está no espaço, é matéria que ocupará o espaço em tal ou qual grau — grau que corresponde às intensidades produzidas. Ele é a matéria intensa e não formada, não estratificada, a matriz intensiva, a intensidade = O, mas nada há de negativo nesse zero, não existem intensidades negativas nem contrárias. Matéria igual a energia. Produção do real como grandeza intensiva a partir do zero. (p. 12)

#### **4.2. Os Platôs Infantis nas práticas formativas como imanência do desejo de “CurrículosCrianças”**

Entender um pouco sobre o que povoa, passa e bloqueia a passagem de intensidade por um Corpo sem Órgãos na Educação Infantil se fez pertinente para conhecer e vislumbrar práticas educativas capazes de potencializar outros modos de aprender na infância. O processo de pesquisa no CMEI “Alegria” foi conduzido por esses interesses, não como uma necessidade de *“representar, interpretar nem simbolizar, mas apenas a fazer mapas e traçar linhas, marcando suas misturas tanto quanto suas disjunções”* (Deleuze e Guattari, 1996, p. 109).

A busca pela cartografia de “mapas infantis” está diretamente vinculada à invenção de novas formas de pensar a Educação Infantil a partir de um questionamento constante de nossa relação com a infância e de nossa constituição como indivíduos que se relacionam com a infância. Essa invenção deve partir dos acontecimentos que tornam as



experiências possíveis, intempestivas e descontínuas. Como nos ensina Kohan (2004, p. 60), “[...] uma experiência, um acontecimento, interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Por isso é um devir minoritário”.

O autor nos fala do devir minoritário como algo não modelado, sempre em processo, que consegue fugir do controle e resistir, estabelecendo espaços micropolíticos que, mesmo coexistindo com os espaços de macropolítica ou de segmentaridade, trazem possibilidades de se pensar em novas ações para a formação continuada, para as práticas curriculares e para a Educação Infantil. Essa concepção de uma infância minoritária, nas palavras do autor:

[...] é a infância como experiência como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, que se encontram num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (Kohan, 2004, p. 61).

Falar de uma infância minoritária dentro de um CMEI pode até parecer um pouco contraditório, à primeira vista, mas, como o próprio autor destaca, é preciso resistir aos movimentos concêntricos e buscar traçar linhas de fuga.

A pesquisa estava cada vez mais interessada nos movimentos criados em devir: devir-minoritário, devir-criança. Muitas intensidades produzidas no CMEI “Alegria” compunham acontecimentos, rupturas, novas práticas, saberes, vozes e ações que, de uma forma ou de outra, atuavam na elaboração de si, elaboração individual e coletiva daqueles indivíduos e do currículo escolar.

A infância como intensidade, produzida e experienciada nos *espaçostempos* do CMEI, nas salas de aulas, nos pátios, nas redes de conversas que os professores estabeleciam, trançavam novos entrelaçamentos para as diferentes redes de saberes, fazeres, poderes e afetos, e, desse modo, desenhavam “mapas infantis” para o aprender na infância, por meio de “*CurrículosCrianças*”.

“*Os CurrículosCrianças*”, em meio à tensão das garatujas e das linhas retas que se delineavam no cotidiano escolar, faziam-se sentir durante o processo de pesquisa. Em muitos momentos, não era fácil percebê-los ou senti-los: era preciso um olhar mais atento, um olhar sensível, que toca o corpo e se faz com ele. Como bem diz Rolnik (2007,

p. 15) “o olhar não é do tipo que se debruça *sobre* as mutações vividas nesse processo, mas daquele que se constrói junto *com* elas e como *parte* delas.

A pesquisa caminhou e se constituiu em meio às mutações escolares. As muitas conversas com os professores foram dando indícios de que é possível a elaboração de “*CurrículosCrianças*”. O que muitos profissionais agenciavam em suas falas eram possibilidades para se criar máscaras de expressão e dar passagem aos muitos afetos e às intensidades que circulam no CMEI. Muitos professores, durante os momentos de formação continuada, agenciavam “*CurrículosCrianças*”, para que em Devir-Criança pudessem explodir a dureza do dia-a-dia e compor, em platôs infantis, novas práticas formativas e curriculares.

*Eu adoro aprender coisas novas, discutir os problemas e desafios de nossa prática, mas o que vejo nas formações em geral é uma falta de conexão com as coisas do nosso dia a dia. Em cada formação aborda-se uma coisa diferente, e quando vai se pensar de colocar em prática não funciona. Fico pensando: perdemos muito tempo com discussão de assuntos que vêm da secretaria, como campanha salarial. Mas até agora não conheço o PPP da escola, não tenho acesso a ele, não se discute sobre o currículo na educação infantil, que é algo de interesse de todas as profissionais aqui da escola. Quando perguntei pelo PPP, quando sugeri que discutíssemos o currículo, me falaram que tudo isso já está pronto, que já fizeram isso antes de eu chegar na escola. Este é o meu segundo ano nesse CMEI, e acho que tenho direito e tenho vontade também de pensar o currículo (Narrativa da professora Virginia, 30/04/2010).*

As intensidades geradas pela narrativa da professora ao expressar seu desejo de pensar o currículo como *CurrículosCrianças*, é, segundo Deleuze e Guattari (1996, p. 18), o que “Bateson denomina platôs, as regiões de intensidade contínua, que são constituídas de tal maneira que não se deixam interromper por uma terminação exterior, como também não se deixam ir em direção a um ponto culminante”.

A vontade de pensar o currículo, mesmo quando há determinações exteriores contrárias, revela a imanência do desejo de questionar os modos pelos quais atuamos como professores, como preparamos nossas aulas, as problemáticas levantadas para que os diferentes conhecimentos possam ser proferidos e aprendidos na Educação Infantil. Esse desejo está diretamente relacionado com a vontade de potencializar as práticas educativas, mobilizando saberes, fazeres, poderes, afetos e pessoas para a tessitura de um outro olhar sobre os processos educativos na infância.

Olhar que encontra hospitalidade em um pensar intensivo sobre o currículo na Educação Infantil, que auxilia na criação/invenção de novas ideias e de novas práticas formativas e curriculares, contribuindo para que essa etapa da educação básica seja reconhecida e valorizada pelo desenvolvimento de intensidades contínuas que promovem as diferentes

maneiras de pensar e de aprender e, não apenas como responsável pelo cuidado de crianças pequenas.

É nesse sentido que se pode pensar a Educação Infantil como um Corpo sem Órgãos (CsO): considerando o cotidiano escolar como uma teia composta por vários CsO e seus platôs. A articulação e a comunicação das intensidades criadas nas salas de aula, nas vozes dos professores e dos alunos, nas diversas leituras e conversas sobre o currículo, na estimulação do pensamento para o aprender, é o que determina um platô infantil e o que potencializa os “*CurrículosCrianças*” a dar passagem aos conhecimentos e à vida.

Deleuze e Guattari (1996, p. 18-9) consideram que “*Um platô é um pedaço de imanência. Cada CsO é feito de platôs. Cada CsO é ele mesmo um platô, que comunica com os outros platôs sobre o plano de consistência. É um componente de passagem*”.

Entre as várias regiões de intensidade contínua misturadas no cotidiano escolar, percebidas durante a pesquisa, uma em especial chamou atenção por atuar como componente de passagem para a valorização dos processos formativos.

Em uma das *experiênciasformações* estabelecidas com o turno vespertino, no dia 03/08/2010, a ação da professora Alice chamou atenção de todos. Nesse dia, a professora não trabalhara no turno vespertino por conta de uma formação sobre alfabetização na SEME. Estávamos todos reunidos para nosso encontro, que ocorria uma vez por semana após o término das aulas, quando a professora chegou e se juntou ao grupo. Os olhares de todos foram de surpresa e de espanto ao vê-la, pois, sem ter a obrigação de retornar à escola para nosso momento de formação continuada, mas mesmo assim ali estava.

Durante as conversas e relatos estabelecidos nesse encontro, a pedagoga Sônia tomou a fala: “*Olha, acho que este compromisso e dedicação que Alice demonstrou aqui hoje pela formação continuada, em retornar à escola somente por causa da formação, só pode refletir o belíssimo trabalho que ela desenvolve em sua sala de aula. O que nós conhecemos aqui hoje, a partir dos relatos e da exposição da professora Alice nos diz por que essas crianças tão agitadas, essa turma tão numerosa e conflituosa está tão bem na leitura*”.

O interesse da professora pela formação continuada ajuda a povoar os Corpos sem

Órgãos na Educação Infantil com a vontade de constituir-se a cada dia de um modo novo, ético e estético, de modo a elaborar “*CurrículosCrianças*”. Entretanto, o Corpo Formativo sem Órgãos que as ações da professora ajudam a povoar também são agenciados por linhas duras que tentam enquadrar as ações de Alice como modelo de perfeição, idealizando um tipo de profissional e de práticas curriculares e formativas para o CMEI.

Quando o gesto da professora é utilizado como exemplo, no momento em que todo o grupo de professores do turno vespertino estava reunido, para destacar que o compromisso e o desejo de Alice pela formação continuada reflete em suas práticas como o belo trabalho desenvolvido com a turma, traz à tona a ressonância das linhas molares, a dureza das linhas da vida escolar, pois estabelece um papel principal para a professora naquele momento: a “mocinha” da educação.

A tentativa de enquadrar o gesto da professora, ao apontar os desafios cotidianos – como “turma numerosa e conflituosa” – como algo “sobrenatural”, supervalorizando as ações dessa profissional, colocando-as como modelo a ser seguido pelos outros profissionais, tende a engessar a vontade formativa dos professores, podendo bloquear a passagem das intensidades que ajudam a elaborar “*CurrículosCrianças*”.

A elaboração de “*CurrículosCrianças*” não perpassa o estabelecimento de modelos de profissionais ou de práticas pedagógicas, mas pelas problematizações coletivas das intensidades contínuas encontradas nos platôs infantis, entre as dificuldades e desafios que os docentes enfrentam e entre o desejo e o compromisso com uma educação de qualidade, que os Corpos sem Órgãos vão se constituindo dentro das escolas. Para Deleuze e Guattari (1996, p. 22), “o CsO não pára de oscilar entre as superfícies que o estratificam e o plano que o libera”.

Para que a coexistências de linhas tão diferentes em um mesmo CsO não seja destrutiva, pelo caráter de engessamento ou de fugas incessantes sem razão, é preciso, segundo esses autores, prudência, para se ter a capacidade de perceber como uma turma numerosa, agitada e conflituosa pode potencializar o estímulo e a inserção dessas crianças no mundo da leitura, despreendendo as intensidades contínuas para um CsO.

O pior não é permanecer estratificado — organizado, significado, sujeitado — mas precipitar os estratos numa queda suicida ou demente, que os faz recair sobre nós, mais pesados do que nunca. Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga

possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. É seguindo uma relação meticulosa com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga, fazer passar e fugir os fluxos conjugados, desprender intensidades contínuas para um CsO (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p. 22).

“Um pequeno pedaço de uma nova terra”, era o que o grupo de professores agenciavam em nossas experiências formações. As conversas sobre o currículo escolar apontavam para o desejo de outros processos curriculares, não só prescritos ou só vividos, mas os que pudessem ser postos em questão pelas redes de conversações criadas pela coletividade escolar. O pedaço de uma nova terra seria como criar para o currículo escolar CsO como os “*CurrículosCrianças*”, haja vista que, para Deleuze e Guattari (1996, p. 26) “há desejo toda vez que há constituição de um CsO numa relação ou em outra”.

Na experiência formação do dia 24/08/2010, quando discutíamos sobre o currículo escolar, os modos de fazimento que os professores percebiam estar presentes na rotina do CMEI “Alegria”, a professora Tatiana, ao destacar sua posição acerca da discussão sobre o currículo a partir das narrativas das experiências dos professores, fez a seguinte explanação:

*“A cada história contada, mais eu via este CMEI com outros olhos. Nós ficamos tão presos em nossos espaços e tempos que há vezes em que nem nos vemos. Acho que o mesmo sentimento devem ter as famílias, quase nunca têm tempo para vir à escola, para conhecer o que as crianças fazem. Acho que se contarmos o que elas fazem, do jeito que fazem, do que elas brincam e como esse brincar é importante, muita coisa já mudaria. Acho que eles também olhariam para a escola de outro jeito”.*

Produzir “*CurrículosCrianças*” dentro do currículo escolar é o que a professora agencia quando destaca que outras possibilidades de se pensar o currículo e a escola perpassam também o narrar das práticas educativas, não só entre professores, mas para e com a comunidade escolar em geral. Contar os processos e as relações que emergem no cotidiano escolar, fabular sobre o brincar, pensar, conhecer, afetar e ser afetado na Educação Infantil ajuda a desprender as intensidades contínuas dos platôs para os CsOs.

Deleuze e Guattari (1996, p. 14) ressaltam que: “O CsO é o campo de imanência do desejo, o plano de consistência própria do desejo (ali onde o desejo se define como processo de produção, sem referência a qualquer instância exterior, falta que viria torná-lo oco, prazer que viria preenchê-lo).

Nesse contexto, desprender as intensidade é dar passagem e fuga para os fluxos de criatividade, inovação e experimentação que foram delimitados em territórios fixos,

segmentados e endurecidos. É povoar um CsO com o desejo coletivo de potencializar as práticas formativas e curriculares com os olhares, vozes e ações de professores e alunos.

Esse desejo de agenciar outros modos de pensar a formação continuada e, consecutivamente, o currículo escolar precisa ser entendido não como um simples protesto a modelos antigos, mas como desejo de produção coletiva. Produção de linguagens, conhecimentos e afetos que, como “*CurrículosCrianças*”, buscam o devir, a alegria, a curiosidade, a movimentação de corpos; CsO como lógicas para o pensar, o aprender, o viver nas escolas.

#### ***4.3. De máquinas curriculares privadas a máquinas curriculares coletivas na Educação Infantil***

As intensidades que buscavam se compor e se conectar e ganhar passagem no CMEI “Alegria”, observadas no decorrer da pesquisa, eram preenchidas por anseios, angústias, territorialização, desejos, movimentos, alegrias, desterritorialização e reterritorializações. Como a função maior do CsO é dar passagem para as intensidades e permitir que fluxos de desterritorialização possam criar novas alternativas, em nosso caso, outros possíveis para a Educação Infantil, a pesquisa era conduzida pela busca de movimentos coletivos.

Era preciso conhecer os desejos daquele corpo escolar, como eram agenciados, a ocorrência ou não de transformação no território da formação continuada e das práticas curriculares no CMEI, o que bloqueava o desejo e quando ele era liberado, qual era sua potência.

Em vários momentos da pesquisa, pistas foram encontradas ao observar as relações e os processos que ocorriam no cotidiano escolar do CMEI “Alegria”. Para auxiliar na problematização dos agenciamentos do desejo dos professores, é importante resgatar a potência coletiva das redes de conversações promovidas nos momentos de *experiências formações*, estabelecidos durante a pesquisa como processos de formação continuada com os docentes.

Nesses momentos, as problemáticas e temáticas em discussão foram diversificadas. Um se desmantelavam pelo desinteresse do grupo; outras se fortaleciam e criavam novas possibilidades de debate. Dentre as temáticas, duas foram as mais discutidas e

visibilizadas pelos professores: o compartilhamento de experiências pelas redes de conversações e o debate sobre o currículo na Educação Infantil, sempre de forma coengendrada.

Sobre a importância do compartilhamento de experiências pela redes de conversações, os professores fizeram os seguintes destaques:

*“Acho que quando conversamos, com qualquer um dentro da escola, estamos direta e indiretamente discutindo melhorias no currículo. A construção do currículo precisa ser pensada por todos, e, dessa forma a aprendizagem se torna mais atrativa e eficaz” (Professora Alice, ExperiênciasFormações).*

*“As conversas têm sido nossas aliadas, mesmo que para a administração possam parecer meros bate-papos. E elas nos permitem saber o que o colega está trabalhando, como está planejando, o que tem dado certo, como as crianças estão reagindo. Uma vez trocando experiências, conversando e pensando juntos, podemos buscar construir um currículo melhor” (Professora Karina).*

Para os professores a importância do compartilhamento de experiências no CMEI está diretamente relacionada com a produção de um currículo diferente, feito a várias mãos: coletivo. Assim, a professora Karina critica a desqualificação desses processos coletivos ao destacar que as *“conversas têm sido nossas aliadas, mesmo que para a administração possam parecer meros bate-papos”*.

A desvalorização das conversas entre os professores como forma de mobilizar diferentes experiências na escola e de discutir o currículo na Educação Infantil, ao considerar as conversas dos professores como meros bate-papos, opera sobre as práticas formativas e sobre os modos de produção curricular por meio de máquinas abstratas de sobrecodificação, que, segundo Deleuze e Guattari (1996, p. 104),

[...] define uma segmentaridade dura, uma macrossegmentaridade, por que ela produz, ou melhor, reproduz os segmentos, opondo-se de dois em dois, fazendo ressoar todos os seus centros, e estendendo um espaço homogêneo, divisível, estriado em todos os sentidos.

A máquina abstrata de sobrecodificação sentida pelos professores define um território específico para as ações pedagógicas e para o currículo escolar que não perpassa por suas conversas, entendendo-os como um local para a aplicação da teorias dos textos que os prescrevem, homogeneizando os saberes, os fazeres e os afetos.

Quando essa máquina atua dentro da escola estruturando os *espaçostempos* de aprendizagem e as possibilidades de compartilhamento de experiências dos professores, é operada pelo aparelho de Estado, que se identifica com ela e cria condições para reterritorializar os espaços de discussão coletiva de modo a segmentar e homogeneizar o

currículo escolar, reduzindo ao máximo as possibilidades de criação e invenção nos CMEIs.

Mesmo que os professores percebam que suas conversas, por muitas vezes, são consideradas meros bate-papos, eles afirmam a importância das redes de conversações para a circulação das experiências docentes, para a produção de conhecimentos e para a reescrita do currículo escolar como processos que tentam desfigurar a rigidez dos *espaçotempos* de formação continuada e das práticas educativas do CMEI para a configuração de novos territórios coletivos de ações .

*“A partir do momento em que temos possibilidade de falar das nossas experiências, de trocar materiais, de ensinar e de aprender com o colega, novas ideias e novos conhecimentos surgem e um novo currículo passa a ser construído. Levamos para sala de aula outras oportunidades de produzir conhecimentos com as crianças, e isso é que é interessante” (Professora Rosa- ExperiênciasFormações).*

Deleuze e Guattari (1996) dizem sobre o outro polo da máquina abstrata, que é capaz não apenas de sobrecodificar as ações docentes de forma homogênea e segmentada, mas que apresenta também a possibilidade de atuar por mutações, descodificando e desterritorializando esses pensamentos duros.

[...] há uma máquina abstrata de mutação que opera por descodificação e desterritorialização. É ela que traça as linhas de fuga: pilota os fluxos de *quanta*, assegura a criação-conexão dos fluxos, emite novos *quanta*. Ela própria está em estado de fuga e erige máquinas de guerra sobre suas linhas (p. 104)

Para os professores as possibilidades de traçar fugas das políticas de formação continuada, que ainda veem as conversas docentes como meros bate-papos, está em potencializar políticas formativas não somente “*entre*” os professores, mas “*com*” os professores, pelos múltiplos contextos formativos, troca de experiências por meio das redes de conversações, pelos diversos campos teóricos que problematizam a educação e outros. A esse respeito, Carvalho e Rangel (2009c, p. 131) argumentam que “a formação com também não se resume a uma formação entre os professores, abdicando, assim, de uma interação com aportes teóricos e/ou outros lugares conceituais, externos ao cotidiano”.

Colocar os assuntos do cotidiano escolar e também os externos ao cotidiano escolar como pauta de discussão nos momentos destinados à formação continuada é uma das maneiras de mobilizar a atuação das máquinas de guerra sobre as linhas duras que distanciam os professores da resolução de alguns problemas educacionais.



Para Carvalho (2009, p. 201);

[...] o engendramento de movimentos singulares no cotidiano escolar, são as criações coletivas, esse movimento indica o fluxo dos “possíveis” de um cotidiano inventivo e, nesse sentido, do agenciamento de uma inteligência coletiva que problematize e crie outros singulares modos de trabalho imaterial (cognitivo, linguístico e afetivo).

As redes de conversações que os professores criam a todo instante na escola agenciam novos modos de discutir o currículo na Educação Infantil pelo viés da coletividade. O conversar durante os processos formativos que ocorrem no CMEI precisa estar associado ao desenvolvimento de ações micropolíticas, ações que partem dos anseios da grupalidade e que extrapolam o momento das conversas, criando máscaras de expressão para uma inteligência coletiva capaz de produzir outras/novas práticas educativas.

É nesse sentido que, durante as experiências formações do dia 14/09/2010, a professora Cláudia, ao problematizar a forma pela qual se pensa em currículo nas escolas, destaca que mesmo que a presença de um modelo curricular correto a ser seguido ainda seja tão presente, é preciso romper com essa lógica e procurar em meio ao coletivo escolar desenvolver ações micropolíticas.

*“Realmente, a questão do modelo faz parte de nossas vidas. Mas o que eu consegui entender sobre pensar um currículo a partir de nossas conversas é que não significa abandonar o que temos escrito para somente conversar e resolver nossas questões pedagógicas só na conversa. Acho que as conversas são fundamentais para organizarmos uma metodologia de trabalho mais significativa para nossos alunos, mas é claro que isso tudo que discutimos não pode e nem deve ficar só nas conversas, precisa ser documentado. Ganhar forma para que seja posto em prática. Até mesmo porque as palavras soltas ao vento se perdem, sua força se acaba, e quando nós as colocamos no papel, estamos colocando qual é a cara do grupo, quais são nossos desejos, como trabalhamos, como pensamos a educação infantil. O que eu acho é que não dá mais para ficarmos nos enganando, ao copiar as propostas de outros documentos para fazer nosso PPP. Temos que ter bases teóricas sim, mas temos que nos posicionar frente a elas e deixar bem claro qual é a nossa proposta de ensino, o que fazemos aqui de fato”.*

Assim, os processos formativos e o currículo escolar vão se compondo em meio a diferenças entre as linhas duras, operadas pelas máquinas abstratas de sobrecodificação que determinam modelos curriculares e, entre as linhas de fuga, traçadas pelas máquinas abstratas de mutação que buscam romper e criar metodologias de trabalho significativas. Esta coexistência para Deleuze e Guattari (1996) é o que permite o constante e interminável fazimento de Corpos sem Órgãos na Educação Infantil.

O CsO grita: fizeram-me um organismo! dobraram-me indevidamente! roubaram meu corpo! O juízo de Deus arranca-o de sua imanência, e lhe constrói um organismo, uma significação, um sujeito. É ele o estratificado. Assim, ele oscila entre dois pólos: de um lado, as superfícies de estratificação sobre as quais ele é rebaixado e submetido ao juízo, e, por outro lado, o plano de consistência no qual ele se desenrola e se abre à experimentação. E se o CsO é um limite, se não se

termina nunca de chegar a ele, é porque há sempre um estrato atrás de um outro estrato, um estrato engastado em outro estrato. Porque são necessários muitos estratos e não somente o organismo para fazer o juízo de Deus. Combate perpétuo e violento entre o plano de consistência, que libera o CsO, atravessa e desfaz todos os estratos, e as superfícies de estratificação que o bloqueiam ou rebaixam (p. 20).

O mesmo CsO que grita: *“As conversas têm sido nossas aliadas, mesmo que para a administração possam parecer meros bate-papos”* ou *“fizeram-me um organismo!”*, rebaixando-o, submetendo ao juízo e ao bloqueio, também é capaz de fazer ecoar outros gritos, ou seja, abrir-se à experimentação, liberando-o: *“Acho que nesses dias de estudo, debates, conversas, ficou bem claro para mim que devemos abrir mão de certos conceitos de infância, levando em conta as necessidades do momento em questão, visando a explorar ao máximo o que aquela criança pode nos apresentar como forma de conhecimento”* (**Professora Alair**).

Experimentar, abrir-se e liberar o CsO é mobilizar as máquinas abstratas de mutação, ou fazer vibrar as máquinas de guerra na Educação Infantil, para que outras concepções sobre infância possam ser traçadas como fuga ao modelo de projeção da educação na infância para atender aos anseios do mercado de trabalho. Para isso, os processos formativos e curriculares precisam se configurar como redes de desejos, pensamentos e ações coletivas.

Muitos dos desejos, pensamentos e ações que os professores expressavam, criavam e propunham durante a pesquisa se direcionavam a questionar algumas situações configuradas por máquinas abstratas e traçar linhas de fuga a serem operadas por máquinas coletivas.

A insatisfação de muitos professores com as operações das máquinas abstratas no CMEI se materializam em suas falas ao questionarem os modos de formação continuada e de discussão curricular vigentes na escola. Na experiência formação do dia 17/08/2010, em que discutíamos sobre como faríamos a leitura e a discussão do Projeto Político Pedagógico da escola, a diretora, que participara daquele encontro, fez a seguinte ressalva:

*“Acho que a discussão não deve ser nem se tem ou não conteúdos mínimos, se trabalhamos ou não esses conteúdos. Mas acredito que precisamos reescrever essa parte do PPP, pois tem muito tempo que nós o fizemos, precisa ser ressignificado, esse momento seria importante para isso”.*

Nesse momento percebi que algumas professoras discretamente trocaram olhares, mas,

assim como eu, muitos pensaram que a fala da diretora estava intencionada com a discussão do currículo e a elaboração de novas propostas. No entanto, logo suas reais intenções se apresentaram durante o horário de formação continuada de 30 minutos, no final do dia de trabalho com o turno matutino.

O fragmento do diário de campo do dia 26/08/2010 traz à tona aquela cena:

*“A diretora pediu para falar depois que as pedagogas terminaram os recados. A fala da diretora estava direcionada pra uma reescrita da proposta curricular da escola. Isso já estava sendo questionado pelas professoras do turno vespertino, que não aceitavam bem a ideia, já que 3 extensões de carga horária foram disponibilizadas para algumas pessoas fazerem os acertos no PPP, incluindo a proposta curricular.*

*“Bom, pessoal, no turno vespertino está sendo discutido o currículo, e eu fiquei pensando que também temos que discutir pela manhã e reformular nossa proposta que é antiga, foi construída em 2008. Então, eu pensei em uma folha, na verdade em uma tabela, para que vocês preencham os objetivos, os conteúdos, e sugestões de algumas atividades para cada grupo, ressaltando as áreas de trabalho. Quero que vocês façam isso durante este mês de setembro e entreguem até o final do mês” (Diretora).*

Nesse momento, uma professora que tem duas cadeiras [trabalha na escola durante os turnos matutinos e vespertinos] na escola e que participa das formações no turno vespertino olhou-me e balançou a cabeça em sinal, de negação e depois me disse bem baixinho: *“Isso não tem nada a ver com o que a gente está fazendo à tarde”.*

O movimento proposto e solicitado pela gestora mobilizou os “centros de poder” presentes em seu cargo, o que segundo Deleuze e Guattari (1996, p. 107) “não tem outra razão a não ser a de traduzir, tanto quanto possível, os *quanta* de fluxo em segmentos de linha (sendo que só os segmentos são totalizáveis de uma maneira ou de outra)”. Dessa forma, tentou-se operar uma máquina abstrata de sobrecodificação para a territorialização dos processos formativos e curriculares que se configuravam no CMEI durante a pesquisa, ditando que a forma ideal de se discutir o PPP seria preencher o quadrinhos dos objetivos e conteúdos, encaminhando-os para a avaliação da SEME.

A possibilidade de discutir sobre os processos formativos e curriculares pelas redes de conversações desenvolvidas no decorrer da pesquisa com o turno vespertino, pode ter sido percebida pela diretora como uma ameaça aos modelos de formação continuada e de propostas de trabalho já estruturados no CMEI “Alegria”, lançando assim, sua solicitação de preencher os quadrinhos como forma de afirmar esses modelos e restabelecê-los como ideais.

Preencher os quadrinhos com objetivos e conteúdos como uma concepção de discutir o

currículo escolar reafirma o caráter individualista vigente nas políticas de formação continuadas nas escolas, que homogeneíza com “folhas a serem preenchidas”, isola os professores em seus horários de planejamento para a realização dessas tarefas, e define prazos para a entrega do material, caracterizando a operação de uma máquina abstrata de sobrecodificação na educação infantil.

Nesse contexto, os estudos de Carvalho (2009) sobre o cotidiano escolar como comunidade de afetos, ajuda a lançar uma questão: como vislumbrar o comum ao alcance de todos na esfera pública, como em uma escola?

Para Carvalho (2009, p. 81) existe uma grande dificuldade para a constituição do comum no cotidiano escolar devido “ao excessivo processo de individualização de referências da sociedade de controle e, nesse sentido, o consequente esvaziamento da escola como esfera pública com espaços-tempos comunitariamente praticados”.

Entretanto, a atuação desse tipo de máquina, que tenta esvaziar a escola como um lugar do comum, provoca a inquietação e o descontentamento de muitos educadores. Ao discutirmos o texto **“O currículo como redes de afetos, conversações e ações complexas”** de Carvalho (2009), durante as experiências formações do dia 31/08/2010, uma professora insatisfeita com o processo de avaliação do servidor implantado pela SEME começou a falar:

*“Esse sistema de avaliação implantado pela SEME só serve para dividir ainda mais o grupo, para nos enfraquecer, para diminuir nossa autoestima. Isso deveria ser feito junto com o grupo: olha pessoal, vamos fazer uma análise aqui de todos os profissionais, de nós mesmos, vamos pensar junto com o grupo: como deve ser a avaliação?, onde estamos acertando e onde podemos melhorar? O problema é que o negócio não é assim; nós sabemos que temos que melhorar em muitas coisas. Antes eu não aceitava críticas, agora estou aberta a ouvir. Mas o sistema não dá essa possibilidade, de conhecer e discutir nosso trabalho: implanta uma avaliação que não deixa a possibilidade dessas conversas que o texto fala tanto. E, pior ainda, pelo que estou entendendo, nossas ações dependem muito dessas conversas, ou seja, estamos perdidas mesmo. Somos avaliadas sem sermos ouvidas, sem que isso seja colocado como uma questão de grupo, e nossas ações vão ficando cada vez mais isoladas, tristes e individualistas” (Professora Samara).*

Os modos como as máquinas abstratas, concretas, privadas e coletivas têm agenciado o desejo nas escolas precisam ser postos em questão pelo coletivo escolar. É possível notar um descontentamento de muitos educadores com a forma de discutir o currículo, com o processo de avaliação de seus trabalhos, com as metodologias propostas para a formação continuada dentro das escolas e outros tantos assuntos que dizem respeito ao cotidiano escolar e que acabam por ir de encontro aos seus anseios e desejos, apenas se configurando como meras formas de fazer “uma educação qualquer”.

Deleuze e Guattari (1996, p. 112), ajudam a compreender essas questões quando apontam que: “Não há pulsão interna no desejo, só há agenciamentos. O desejo é sempre agenciado, ele é o que o agenciamento determina que ele seja”.

Buscando outros modos de agenciamento para seus desejos de conhecer onde acertam e como melhorar na profissão, Samara destaca que um dos possíveis caminhos são as conversas coletivas. Assim, muitos conflitos e dificuldades, que emergem no dia-a-dia da escola e que diminuem a autoestima dos profissionais, poderiam ser mais facilmente solucionados se fossem considerados como um assunto a ser debatido e pensado pelo grupo.

Em meio aos vários desejos docentes, está a necessidade de encontrar novas formas de agenciá-los. É preciso compor CsOs que permitam a passagem de fluxos de intensidades que façam vibrar uma máquina coletiva que promova a guerra contra as impossibilidades de conversar e de pensar no desenvolvimento de ações políticas para a educação na infância.

Fazer vibrar uma máquina coletiva ou uma máquina de guerra, segundo Deleuze e Guattari (1996, p. 22), perpassa o considerar de que

Estamos numa formação social; ver primeiramente como ela é estratificada para nós, em nós, no lugar onde estamos; ir dos estratos ao agenciamento mais profundo em que estamos envolvidos; fazer com que o agenciamento oscile delicadamente, fazê-lo passar do lado do plano de consistência. É somente aí que o CsO se revela pelo que ele é, conexão de desejos, conjunção de fluxos, continuum de intensidades. Você terá construído sua pequena máquina privada, pronta, segundo as circunstâncias, para ramificar-se em outras máquinas coletivas.

Os movimentos da pesquisa foram cartografando algumas conexões de desejos educativos de professores e alunos, percebendo pontos de mobilização das intensidades dos diferentes conhecimentos, linguagens e afetos em Devir-Criança, ou seja, fazendo-os variar das segmentaridades duras para fluxos curriculares inventivos.

Considerar as conversas docentes como potências para a educação é preparar as máquinas privadas dos professores, com suas histórias, saberes, fazeres, poderes, afetos para operar máquinas coletivas, mover desejos coletivos em Devir-Criança, criar Corpos sem Órgãos capazes de fazer vibrar máquinas de guerra contra o enrijecimento do currículo escolar e em prol da vida.

Criar uma máquina privada e fazê-la ramificar em outras máquinas coletivas está diretamente relacionado com a valorização e o intercambiamento das experiências pelas redes de conversações nas escolas como modos de potencializar as inteligências coletivas para operar máquinas de guerra na criação de CsOs Educação Infantil.

É preciso fazer a educação passar de máquinas privadas a máquinas coletivas, pois

Trata-se de criar um corpo sem órgãos ali onde as intensidades passem e façam com que não haja mais nem eu nem o outro, isso não em nome de uma generalidade mais alta, de uma maior extensão, mas em virtude de singularidades que não podem mais ser consideradas pessoais, intensidades que não se pode mais chamar de extensivas. O campo de imanência não é interior ao eu, mas também não vem de um eu exterior ou de um não-eu. Ele é antes como o Fora absoluto que não conhece mais os Eu, porque o interior e o exterior fazem igualmente parte da imanência na qual eles se fundiram (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 16-7).

Talvez assim, partindo da criação de máquinas privadas para o agenciamento das máquinas coletivas seria possível perceber onde o desejo e o não-desejo docente circula e assim, configurar novos territórios para as práticas curriculares e formativas de modo a *vislumbrar o comum ao alcance de todos na esfera pública, como em uma escola de Educação Infantil.*

## **5. POR UMA GEOGRAFIA DOS 'AFETOS INFANTIS' ENTRE AS LINHAS DA VIDA ESCOLAR: tecendo possíveis considerações**

A tessitura de aprendizagens cotidianas com a pesquisa no CMEI “Alegria” foi um processo potencializador para a problematização de alguns textos e contextos que configuram as práticas curriculares e formativas na Educação Infantil. A opção por falar de uma *Geografia dos Afetos Infantis* está relacionada não apenas com o relato dos processos educacionais com crianças pequenas, mas principalmente, se dedica à conexão de mundos, e como bem diz Rolnik (2007, p. 66), “inventar pontes para sua travessia”.

Inventar pontes e conectar mundos para realizar um sobrevoo pelos diversos momentos da pesquisa, passeando pelas diferentes intensidades que buscam expressão nos cotidianos da Educação Infantil, fazendo algumas paradas para observar, ouvir, sentir, problematizar e desse modo, tecer considerações sobre a formação continuada dos professores e a produção do currículo escolar.

O processo de pesquisa se desenhou tanto a partir de minhas inquietações sobre os processos formativos e curriculares, enquanto professora da Educação Infantil, quanto pelos resultados obtidos em uma revisão de literatura realizada em 349 resumos de trabalhos apresentados e dialogados pelos grupos temáticos **educação de crianças de 0 a 6 anos, formação de professores, currículo, sociologia da educação, educação e comunicação e filosofia da educação**, durante as 30<sup>a</sup>, 31<sup>a</sup> e 32<sup>a</sup> reuniões anuais (2007-2008-2009) da ANPEd — ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Dentre os 349 resumos analisados, 26 artigos ajudaram a compreender o cenário atual acerca da formação continuada de professores e o processo de produção do currículo escolar.

A revisão de literatura ajudou a compreender que as pesquisas realizadas no contexto escolar apontavam para a necessidade de se pensar o coletivo escolar e em outras maneiras para se produzir novas linguagens, emoções e conhecimentos na educação, para a invisibilidade dos afetos e das redes de conversações como potências para se problematizar os processos formativos e curriculares na Educação Infantil.

A partir desse contexto, o seguinte campo problemático foi configurando os processos de

pesquisa: Como as experiências narradas e vividas por professores de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, podem potencializar a configuração de novos territórios existenciais para os processos curriculares e de formação continuada, a partir de uma cartografia dos afetos presentes nas redes de conversações e ações compartilhadas que se desenvolvem no cotidiano escolar?

Tomando o campo problemático apresentado como princípio central para conceber o processo de pesquisa e para pensar sobre o processo educativo na infância, não desprezando as outras várias problemáticas que iam surgindo com o desenrolar da investigação, foi possível agrupar e destacar algumas considerações de pesquisa em três zonas de intensidades: *a dos afetos, da formação continuada e a curricular*.

Esse agrupamento em zonas de intensidades não tem a intenção desarticulá-las, mas de facilitar a exposição e o debate sobre os eixos da pesquisa enquanto campos de força e de politização, constantemente coengendrados tanto no cotidiano escolar quanto nas concepções desta pesquisa.

Os processos cartográficos empreendidos na pesquisa apontaram, primeiramente, para a imanência entre diferentes linhas da vida: a linha dura, molar, que tenta segmentar as práticas curriculares e formativas, e outra, molecular, que permite traçar fugas, que se lançam na potencialização das intensidades geradas no CMEI “Alegria”. Como atestam Deleuze e Guattari (1996, p. 90) *“toda sociedade, mas todo indivíduo, são, pois, atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo”*. Essa coexistência ajuda a compor mapas e territórios existenciais para os processos educativos, dando uma dimensão de como anda a produção do real desejo social de educação nos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES.

Em relação às potencialidades dos afetos no CMEI “Alegria”, foi possível compreender que a fluidez dos afetos como intensidades e fluxos criativos durante os processos de subjetivação dos professores estão, de certa forma, acometidos pela manutenção e disseminação de certos regimes de verdades que tendem a aprisionar a constituição docente pela lógica do intelectual universal, que, segundo Foucault (1979), tem o poder de definir o que é “justo-e-verdadeiro-para-todos”, modelizando as subjetividades e não permitindo que sejam tocadas por outras subjetividades como filmes, artes e pessoas, diminuindo a potência de agir coletivamente.



Spinoza apud Carvalho (2009a, p. 75) argumenta que “quanto mais estivermos produzindo maus encontros e/ou quanto mais formos guiados por signos extrínsecos, maior será o grau de servidão [...]”, sendo esta uma das causas para a manutenção das relações escolares em estado de dominação e de tristeza, acarretando práticas pedagógicas distantes da realidade dos alunos com experiências escolares individualistas e superficiais, concebendo a escola apenas por ideais de transmissão de conteúdos.

Os professores percebem e denunciam que seus processos de constituição são agenciados por maus encontros, regimes de verdades que não permitem que os afetos circulem. Criticam o isolamento *teóricoprático* que vivem e a dificuldade que encontram para “trocar” experiências, assim como o não-reconhecimento de seus trabalhos e a não-valorização de suas conversas como saberes importantes para a produção do currículo na Educação Infantil.

Durante as experiências formações, os professores mobilizavam nas redes de conversações agenciamentos coletivos de enunciação, pontuando os fatores que os afligiam e que diminuíam sua potência de agir coletivamente, demonstrando também um desejo de mudança nesse cenário pela criação de um novo modo de ligação *teóricoprática*, pois, como destaca Deleuze (apud Foucault, 1979, p. 69-70) “prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra, e a teoria um revezamento de uma prática a outra”, ou seja, revezamentos entre *teoria* e *prática* que permitam também o desenvolvimento de *espaçotempos* para os afetos (para ouvir, ver, aprender e se sensibilizar), como os momentos *LauroRobertoCarlos* e *Dia Feliz*.

As experiências narradas, vividas, compartilhadas em redes de conversas pelos professores apontaram para uma produção coletiva dos conhecimentos na Educação Infantil. O que muitos professores tentavam em suas salas, em suas falas, jeitos e trejeitos junto com alunos e outros professores era tornar visível o que realmente é obra de si, ou seja, os afetos que emergem no cotidiano escolar e que facilitam a produção de novos *saberesfazerespoderesafetos*. Buscavam traçar linhas de criação, que em *DevirCriança*, articulassem os conhecimentos, a linguagem e os afetos que brilham tanto nos olhos de criança das próprias *CriançasCuriosas*, das *ProfessorasCrianças* e das *AssistentesProfessorasCrianças*, que teciam em suas aulas “bolos infantis” para a educação.

Mesmo acometidos por linhas duras que tentam enquadrar os professores como profissionais em posição de decidir o que é justo-e-verdadeiro-para-todos de forma isolada, também há outras linhas que ajudam a romper com a dureza de muitas práticas curriculares e que permitem a liberação dos afetos pelas redes de conversações e ações compartilhadas, pela concepção de práticas curriculares e formativas que se lançam a ampliar as possibilidades de produzir-se e produzir processos educativos como *Artes da Existência*.

Sobre a zona de intensidade configurada a partir dos debates acerca da formação continuada de professores, vale destacar a insatisfação do grupo com a limitação das conversas e dos momentos de formação continuada na escola e com a redução dos momentos de formação no calendário escolar produzido pela SEME.

Ações como essa, atacam a relação linguagem-subjetivação que se desenvolvem nas escolas e se antecipam àquelas que poderiam surgir durante os processos formativos. A formação continuada de professores acaba sendo conduzida pela força coercitiva do poder, que institui aos professores espaços e tempos curtos, específicos, para planejar sua prática pedagógica, devido ao excesso de trabalho e ao pouco tempo para problematizarem as ações curriculares e formativas. Assim, os professores estabelecem relações superficiais, unilaterais e verticais com os conhecimentos.

Entretanto, durante as redes de conversas criadas com os professores, foi possível observar que os educadores do CMEI “Alegria” tentavam curvar esta força, fazer uma dobra na força coercitiva do poder e potencializar seus efeitos para a produtividade, para o desenvolvimento de pontos de politização e de ações coletivas. Os docentes foram ressaltando, nas narrativas de suas experiências e em suas salas de aula, que muito ainda terá de ser feito para se construir trabalhos coletivos, mas que apostam no intercambiamento de *saberes-fazer*s e de pensamentos, querem “*ajudar o outro*” e “*criar juntos de forma prazerosa*”, agenciando a criação de novas relações de poder, a partir da vontade de compartilhar experiências e, assim, sair do estado de dominação vivido nas escolas.

A vontade de compartilhar, de se narrar, ouvir, aprender com o outro, configura os processos formativos e curriculares em territórios de passagem, inscreve marcas e mobiliza afetos que não querem mais ficar presos nas paredes das salas de aula. São

intensidades que necessitam cunhar matéria de expressão e criar sentido para a educação. Foucault (2006a) ajuda a pensar que criar novas relações de poder ou com o poder são modos de um cuidado de si, uma vontade de criar práticas de liberdade para constituir-se e produzir currículos de modos mais éticos e estéticos.

Essas ações dentro dos CMEIs atuam, segundo Deleuze e Guattari (1995), como ações rizomáticas que podem ampliar as possibilidades de novas relações com o poder, de novas conexões cognitivas, linguísticas e afetivas para as políticas de formação continuada na Educação Infantil, pois favorecem a multiplicidade sem se dedicar a um indivíduo (professor), mas aos processos educacionais criados coletivamente (professor, aluno, comunidade).

Nas experiências formações realizadas no CMEI “Alegria”, tendo como proposta metodológica de pesquisa e de formação as redes de conversações, os agenciamentos no desejo de compartilhar e de conhecer outras experiências pelo viés da coletividade, foram se traçando linhas mais flexíveis para fugir dos territórios demarcados para os processos de formação continuada e para desenhar mapas curriculares ativos, com saberes, fazeres, poderes e afetos criados e sustentados pela grupalidade.

Com a intenção de criar novas relações de/com o poder pelo compartilhamento de experiências, os professores apostaram nas redes de conversações, encontraram novas máscaras de expressão e novos territórios existenciais para os processos de formação continuada nos CMEIs. Em suas falas, eles agenciavam a fuga das *Máscaras Professoras Soladas*, e pediam passagem para os fluxos de intensidades e de afetos contidos nas *Máscaras Professoras Coletivas*, que, devido a sua ausência de rosto (sujeição), dão passagem à vontade de saber e fazer o currículo escolar a partir de processos formativos pautados por ações coletivas, tornando-se bilíngues em sua própria língua pelo *Devir Conversas Docentes*.

O *devir Conversas Docentes* ajudava os professores a traçarem linhas fugas de um território de formação docente instituído pela lógica do isolamento, da conformação, do *Território Língua Maior* para os movimentos de desterritorialização, sempre “fora e entre” Deleuze (1996) tecendo usos menores em sua própria *língua conversa*, como possibilidades de problematizar os processos curriculares e formativos para a configuração de pontos de politização em paisagens coletivas.

As linhas duras que povoam e bloqueiam a passagem das intensidades na formação de Corpos sem Órgãos para as práticas formativas criaram redes de descontentamento com os processos de avaliação dos servidores, realizados de forma hierárquica sem a discussão e a participação dos todos da escola e com a instituição de *espaçostempos* para as formações continuadas sem o interesse do grupo por temas escolhidos pela equipe “técnica” da escola (leia-se diretora e pedagogas), sem oportunizar mobilização de redes de discussões e de ações coletivas sobre a formação. Nesse sentido, Carvalho (2009, p. 196) ressalta que *“as pessoas têm de fazer algo consigo em relação à lei, à norma, ao valor, e isso é uma ação, é um fazer que afeta algo, um afetar”*.

A dureza dessas linhas sobre os processos de formação continuada se configurava pelo desenvolvimento de uma macropolítica que, operada por “máquinas binárias” (cf. DELEUZE e GUATTARI, 1996) fechava as fronteiras educacionais em territórios formativos instituídos, e, com isso, dicotomizava a importância de se ter ou não ter formação continuada nas escolas.

Essa dicotomia colocou a discussão acerca da formação docente sob duas perspectivas. Uma pautada pela territorialização, com a identificação flutuante de alguns profissionais com esses processos, acarretando um posicionamento indiferente, se colocando à parte da responsabilidade e do compromisso com seu processo de constituição docente e com a qualidade educacional. Outra atrelada à desterritorialização, aos questionamentos de grande parte dos professores sobre a política que desvaloriza os processos de formação continuada dentro das escolas.

A cartografia de linhas molares e de fuga nos processos formativos no CMEI “Alegria” permitiu compreender, por um lado, como algumas perspectivas de formação continuada podem atuar como mecanismos que bloqueiam a passagem de intensidades à criação de um CsO para a Educação Infantil; por outro, também possibilitou conhecer intensidades formativas que passam pela escola, provocando o “corpo vibrátil” (Rolnik, 2007) a detectar dentro da dureza da linha molar o traçado de linhas de fuga pelo *DevirConversasDocentes*, e, assim, colocar as intensidades geradas nas conversas, nos questionamentos, para povoar o CsO com a passagem coletiva dos saberes, fazeres e dos afetos.

A respeito da zona de intensidade curricular, foi possível compreender que ainda vigora

nas escolas a dicotomia entre currículo prescrito e currículo vivido, e que a discussão sobre seu coengendramento quase não se apresenta nos momentos instituídos para a formação continuada. Alguns professores defendem a ideia de um currículo prescrito para a Educação Infantil por sentirem falta de uma proposta curricular, comum para todos os CMEIs, capaz de direcionar suas práticas e também por serem culpabilizados pelos alunos que ingressam nas EMEFs sem ainda estarem alfabetizados. Outros professores discordam da prescrição de um currículo igual para todos os CMEIs, por acreditarem que isso pode diminuir a vontade de discutir sobre o currículo.

A mesma dicotomia é observada em relação à teoria e prática na Educação Infantil. Pode notar que os professores geralmente valorizavam a prática pedagógica em detrimento das concepções teóricas, buscavam textos oficiais sobre o currículo escolar somente em casos de escrita de grandes projetos, como o Projeto Político Pedagógico, direcionando seus olhares para materiais mais próximos aos temas de seus projetos de ensino que não tomem muito tempo para leitura. Nas *experiências formações*, apenas alguns docentes disseram da necessidade de se “*ter mais teoria*”, por acreditarem mais nas teorizações oriundas da Universidade do que nas conversas e relatos dos professores.

Mesmo apresentando discursos que tendem a dicotomizar o currículo e as concepções *teóricopráticas* dentro dos CMEIs, constatou-se um coengendramento de suas diferentes facetas nas práticas não-discursivas dos professores, sempre mobilizando-as conjuntamente, com a tentativa de estabelecer práticas curriculares coletivas, trabalhos compartilhados e ações criativas e criadoras. Para Carvalho (2009a, p. 179) o currículo é “*tudo que atravessa a teoria e a prática escolar*”.

Nos atravessamentos *teóricopráticos* do currículo concebidos em vários momentos da pesquisa, pode-se perceber uma “vontade suficientemente artista” dos professores. O Dia Feliz, *Lauro Roberto Carlos*, *Painel da Diferença*, *Boneco João* se constituíram com a articulação de *saberes-fazeres-poderes-afetos* musicais, habilidades para confeccionar bonecos, vontade de aprender e de sensibilizar, criaram na grupalidade do CMEI “Alegria” redes cognitivas, linguísticas e afetivas pelos “cuidados de si e do outro” (cf. FOUCAULT, 2006a).

A produção e o agenciamento do desejo social de educar na infância esteve relacionado com a valorização das microexperiências, das redes de conversas, com a recusa de

experiências estereis e preconceituosas, com a narrativa das práticas educativas não somente com e entre os professores, mas de forma a expandi-las para a comunidade escolar. “A vontade suficientemente artista” do grupo de professores do CMEI “Alegria” se dedicou a desenhar novas linhas, a seguir uma *Geografia dos Afetos Infantis* para o pensar na Educação Infantil.

Os resultados obtidos durante o processo cartográfico de pesquisa no CMEI “Alegria”, de forma geral, destacam a configuração de novos mapas existenciais para a potencialização das práticas curriculares, formativas e afetivas naquele CMEI, pela criação de currículos em devir. Um *DevirCriança* capaz de promover o desenvolvimento de pontos de politização e de novas posturas para a criação de um **novο modo de ligação teóricoprático** que se estabelecem por meio dos **efeitos produtivos de novas relações de poder** nas práticas curriculares e formativas, valorizando as **microexperiências** pelo **DevirConversasDocentes**, potencializando a produção de **CurrículosCrianças**.

O *DevirConversasDocentes* e os *CurrículosCrianças* como processos de valorização do coletivo escolar buscaram o corpo político dos encontros de corpos, os modos de afetar e de ser afetados, de ensinar e de aprender, de singularidade e de multiplicidade, de territorializar e de desterritorializar, e nesse contexto, dar passagem para as intensidades presas nas ações coletivas para encontrar novas formas de agenciar os desejos coletivos dos docentes de ensinar e aprender.

Os percursos de pesquisa cartográfica empreendidos na *Geografia dos Afetos Infantis* afirmaram os resultados de pesquisa encontrados na revisão de literatura: a escola carece de ações coletivas, as redes de conversações se manifestam em meio a tentativas de dominação e sujeição, e os afetos querem e precisam ganhar passagem e cunhar matérias de expressão para a constituição de “*CurrículosCrianças*” pelo “*DevirConversasDocentes*”.

Isto posto, dentre as muitas intensidades apontadas por esta pesquisa, faz-se necessário destacar que os professores valorizam e agenciam as redes de conversações e ações compartilhadas como modos para se produzir novos territórios existenciais para Educação Infantil. Suas as experiências narradas e vividas no CMEI “Alegria” indicaram que a potencialização da formação continuada de professores, da produção do currículo escolar e dos afetos na Educação Infantil se torna possível quando o desejo social de educar dos

docentes se dedica a articular pessoas, conhecimentos, linguagens e afetos pelo compartilhamento das *microexperiências*, pela criação de pontos de politização, pelo *DevirConversasDocentes*, e assim tecer uma educação de qualidade, de modo a conceber a escola como uma comunidade de afetos.

## 6. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. “Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar no campo do currículo”. LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

AZEVEDO, J. G. “De ‘abobrinhas’ e ‘troca de figurinhas’”. AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. G. (org.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1)

BUJES, M. I. E. Artes de governar a infância: no cruzamento entre a ética e a política. IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em : <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

CARVALHO, R. S. A prática de seleção de alunos/as e a organização das turmas na escola de educação infantil. IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

CARVALHO, A. F. Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas. IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/inicio.htm>

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP&A; Brasília, DF: CNPq, 2009a.

\_\_\_\_\_. Janete Magalhães. Discursos como conversações, narrativas e imagens nas pesquisas em currículo. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos. **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em Currículo**. Campinas/SP: UNICAMP/GT CURRÍCULO ANPED, 2009b. E-book disponível em: [www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped](http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped)



\_\_\_\_\_ ; RANGEL, I. S. “Tudo sobre nós, conosco: a formação continuada com os professores no cotidiano escolar”. CARMEM, S.S; CARMEM, L. V. P. (Org.) **Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009c.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 13. ed. Tradução: Ephraim Ferrera Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Désir et plaisir**. Magazine Littéraire. Paris, n.325, oct., 1994.

\_\_\_\_\_ ; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

\_\_\_\_\_ ; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1.Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_ ; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.3.Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_ ; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FERRAÇO, C. E. “Eu, caçador de mim”. GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_ ; PEREZ, C. L. V; OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FREITAS, A. S. O ‘cuidado de si’ como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana. IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.html>>

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política**. 2 ed. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica do sujeito**. 2 ed. Tradução: Márcio Alvez da Fonseca, Santa Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. Currículo, ensino de história e narrativa. IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>

GALLO, Silvio. “Notas deleuzianas para uma filosofia da educação”. GHIRALDELLI Jr.,

Paulo (org.) **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: 2000.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KIEHN, M. A. Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.html>>

KOHAM, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Tradução: Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, Jorge. “Experiência e paixão”. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução: Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. “Tecnologias do eu”. SILVA, Tomaz T. **O sujeito da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MARTINS, M. C. **Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento**. Pró-Posições, v. 18, n. 2 (53), maio/ago, 2007, p. 39-50.

MATURANA, H. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Nos rastros de Foucault: ética e subjetivação. [200-] Disponível em <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art02.html> (Acesso em 01/05/2009.)

NEVES, V. F. A. Tecendo memórias, educando infâncias: o entrelaçar de histórias em uma instituição de educação infantil. IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/inicio.htm>>

PEREIRA, M. V. “O desafio da tolerância na cidade contemporânea”. PORTO, M. T. **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM Ed., 2007

SÉVÉRAC, Pascal. “Conhecimento e afetividade em Spinoza”. MARTINS, André. **O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SKLIAR, C. “Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto da leitura

(e da escrita)". KOHAN, W. O. **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VON FOERSTER, H. "Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem".  
WSCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996,

## ANEXOS

## ANEXO I

<b>TABELA 01 – FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE AGRUPAMENTO DE DADOS NOS TRABALHOS ANALISADOS</b>	
<b>Temáticas Enredadas</b>	<b>Frequência das temáticas nos trabalhos analisados</b>
Formação continuada de professores	20
Experiência docente	16
Narrativas de professores	11
Redes de subjetividade	13
Afetos	4
Educação Infantil	4
Currículo	6

## ANEXO II

<b>TABELA 02 - CATEGORIZAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS</b>							
<b>UNIDADES AGRUPAMENTO DE DADOS</b>	<b>ARTIGOS</b>	<b>GT - 7</b>	<b>GT - 8</b>	<b>GT - 12</b>	<b>GT - 14</b>	<b>GT - 16</b>	<b>GT - 17</b>
Formação continuada de professores	19	x	13	1	4	X	1
Experiências docentes	8	x	3	x	3	1	1
Narrativas	9	1	2	3	1	2	x
Redes de subjetividade	13	6	x	1	2	X	4
Currículo	3	x	x	3	x	X	x
Afetos	4	2	1	x	1	X	x
Educação Infantil	5	2	3	x	x	X	x

## ANEXO III

**TABELA 03 – CLASSIFICAÇÃO DAS TEMÁTICAS PARA ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA.**

*Classificação em ordem de votação*

CMEI “Alegria”

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Enumere de 01 a 12, conforme a prioridade para a organização da proposta de Formação na Escola para o ano de 2010.

- (1) Relações Humanas.
- (6) Concepção de Educar e Cuidar.
- (2) Saúde do Profissional da Educação.
- (11) Conselho Tutelar (Estatuto/ palestra sobre os direitos da criança).
- (4) Troca de experiências entre os profissionais/ coletividade.
- (9) Oficinas de fantoches.
- (8) Ressignificação das propostas curriculares de cada grupo.
- (7) Passeio pelos pontos turísticos de Vitória (com guia).
- (10) Oficinas de contação de histórias e teatro.
- (3) (Rotina na Educação) Importância da rotina na Educação Infantil (planejamento).
- (5) Avaliação do processo de ensino/aprendizagem.
- (12) Formação LINUX (continuação).

**1 - relações humanas**

**2 – saúde do profissional da educação**

**3 – rotina na educação infantil**

**4 – troca de experiência entre profissionais**

**5 – avaliação do processo de ensino/aprendizagem**