

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA RIZIANE COSTA PRATES

**A FORÇA REVOLUCIONÁRIA DAS EXPERIMENTAÇÕES
POLÍTICAS DE AMIZADE, ALEGRIA E GRUPALIDADE NOS
CURRÍCULOS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA

2016

MARIA RIZIANE COSTA PRATES

**A FORÇA REVOLUCIONÁRIA DAS EXPERIMENTAÇÕES
POLÍTICAS DE AMIZADE, ALEGRIA E GRUPALIDADE NOS
CURRÍCULOS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutora em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Culturas, Currículos e Formação de Educadores. Orientadora: Prof^a Dr^a Janete Magalhães Carvalho

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P912f Prates, Maria Riziane Costa, 1977-
A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil / Maria Riziane Costa Prates. – 2016.
220 f. : il.

Orientador: Janete Magalhães Carvalho.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Afetividade. 2. Alegria. 3. Amizade – Experimentação. 4. Currículos. 5. Professores – Formação. 6. Trabalho em grupo – Educação. I. Carvalho, Janete Magalhães, 1945-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

FOLHA: BANCA EXAMINADORA

A Josélio, Sofia e Vitória, razão de
minha vida;

A Geraldo Prates e Ana Costa, que me
deram a vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela grandiosidade da vida;

À minha querida professora orientadora, Janete Magalhães Carvalho, pela abertura de composição, pelo empenho em fazer da *vida uma obra de arte*, contagiando uma *grupalidade* dos alunos em pesquisa, com a sua vitalidade deleuziana, na tecelagem de *uma vida* que não importa a idade cronológica, mas a potência em rejuvenescer a cada instante em um *devir infância*;

Aos queridos professores de toda a minha jornada acadêmica! Cada um de vocês é parte desta conquista! Obrigada Ferraço, Martha, Regina, Hiran, Terezinha, Marlene, Edna e tantos outros (as) pelas potências e fluxos instaurados, de vida, de aprendizagens, de alegrias, de amizades;

À banca examinadora, ao professor Daniel Soares Lins e Maria Regina Lopes Gomes pelo aceite desta composição;

Aos meus irmãos (Vi, Linga, Lane, Tica, Vane, Gil, tia Cé e tia Só) e amigos queridos (as), que de longe, mas tão de perto, acompanharam-me e apoiaram, alegrando-se e torcendo por cada conquista;

Aos meus “tios” e “primos” da família Costa Jardim. Agradeço sempre! Vocês foram uma ponte no início da minha graduação entre um sonho, na época, um tanto distante e às muitas realizações das quais, hoje, alegramo-nos com mais uma delas;

A todos (as) do CMEI “Vento”, ao professor Juvercy de outra escola da Serra, pela abertura ao acontecimento dos encontros, instauradores de novas conversas e aprendizagens;

À minha cunhada Josiléia, à minha ajudante Zezé, companheiras de todas as horas, cuidando das minhas filhas, da minha casa para que eu aprofundasse os meus estudos com tranquilidade;

Aos amigos professores da Serra e da Universidade Vila Velha, aos alunos da pedagogia da UVV, aos amigos do Grupo de Pesquisa da professora Janete, que atravessam a minha docência, pela potência dos *bons encontros*.

CANÇÃO DA AMÉRICA

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

Amigo é coisa para se guardar
Debaixo de sete chaves,
Dentro do coração,
assim falava a canção que na América ouvi,
mas quem cantava chorou ao ver o seu amigo partir,
mas quem ficou, no pensamento voou,
com seu canto que o outro lembrou
E quem voou no pensamento ficou,
com a lembrança que o outro cantou.

Amigo é coisa para se guardar
No lado esquerdo do peito,
mesmo que o tempo e a distância, digam não,
mesmo esquecendo a canção.
O que importa é ouvir a voz que vem do coração.

Pois, seja o que vier,
venha o que vier
Qualquer dia amigo, eu volto a te encontrar
Qualquer dia amigo, a gente vai se encontrar.

RESUMO

Problematiza fluxos curriculares e de formação de professores na educação infantil. Tece diferentes movimentos de pesquisa em dois espaços e tempos: a formação de pedagogas promovida pela Secretaria de Educação, no Centro de formação de professores da Serra e a produção curricular no cotidiano de um Centro de Educação Infantil, também do município da Serra – Espírito Santo. Potencializa a emergência de novos espaços e tempos de formação de professores e novos modos de composição e experimentações com as crianças na educação infantil, por invenções de aprendizagens afetivas. A produção de dados é composta na intercessão teórico-metodológica de Espinosa, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault, Giorgio Agamben, Peter Pélbart, Daniel Lins e tantos outros, nas suas interlocuções com as infâncias e os processos diferenciais de educação. Utiliza a cartografia em redes de conversações, como exercício político de afectibilidade com as práticas tecidas com os sujeitos na composição de uma micropolítica curricular e *(de) formação*. Defende os afetos e as experimentações políticas de amizade e alegria como forças revolucionárias e potência de uma grupalidade que resiste aos engessamentos curriculares e inventam novos modos de constituição docente, pelos *bons encontros* que, na produção de aprendizagens afetivas, possibilitam a imanência de *uma vida*. Argumenta por pautas emergentes na formação de professores nas suas interlocuções com a produção curricular na escola, pela potencialidade de *corpos* em composições de planos diferenciais que *devém* outros na busca de singularidades ao infinito.

Palavras-chave: Formação de professores, produção curricular, experimentações de amizade, alegria, grupalidade.

ABSTRACT

Discusses curricular streams and teachers training in early childhood education. Weaves different movements of research in two spaces and times: pedagogas formation promoted by Ministry of education, the teacher training Center of the Sierra and the curriculum in the daily production of an early childhood Center, also in the municipality of Serra-Espírito Santo. Enhances the emergence of new spaces and times of teacher training and new modes of composition and experimentation with children in early childhood education, by inventions of affective learning. Data production consists in theoretical-methodological intercession of Espinosa, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault, Giorgio Agamben, Peter Pélbart, Daniel Lins and many others, in their dialogue with the childhood and the differential processes of education. Uses the cartography in talks, as affectibilidade political exercise with woven practices with the subjects on composition of a micropolitics and curricular (de) formation. Defends the affections and political trials of friendship and joy as revolutionary forces and power of a grouping that resists the curricular engessamentos and invent new ways of teaching Constitution, for meetings, production of affective learning, enable the immanence of a life. Argues for emerging agendas in teacher training in their dialogue with the curriculum at school, the production potential of bodies in compositions of differential becomes thy other plans in search of singularities at infinity.

Key words: Training of teachers, production, trials of friendship, joy, grouping.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Tela: Colégio Miro.....	14
Imagem 2 - Cenas do cotidiano da educação infantil: CMEI “Vento” 2014.....	46
Imagem 3 – Pátio e sala de aula – CMEI “Vento” 2014.....	54
Imagem 4 – Portão de entrada do CMEI “Vento”	55
Imagem 5 – Pinturas das crianças - mural de entrada do CMEI “Vento”	56
Imagem 6 – Painel exposto no muro estilo ilha, refeitório e porta da sala da pedagoga, CMEI “Vento” 2014.....	59
Imagem 7 - Documentos: Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação.....	94
Imagem 8 – Documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Básica.....	103
Imagem 9 – Aula de campo com uma turma do curso de pedagogia. Aldeia indígena, Aracruz-ES.....	107
Imagem 10 – Turma de grupo V em atividades na sala de aula e no pátio do CMEI “Vento”- 2014.....	119
Imagem 11 – Grupo V: atividades no pátio do CMEI “Vento”- 2014.....	120
Imagem 12 – Turmas de grupo V em atividades no pátio do CMEI	122
Imagem 13 – Sala dos professores / turma de grupo V em atividades no pátio do CMEI “Vento”- 2014.....	132
Imagem 14 – Sala de aula / pátio com turma de grupo V experimentando paraquedas - CMEI “Vento”- 2014.....	139
Imagem 15 – Visita de animais de estimação na sala de aula do grupo IV no CMEI “Vento”- 2014.....	140
Imagem 16 – Contação de histórias na sala de aula / atividades no pátio com turma de grupo IV - CMEI “Vento”- 2014.....	140
Imagem 17 – Teatro “Dona Baratinha” com turma de grupo IV no pátio interno do CMEI “Vento”- 2014.....	141
Imagem 18 – Encontro de um passarinho e seu ninho com turma de grupo V no pátio interno do CMEI “Vento”- 2014.....	158
Imagem 19 – Colocação do passarinho no ninho - turma de grupo V no pátio interno do CMEI “Vento”- 2014.....	159
Imagem 20 – Professor Juvercy: trabalhos no CMEI “Vento”- 2014.....	167

Imagem 21 – Roda de conversa com o Professor Juvercy.....	167
Imagem 22 – Brincando de esculturas em malha no pátio do CMEI.....	168
Imagem 23 – Brincando de teatro de sombras.....	169
Imagem 24 – Brincando com bolhas de sabão.....	171
Imagem 25 – Confeção de bolhas gigantes de sabão.....	172
Imagem 26 – Tela: The Smile of the flamboyant Wings.....	175
Imagem 27 - Máquina de gorjear. Tela: The Garden – von Bild.....	187

SUMÁRIO

1 COMPOSIÇÃO DE UMA CONVERSA PELA ARTE DO ENCONTRO.....	14
2 MOVIMENTOS DE APROXIMAÇÃO COM OUTRAS PESQUISAS.....	27
3 CARTOGRAFIAS EM PROCESSO: O exercício político e a afectibilidade como potência da vida em redes de conversações.....	47
4 PAISAGENS SONORAS E NOTAS DISSONANTES: Uma <i>política-máquina</i> de expressão como produção do comum na formação de pedagogas.....	70
5 PROFANAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS E CURRICULARES: direitos e desejos de resistência na educação infantil.....	87
6 APRENDER COMO EXPERIMENTAÇÃO INVENTIVA DA ALEGRIA E DA DIFERENÇA.....	112
7 EXPERIMENTAÇÃO POLÍTICA DA AMIZADE: o cuidado de si como estética da existência.....	133
8 DEVIR PÁSSARO, APRENDIZAGEM <i>NÔMADEAFETIVA</i> : espaços de experimentações de uma grupalidade.....	156
9 O TEMPO EM COMPOSIÇÕES E MAQUINARIAS... <i>RITORNELOS E PLANOS DIFERENCIAIS COMO FORÇA REVOLUCIONÁRIA NA IMANÊNCIA DE UMA VIDA</i>	175
10 REFERÊNCIAS.....	201
ANEXOS.....	209

ANEXO 1 – Texto: Diga não às apostilas.....	210
ANEXO 2 – Texto: Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular.....	212

1 COMPOSIÇÃO DE UMA CONVERSA PELA ARTE DO ENCONTRO

Eu entrei na roda para ver como se dança, eu entrei na contradança, eu não sei dançar...Lá vai uma, lá vão duas, lá vão três pela terceira, lá se vai a ciranda no vapor da cachoeira.

(CANÇÃO POPULAR – DOMÍNIO PÚBLICO).

[...] É possível, hoje, existe hoje algo como uma forma-de-vida, ou seja, uma vida para a qual, no seu viver, esteja em jogo o próprio viver, uma *vida da potência*? (AGAMBEN, 2015, p.18).



IMAGEM 1 - MIRO, Juan. Tela: Colégio Miro (649x800), 1930. Disponível em: [http://www.google.com.br/imagens Juan Miro](http://www.google.com.br/imagens/Juan%20Miro). Acesso em 15/02/2016.

Com uma cantiga de roda, uma tela de Miro e a busca por uma vida como potência, essa escrita é lançada, na tentativa de embalar e acalmar anseios, inquietudes e a sensação de que nada se alinha. Escrever pelas composições de uma pesquisa é lançar-se ao tempo; é desfazer-se de um pensamento regrado e tentar por o corpo aos mares, às ondas, aos ventos. Trata-se de uma aventura incerta que faz parte de um corpo que pulsa, pela necessidade de colocar o pensamento movente na rua.

Esse movimento se coloca como tentativa de transformação do que vimos compreendendo com os cotidianos da formação de professores e da produção curricular na escola. Com Espinosa, Foucault, Deleuze, Agamben, Lins e tantos outros, uma aposta na transformação da vida pela educação a partir dos *bons encontros*. Composição de vida nesses traçados Mironianos incertos, desconectos,

coloridos como experiência, produção de sentido, que pode libertar-nos de algumas “verdades”, de modo a nos tornarmos diferentes do que somos.

Sentidos e tessituras iniciais a partir da cantiga de roda e da potência rizomática¹ ou enredada que deseja desalinhar-se na *escolarua*, seguindo seus fluxos e incertezas em composições circulares² com os ambientes e os sujeitos da pesquisa na formação de professores e nas suas produções curriculares no cotidiano escolar. Roda que gira, move pensamentos, aprendizagens, corpos, danças, contradanças, atitudes, pesquisas como estalos de uma cachoeira que jorra, que tem uma sonoridade singular para cada corpo afetado por suas águas, sua beleza, seu barulho, seu incômodo e alegrias, enfim, suas possibilidades de encontro.

Encontro em uma perspectiva espinosista e deleuziana, como compartilhamento de ideias, cultivo de pensamento e ação que possibilitam arranjos vitalizantes, que podem ajudar em uma compreensão mais efetiva de nossas relações no mundo e com o mundo. Relações e encontros que, tornam-se possíveis no momento de criação de uma paisagem, pela composição *com* os sujeitos, espaços e tempos experimentados; construindo junto, fazendo e sendo parte de processos aprendentes em fluxos de vida.

Fluxos vividos sob os ares das escolas nas suas multiplicidades, turbilhões que, como o vapor da cachoeira, possibilitam movimentos diferenciais que exalam, gritam, gaguejam, interferem os silêncios de um cenário; em que as crianças, os professores; como o ar, a água, a pedra, a cachoeira, o rio; não são as mesmas, a cada segundo, minuto, dia, ano.

Águas correntes que ora delineiam calma, ora tranquilidade, ora suspiros de encantamento, ora correntezas, ora angústias e também sufocamentos. “Fazer a vida escolar acontecer neste meio apresenta-se como um problema, instabilidades

¹ Rizoma para Deleuze e Guattari (1995) constitui uma maneira de pensar sem ponto fixo e se pensar é agir, subtraímos o único da multiplicidade a ser constituída.

² Entendemos por composição circular, uma maneira de conversa que acalma momentaneamente e sempre se abre a outras possibilidades. Deleuze; Guattari (1997, p.101) apontam que “traça-se um círculo, mas sobretudo anda-se em torno do círculo, como numa roda de criança, e combina-se consoantes e vogais ritmadas que correspondem às forças interiores da criação como às partes diferenciadas de um organismo [...] como se o próprio círculo tendesse a abrir-se para um futuro, em função das forças em obra que ele abriga”. Pelbart (1998, p.20) aponta ainda que: “mesmo se algumas das figuras tradicionais são retomadas por Deleuze - a linha ou o círculo - , é já num contexto tão alterado que elas deixam para trás sua própria ‘identidade’”.

ao infinito” (AMORIM, 2012, p.265), o que convida à escuta do entorno dessa escola como cachoeira, pelos ecos estalados nas suas margens.

Nesta possibilidade de escuta do que ecoa na escola, o desejo impulsionador de pesquisa é traçado em meio às *instabilidades ao infinito*; em que indagações não param de emergir, como: que questões afetam a produção curricular no cotidiano da educação infantil? Que questões perpassam a formação de professores e pedagogos em termos de currículo? E quais entendimentos e apostas são desenhados nos movimentos formativos como espaços de experimentação, de possibilidade de encontro, de desabafos, de alegrias, de tristezas, de afetar e ser afetado, de compartilhamento de ideias, de amizades e conversas. O que é uma conversa ou como diria Espinosa, o que pode uma conversa? Traçar um devir, como diria Deleuze e Parnet (1998).

Devires imperceptíveis que só podem estar contidos em modos de vida, estilo que não é construído, moldado, pré-fabricado. O estilo se enuncia por agenciamentos, como algo que toca, que afeta e produz sentidos. Traçados de *agenciamentos coletivos de enunciação*³, que, na formação, podem se traduzir como abertura ou fechamento às pulsações vitais na educação. Como pensar o currículo e a formação em meio à diferença que vibra dos processos aprendentes, dos encontros, de tantas *solidões povoadas*? Recorremos a Deleuze e Parnet (1998, p.14-15) para dizer que:

Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. Todas essas coisas têm nomes próprios, mas o nome próprio não designa de modo algum uma pessoa ou um sujeito. Ele designa um efeito, um zigzague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial: "efeito Compton", "efeito Kelvin". Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela.

³ Por agenciamento coletivo de enunciação, entendemos com Deleuze, que remete ao campo dos atos e enunciados, ou seja, a ligação de relações materiais com um regime de signos correspondente, que ora estabilizam, ora impelem as formações no tecido social. “O indivíduo por sua vez não é uma forma originária evoluindo no mundo como em um cenário exterior ou um conjunto de dados aos quais ele se contentaria em reagir: ele só se constitui ao se agenciar, ele só existe tomado de imediato em agenciamentos” (ZOURABICHVILI, 2009, p.21),

Possibilitar encontros! E movimentar pensamentos que podem se nomadizar e produzir diferença! Talvez seja essa uma função política da formação de professores e das práticas curriculares na escola. Cartografar uma possível produção da diferença nestes processos! Talvez essa seja a principal finalidade e justificativa deste movimento de pesquisa, pelos delineamentos de criação a partir das composições em diferentes intensidades, pulsando no engendramento do múltiplo que é invenção de relações políticas, educacionais, sociais, vitais na educação infantil.

Na perspectiva do acontecimento na vida escolar, da possibilidade de uma pesquisa que envolva composições e encontros, participamos, no primeiro semestre do ano de 2014 das formações continuadas que, nesta escrita, trataremos por simplesmente, Formação para pedagogas da Educação Infantil da rede municipal da Serra, no Centro de Formação, promovidas pela equipe da Secretaria de Educação. Destas formações, a tessitura de alguns relatórios serviram, como documentos para as pedagogas, no sentido de obterem os registros dos encontros.

A partir de uma solicitação das pedagogas, foi criado um e-mail com senha coletiva para postagem dos relatórios, sendo esse espaço, utilizado também para trocas de experiências entre os Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI da Serra, postagens de convites e eventos de uma escola para outra, anúncio de movimentos interessantes produzidos e experiências diversificadas com as crianças e o grupo de professores. Atualmente esse grupo continua se comunicando através desse e-mail com postagens de slides, convites de eventos entre as escolas, etc. Criaram ainda, novos grupos de whatsapp para conversarem sobre os seus cotidianos, ou seja, novos modos de formação, composição e encontro.

Estes movimentos de compartilhamento das vivências na educação infantil, seja por e-mail, WhatsApp, encontros presenciais, vão se constituindo como modos outros de formação que expandem possibilidades de intervenção como potência política, em que os “[...] modos singulares, atos e processos do viver nunca são simplesmente fatos, mas sempre e primeiramente [...] potência. [...] Porém isso constitui imediatamente a forma-de-vida como vida política” (AGAMBEN, 2015, p.14). Vida que cria possibilidades outras de viver, de estar junto.

No segundo semestre do mesmo ano, pedimos licença aos sujeitos de uma escola e adentramos para o Centro Municipal de Educação Infantil, aqui denominado, ficticiamente de “Vento⁴”. Afinal, como chegamos ao CMEI “Vento”?

O encontro de formação para pedagogas da educação infantil, realizado no dia vinte e nove de julho, cuja temática discorreu sobre práticas significativas, no Centro de Formação, soprou bons ventos à pesquisa. A equipe da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação da Serra anunciava a pauta do dia. O encontro foi organizado em dois momentos: o primeiro momento com uma professora convidada de um CMEI e o segundo momento com um professor convidado de uma escola de ensino fundamental.

Uma professora do CMEI “Vento”, a convite da equipe da SEDU-Serra, foi a palestrante nesta data, trazendo um relato de sua experiência brincante com crianças de uma turma de grupo cinco (crianças com cinco anos de idade), encantando alguns e espantando outros.

A professora do CMEI entra em cena com os seus óculos grandes de bordas vermelhas, echarpe ora na cabeça, ora no pescoço e inicia um relato de sua experiência brincante com crianças de uma turma de grupo cinco (crianças com cinco anos de idade), encantando alguns e espantando outros. Solicita que todas fiquem de pé para uma brincadeira chamada: “Eu gosto de você, por quê?” e as pedagogas foram adentrando na brincadeira, que prosseguia por entre risadas, observações de características do outro, falas, apontamentos e gargalhadas. A brincadeira chegou ao fim, todas foram sentar-se ao som da voz da professora que dizia:

A gente tem escutado ou a gente tem ouvido as crianças? Ouvir é algo relacionado aos sentidos, é superficial, é um sentido. Escutar tem a ver com prestar atenção. Os nossos objetivos são para quê, para quem? – Preciso pensar o que está além. Precisamos compartilhar nossas experiências. As crianças querem opinar. Faço “roda ou bolinho”. RODA – quando a gente vai sentar para conversar, um ouvir o outro, BOLINHO – quando eles sentam porque a professora quer falar alguma coisa ou dar algum recado.

E a formação continuava com alguns slides na lousa indicando certa organização metodológica em meio a pontuações da palestrante que soava como um desejo de

⁴ *Um pouco de ar, senão sufoco*, já diria Deleuze. Atribuímos o nome “Vento” ao CMEI, na tentativa de pensar os encontros e as composições curriculares na escola como uma possibilidade de brisa ou suspiro que podem fazer-se fluidos, leves e políticos, sem perder sua força revolucionária que, por vezes, pode criar grandes movimentos e mudanças.

afirmar forças: “na minha sala, a gente brinca o tempo todo e as crianças aprendem. Eu invento brincadeiras para trabalhar qualquer conteúdo e as crianças inventam também”.

Em meio aos burburinhos da plateia, ouvíamos murmúrios e encantamentos das pedagogas que se apressavam em avaliar as colocações da professora, como: *isso na minha escola não dá certo, imagina brincar o tempo todo, isso não está certo!* E outras falas como: *nossa que bacana, as professoras da minha escola deveriam estar aqui para ouvir isso!*. E assim a formação foi acontecendo por entre aprovações e reprovações simultâneas a partir das colocações da professora.

Seriam afirmações e negações que movimentam o pensamento a tal ponto que a experiência adquire um caráter potencial de vida? “Podemos nos comunicar com os outros só através daquilo que em nós, assim como nos outros, permaneceu em potência” (AGAMBEN, 2015, p.19). A experiência do pensamento vivenciada, aqui apontada, é sempre experiência de uma potência comum, de uma possibilidade de compartilhamento, encontro e composição.

Possibilidade de compartilhamento que entende que mudanças de “atividades”, ou seja, o fazer brincante, não dão conta de uma produção de outras maneiras de viver com as crianças na escola; mas que, no entanto, podem se constituir como experimentações que colocam o pensamento em movimento pela abertura de processos não dados com a infância e a educação infantil.

E a conversa foi prosseguindo. Ao término das atividades do dia e do relato da professora, a pedagoga do CMEI “Vento”, complementou e ratificou a fala da professora, dizendo: *o aprender é o corpo inteiro. Não podemos ficar só no papel, na cópia. A gente precisa trabalhar com as crianças; elas precisam pular corda, o professor precisa estar junto.*

Colocações, atitudes, experimentações que convocaram a sair da *interpretação lógica do mundo*, tão criticada por Nietzsche, na reinvenção de outros mundos, “[...] sujar as mãos como um artesão que labora a argila à procura de formas que surgirão apesar dele, muitas vezes contra ele [...]” (LINS, 2001, p.106). Falas ressoando como convite desafiador de adentramento nesse universo que parecia diferencial aos nossos olhos, corpo e sentidos. Nessa busca por composição,

realizamos, no dia seguinte, uma ligação telefônica para o CMEI “Vento”, estabelecendo uma conversa com a diretora na solicitação de uma agenda com a escola para assuntos de pesquisa.

Na tentativa de seguir esses fluxos brincantes, formativos na sua relação com a produção curricular no cotidiano da educação infantil, a busca foi pelo adentramento em dois movimentos de pesquisa: o movimento de formação de pedagogas no espaço do Centro de Formação da Serra e o movimento experimentado no CMEI “Vento” por professores e crianças nas suas produções de espaços e tempos de formação e invenções curriculares.

A relação entre esses dois espaços e movimentos de pesquisa não se coloca como tentativa de comparação do que as pedagogas aprendem nos espaços e tempos de formações estabelecidos pela Secretaria de educação e ensinam nas escolas. O movimento inicial foi perceber as ressonâncias deste processo formativo com as pedagogas na escola; o que, no entanto, foi tangenciado para outras tessituras a partir dos encontros com os desejos dos professores em delinear diferentes movimentos de conversa e formação.

Os registros produzidos nas formações de pedagogas, que seriam utilizados para análise documental no decorrer das formações com os professores na escola, foram tangenciados como materiais de usos posteriores no arquivo do CMEI, pela ânsia dos sujeitos da pesquisa no CMEI “Vento” de narrarem o presente. Os dois momentos e espaços de pesquisa se aliam e compõem, assim, pelas problematizações em ambos, da formação de professores e das tessituras curriculares na educação infantil como possibilidades outras.

Partindo do espaço experimentado inicialmente das formações de pedagogas, a busca se alargou, portanto, como problematização das diferentes maneiras utilizadas por crianças e professores para dobrarem as políticas curriculares, a formação e as aprendizagens na invenção de outros modos de composição e encontro no cotidiano escolar.

Nessa tentativa, questões não param de emergir, pois toda escolha mata sempre alguma coisa. Em um texto, como escolher as palavras para dizer o que se quer dizer, embora não se saiba o que se vai dar a ler? “Deve haver em cada caso uma

estranha necessidade destas palavras e de sua escolha, como elemento do estilo” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.16).

Assim, nessa estranha escolha de palavras, de conceitos e de intercessores teóricos, um estilo de escrita foi se delineando para a defesa da seguinte tese: **As experimentações políticas de alegria e amizade compõem o exercício político e afetivo de criação dos *bons encontros*, como força revolucionária de produção educativa em devir.** Produção formativa e curricular compondo-se em devires por meio dos encontros em que o corpo for capaz de suportar no movimento de uma grupalidade que devém outra.

As escolhas, as defesas e os conhecimentos se compõem a partir e na relação com os processos de vida, na composição de estilos de viver, de pensar, de encontrar. No desejo de falar não *sobre*, mas *com* tais movimentos curriculares e formativos de experimentações políticas de alegria, amizade, aprendizagem e grupalidade; a busca foi pela composição com as pedagogas, com os professores e com as crianças a partir dos seus modos de praticar o cotidiano da educação infantil e pensar a própria formação.

Na invergadura por entre a formação, os currículos e as aprendizagens, a intencionalidade de pesquisa ou objetivo principal se coloca no interesse em problematizar os diferentes espaços, tempos e questões que perpassam a formação de professores e afetam a produção curricular, buscando cartografar as composições de uma movimentação micropolítica que tece o cotidiano escolar, envolvendo experiências, encontros, como constituição de políticas de amizade, de grupalidade e de alegria.

Dimensão política de amizade, grupalidade e alegria como potência, que foi se alastrando pelos movimentos arteiros de uma pesquisa que busca por encontros que forcem pensar as lógicas de sentidos das experiências produzidas na escola pelas vias das paixões alegres, do processo artístico, criativo, por invenção de outras políticas formativas de currículos e aprendizagens.

Encontros que foram acontecendo de diversas maneiras, em um primeiro momento com as pedagogas nas formações no Centro de Formação da Serra e em um segundo momento com o CMEI “Vento”, com as crianças e os professores em todos

os espaços de aprendizagem da escola: pátio, sala de vídeo, sala de aula, refeitório, banheiro, portão e rodas de conversas semanais com os professores.

Conversas nesses espaços e tempos, na tentativa de indagar o que os professores entendem por formação, quais são suas apostas em termos de interlocuções com os seus fazeres cotidianos na escola? Quais são as pautas emergentes na educação infantil? Quais espaços e tempos têm sido potencializados ou buscados em termos formativos na perspectiva do encontro e do fazer político? E assim, os fluxos de vida foram seguidos, buscando composições, aprendizagens e interlocuções que se traduziram como singularidades ao infinito.

A tessitura da escrita deste texto-tese se coloca, assim, na disposição de nove capítulos, organizados de maneira não linear, mas a partir da lógica dos enredamentos traçados nos processos de encontros com os sujeitos. Os diferentes capítulos tratam das seguintes problematizações:

Este capítulo inicial intitulado: *Composição de uma conversa pela arte do encontro* tratou de iniciar a escrita a partir da temática de pesquisa, na defesa de uma articulação com a escola, com a formação, com a produção curricular pelo encontro, pela composição, pela conversa. Tratou ainda de apresentar a tese a ser defendida, as questões de pesquisa, bem como o movimento de campo e de produção dos dados, a problematização, a sistematização e os delineamentos da escrita do texto.

O capítulo seguinte se coloca como tentativa de alargamento de ideias. Um *Movimento de aproximação com outras pesquisas* enreda maneiras de experimentar as questões apontadas por Kohan (2005, p.208) “[...] como pensar com um filósofo? Como pensar com outro?”. Trata, assim, de uma revisão da literatura a partir das temáticas escolhidas por esta pesquisa, que influenciam e significam os currículos e a formação de professores na educação infantil. São elas: políticas minoritárias na formação de professores, aprendizagem como experiência afetiva, composições inventivas, encontros e alegrias na educação infantil, grupalidade, o cuidado de si e a estética da existência, espaços e tempos diferenciais e experimentações políticas de amizade na formação de professores.

O capítulo três, intitulado *Caminhos cartografados: o exercício político e a afectibilidade como potência da vida em redes de conversações*, tratou de esboçar

os entrelaçamentos cartográficos da pesquisa, como acompanhamento das mudanças de paisagens na escola, nos processos formativos, pelas redes tecidas nos encontros com os sujeitos e os ambientes da pesquisa.

Por entre enredamentos teórico-metodológicos, aponta dois ambientes de pesquisa: a formação de pedagogas no Centro de formação da cidade da Serra-ES e a formação de professores em uma escola, em sua relação com a produção curricular no cotidiano da educação infantil. Problematiza como aprender e ensinar inventivamente, a partir das questões que afetam os currículos e a formação de professores como espaços de experimentação e atitudes políticas e desafiadoras.

Na intercessão dos diferentes desafios, a escrita segue no capítulo quatro, apresentando e problematizando as *Paisagens sonoras e notas dissonantes no desenho de uma “política-máquina” de expressão na formação de pedagogas*. A produção desponta como prolongamento das ressonâncias e dissonâncias a partir das composições experimentadas na formação de pedagogas das escolas de educação infantil do município da Serra-ES.

Lança relatos de pedagogas a partir dos trabalhos realizados nos Centros de educação infantil na Serra, como trocas de experiências, solicitações e resistência como política que cria, inventa novos modos de formação e desenhos curriculares, bem como diferentes modalidades de encontro, comunicação e participação na educação infantil.

No capítulo cinco, a tentativa é a de *Profanação dos processos formativos e curriculares: direitos e desejos de resistência na educação infantil*, como possibilidade de indagar enquanto *direitos*, as legislações existentes e enquanto *desejos*, as possibilidades de ir além dos engessamentos curriculares, resistindo, criando outros modos de viver na escola. Compõe com Agamben (2007), com os conceitos de *sacralização* e *profanação*, sendo esta como desejo de resistência àquela, enquanto o que está dado como direito *sacralizado*.

Os direitos foram problematizados a partir das novas documentações que instituem currículos e processos formativos na educação infantil, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução Nº05/2009 do

Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB); o novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Nº 13.005/2014 com vigência de dez anos, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em processo de aprovação e o Decreto Nº 8.752 de nove de maio de 2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Enquanto desejos de resistência na educação infantil, o esforço se deu por profanar tais disposições curriculares e legislações, buscando o entendimento do que se passa na escola, na vida dos sujeitos que tecem uma educação singular cotidianamente, para além dos documentos e diretrizes; pela composição de experimentações diferenciais que transbordam qualquer proposta curricular, formativa e de aprendizagem.

Pelas experimentações de aprendizagem, a pesquisa prosseguiu, no capítulo seis, na tentativa de compor com os sons que a escola emana, pela abertura ao inusitado, ao não dado, aos contextos que professores e crianças inventam como composição de um *aprender como experimentação inventiva da alegria e da diferença*. Compartilhamos com Espinosa e Deleuze os conceitos de diferença e alegria como potência de ação que força a partir do encontro, uma abertura no pensamento, pela possibilidade de movimento e diferenciação não dada, sempre em devir.

Assim, no capítulo sete, a aposta a partir do sentido minoritário foucaultiano, na *Experimentação política da amizade: o cuidado de si como estética da existência*, se dá como possibilidade e alternativa às práticas que se pretendem “verdadeiras, corretas e universais”. A tentativa é a de quebra das relações rígidas e engessantes do biopoder, por relações de amizade que resistem aos monopólios curriculares, quebrando a solidão, pelo engendramento formativo e aprendente de experimentações coletivas de projetos, convivência e vida, em outras dimensões éticas e políticas.

No capítulo oito, a tentativa do traçado de um *devir pássaro, aprendizagem nômadeafetiva em espaços de experimentações de uma grupalidade*, afirma os desejos e composições desta escrita, a partir do traçado de aulas inventadas, por professores e crianças na tessitura de aprendizagens *nômadeafetivas* nos diferentes espaços da escola, enquanto atividade micropolítica.

Tece ainda, “causos” de escola, de crianças, de professores, de famílias, bem como invencionices de um professor convidado na pesquisa que, com suas brincadeiras de esculturas, bolhas, ventos e gestos como potência do MEIO, encantam as crianças e professores, pela experimentação política da diferença que rasga o espaço e os corpos.

Composições de corpos pelos *gestos* agambeneanos, pelos *afetos e os bons encontros* espinosanos como expressão da potência nômade da escola em uma dimensão brincante, alegre e ética do que ela PODE enquanto grupalidade sempre em devir.

O capítulo nove, a título de considerações finais sem fim, traçados do *Tempo em composições...ritornelos e planos diferenciais como força revolucionária na imanência de uma vida*, como busca não de resposta às indagações apontadas no decorrer da pesquisa, mas tentativa de afirmar algumas questões que perpassam os campos problematizados na escrita e na educação em diferentes tempos e momentos.

O tempo traçado na escrita? O *tempo não cronológico dos apaixonados* (LINS, 2008). Se a escrita, de certa maneira, congela, de outra maneira PODE, como agenciamento de afetibilidades, produzir mundos outros, como uma escola apaixonante, cheia de vitalidade e alegria, tendo, ao mesmo tempo, como potência política, a sua afirmação singular, enquanto traçado de uma micropolítica curricular, (de) formativa, de aprendizagem e vida.

É como na vida. [...]. O charme, fonte de vida, como o estilo, fonte de escrever. A vida não é sua história; aqueles que não têm charme não têm vida, são como mortos. Só que o charme não é de modo algum a pessoa. É o que faz apreender as pessoas como combinações e chances únicas que determinada combinação tenha sido feita. É um lance de dados necessariamente vencedor, pois afirma suficientemente o acaso, ao invés de recortar, de tornar provável ou de mutilar o acaso. Por isso, através de cada combinação frágil é uma potência de vida que se afirma, com uma força, uma obstinação, uma perseverança ímpar no ser. [...]. Não são pessoas, mas a cifra de sua própria combinação. Charme e estilo não são boas palavras, seria preciso encontrar outras, substituí-las. É a um só tempo que o charme dá à vida uma potência não pessoal, superior aos indivíduos, e que o estilo dá à escritura um fim exterior que transborda o escrito. E é a mesma coisa: a escritura não tem um fim em si mesma, precisamente porque a vida não é algo pessoal. A escritura tem por único fim a vida, através das combinações que ela faz (DELEUZE; PARNET, 1998, p.14-15).

Assim, o traçado deste texto-tese se coloca como UMA dentre as possíveis combinações de movimentos inacabados, movimentos porque constante, sempre no MEIO, porque não há onde chegar, sendo que o mais interessante sempre está no meio. O que pode acontecer entre a escritora e um (a) leitor (a) deste texto? Quais movimentos, afetos e sugestões podem surgir deste cruzamento?

Ora, se uma vida é potência, movimento, multiplicidade, que venham as muitas composições na tessitura da vida em que o corpo for capaz de suportar no movimento de tornar-se outro do que se é, pois a aposta e defesa se colocam como experimentação política, como potência de criação por meio de encontros que PODEM produzir sentidos e uma diferença. Eis o desafio!

2 MOVIMENTOS DE APROXIMAÇÃO COM OUTRAS PESQUISAS

Como escrever o pensamento do outro? As diferentes alternativas, sintetizadas em duas possibilidades extremas, parecem igualmente interessantes e, a uma só vez, problemáticas: fundir-nos num estilo que torna o filósofo em questão mais presente e, a nós, mais ausentes; transpô-lo a um estilo próprio que traduz essa filosofia em nossa maneira de escrever filosofia. Na primeira alternativa, a busca da fidelidade pode tornar opaca a perspectiva própria e tornar a leitura mera reprodução do já dito; na segunda, a filosofia em questão pode aparecer desfigurada.

Esse problema pressupõe, talvez, uma interrogação prévia, mais radical: como pensar com um filósofo? Como pensar com outro? [...] somos nós que pensamos a esses filósofos ou é seu pensamento que nos pensa? (KOHAN, 2005, p.207-208).

Como pensar com o outro? Somos nós que os pensamos ou são eles que nos pensam? Esta questão instigou a realização de uma revisão de literatura, objetivando conhecer e discutir com algumas pesquisas do campo acadêmico, na tentativa de indagações com diferentes vozes e concepções de educação.

Na busca pelo diálogo e entrelaçamento de perspectivas, pensamentos que envolvem a formação de professores, a aprendizagem, os encontros em uma relação de alegria como potência inventiva e as experimentações políticas do tempo e da amizade como cuidado de si, foram lançados entendimentos e problematizações a partir das composições com os textos visitados, movidos por uma força nômade que, como aponta Lins (2014, p.146), “encarna o sonho de uma busca permanente”.

A pesquisa foi realizada a partir do recorte temporal do ano de 2011 ao ano de 2014 no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e as publicações nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED), a partir dos Grupos de Trabalho - GT 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), GT 8 (Formação de professores) e GT 12 (Currículo), com uma busca geral pelos temas associados à nossa pesquisa.

As temáticas enfatizadas na busca são as seguintes: Políticas minoritárias na formação de professores, aprendizagem como experiência afetiva na formação de

professores, composições inventivas na formação de professores, encontros e alegrias na educação infantil, grupalidade na formação de professores, o cuidado de si e a estética da existência na formação de professores, espaços e tempos diferenciais de formação de professores, experimentações políticas de amizade na formação de professores. Alguns trabalhos foram encontrados, conforme quadro abaixo:

TEMÁTICAS PESQUISADAS	Nº DE TRABALHOS ENCONTRADOS				
	CAPES	BDTD	ANPED		
			2011	12	13
Políticas minoritárias na formação de professores	—	—	—	—	—
Aprendizagem como experiência afetiva na formação de professores	2	15	—	—	—
Composições inventivas na formação de professores	—	—	1	—	1
Encontros e alegrias na educação infantil	3	3	1	2	—
Grupalidade na formação de professores	2	2	—	—	—
O cuidado de si e a estética da existência na formação de professores	14	2	—	—	—
Espaços e tempos diferenciais de formação de professores	—	—	—	1	—
Experimentações políticas de amizade na formação de professores	—	—	—	—	—

Essa primeira tentativa de encontro com trabalhos a partir das abordagens da pesquisa aponta ausência de discussão acadêmica em termos de políticas minoritárias nas suas experimentações de amizade, de uma grupalidade e espaços e tempos diferenciais como invenção dos processos formativos docentes.

Assim, foi realizada uma leitura dos resumos dos trabalhos encontrados de cada temática, na tentativa de diálogo com os interesses da pesquisa, buscando reflexões

e ampliação das discussões que permeiam o campo problemático, implicando outros modos de pensar e viver a formação de professores. Categorizamos abaixo os trabalhos encontrados nas diferentes fontes de busca: CAPES, BDTD E ANPED, respectivamente, catalogando-os conforme aproximações ou distanciamentos⁵ das abordagens desta pesquisa:

Temas da nossa pesquisa	Título do trabalho CAPES	Aproxima da pesquisa	Distancia da pesquisa
Aprendizagem como experiência afetiva na formação de professores	1-CLÁSSICOS ADAPTADOS NO ENSINO DE INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO DAS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES EM SALA DE AULA		X
	2- INCURSÕES NO VIVIDO POR ALUNOS-PROFESSORES EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: EM FOCO, A DIMENSÃO AFETIVA		X
Encontros e alegrias na educação infantil	1-ENSAIO SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO ÉTICA DA LIBERDADE SEGUNDO A OBRA DE SPINOZA	X	
	2-FAMILIARES DE PESSOAS COM SOFRIMENTO PSÍQUICO E PROFISSIONAIS DE SAÚDE MENTAL: ENCONTROS E DESENCONTROS	X	
	3-OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO	X	
Grupalidade na formação de professores	1-PRÁTICAS DE DESEMPODERAMENTO DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	X	
	2-A ABERTURA DE UM ESPAÇO-TEMPO PARA REFLEXÃO COM OS PROFESSORES : EFEITOS NO FAZER PEDAGÓGICO E NO MODO COMO DESCREVEM SUA PRÁTICA		X
O cuidado de si e a estética da existência na formação de	1-CUIDADO DE SI E HERMENÊUTICA DO SUJEITO EM MICHEL FOUCAULT	X	
	2-TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE FISIOTERAPEUTAS: MARCAS DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS		X
	3-O SENTIDO DE SER-ENFERMEIRO-PROFESSOR-QUE-VIVÊNCIA-O-DESAFIO-DE-ENSINAR-O-CUIDADO: UMA CONTRIBUIÇÃO		X

⁵Alguns trabalhos estudados, mesmo com um título sugestivo de aproximação com a nossa pesquisa, se distanciaram em função de suas abordagens teóricas.

	DE E PARA A ENFERMAGEM		
	4-FOUCAULT E A ARTE DO CUIDADO DE SI: UMA NOVA POSSIBILIDADE DE DISCUSSÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	X	
	5-O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: A ARTE DE INVENTAR-SE E FAZER HISTÓRIA, MEDIANTE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.		X
	6-A VISITA DOMICILIAR COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM NA INTEGRALIDADE DO CUIDADO		X
	7-OS USOS DA NOÇÃO DE CUIDADO DE SI: UMA ANÁLISE DO CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES HOLÍSTICOS.	X	
	8-FORMAÇÃO ECOSÓFICA: A CARTOGRAFIA DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA '	X	
	9-PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO		X
	10-ENSINO DA SAÚDE PARA A INTEGRALIDADE DA ATENÇÃO: MOBILIZAÇÃO DE IMAGINÁRIOS		X
	11-O CUIDADO DE SI E A CRIAÇÃO DE NOVAS FORMAS DE VIDA POR ADOLESCENTES EM RECUPERAÇÃO DE DEPENDÊNCIA QUÍMICA		X
	12-O QUE VOCÊS FIZERAM ESTÁ FORA DE UM PADRÃO ACEITÁVEL PARA A ESCOLA: SUJEIÇÃO E PRÁTICAS DE LIBERDADE NO COTIDIANO ESCOLAR DA (IN) DISCIPLINA AO CUIDADO DE SI	X	
	13-O CUIDADO DE SI DE ENFERMEIRAS E ENFERMEIROS PÓSGRADUANDOS		X
	14-MULHERES NEGRAS E PROFISSIONAIS DA ENFERMAGEM: QUANDO O INVISÍVEL TORNA-SE VISÍVEL E DIZÍVEL		X

Temas da nossa pesquisa	Título do trabalho BDTD	Aproxima da pesquisa	Distancia da pesquisa
--------------------------------	--------------------------------	-----------------------------	------------------------------

Aprendizagem como experiência afetiva na formação de professores	1-APRENDENDO A PENSAR, PENSANDO O APRENDER: AS ORIGENS AFETIVAS DO PENSAR		X
	2- A RELAÇÃO AFETIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM ENTRE PROFESSOR E ALUNO DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO		X
	3- INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: UM RECURSO PARA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS MENTORAS		X
	4- SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, SOCIALIZAÇÃO DE DIÁRIOS E AUTOCONFRONTAÇÃO: INSTRUMENTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS		X
	5- AS MARCAS DA SUBJETIVAÇÃO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA		X
	6-PRÁTICA EXPLORATÓRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: REFLEXÃO E ÉTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA		X
	7- OS ATRIBUTOS AFETIVOS PARA A DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO NO ÂMBITO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL		X
	8-ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO E OS INDICADORES DE ENSINO COLABORATIVO EM GOIÁS		X
	9-PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E TUTORES		X
	10-A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA VISÃO DE UMA PROFESSORA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		X
	11- HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS PRÁTICAS DOCENTES: TRANSFORMAR OU REPETIR ?		X
	12- A AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES A VIVÊNCIA COMPREENSIVA SOB A PERSPECTIVA CONSCIENCIOLÓGICA		X

	13- CADERNOS DE ARTISTA: PÁGINAS QUE REVELAM OLHARES DA ARTE E DA EDUCAÇÃO		X
	14- MANIFESTAÇÕES DE PRECONCEITOS NOS ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS URBANAS: UM ESTUDO DE CASO NO SUL DA BAHIA		X
	15- EFEITO DA NATAÇÃO SOBRE O MÚSCULO RETO DO ABDOME DO RATO: ESTUDO MORFOLÓGICO E HISTOQUÍMICO		X
Encontros e alegrias na educação infantil	1-DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLETIVO DOCENTE REFERENCIADA PELA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL		X
	2- EDUCAR PELA PESQUISA NA PRÉ-ESCOLA : A CONCRETUDE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA ALÉM DO VISÍVEL E DO MANIPULÁVEL		X
	3- CRIANÇAS MARAVILHOSAS: BRINCADEIRAS, IMAGINAÇÃO E CULTURAS DE INFÂNCIAS NUMA TURMA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA	X	
Grupalidade na formação de professores	1-A ABERTURA DE UM ESPAÇO-TEMPO PARA REFLEXÃO COM OS PROFESSORES: EFEITOS NO FAZER PEDAGÓGICO E NO MODO COMO DESCREVEM SUA PRÁTICA		X
	2- CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO: O GRUPO COMO SUJEITO DA CRIAÇÃO	X	
O cuidado de si e a estética da existência	1-CUIDADO DE SI E HERMENÊUTICA DO SUJEITO EM MICHEL FOUCAULT	X	
	2- EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PORTAL DA AMAZÔNIA: ENTRELAÇAMENTOS ÉTICO-POLÍTICO-ESTÉTICOS		X

A visitação às discussões dos grupos de trabalho (GT) da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa); ocorreu de maneira diferenciada, sendo que em um primeiro movimento, foram selecionados os grupos de trabalho mais relacionados com a temática da pesquisa, sendo os GTs (07, 08, 12 e 16), em seguida realizamos uma leitura de todos os resumos do GT 07 (educação de crianças de 0 a 6 anos), GT 08 (Formação de professores), GT 12 (currículo) e GT

16 (Educação e comunicação), publicados durante as 34^a, 35^a e 36^a reuniões nos anos de 2011, 2012 e 2013, na tentativa de relacioná-los ao nosso enfoque de pesquisa.

Reiteramos que no ano de 2014 não ocorreu reunião nacional da ANPED, devido à mudança no seu Estatuto ocorrida na reunião do ano de 2012, que estabeleceu que as reuniões fossem bienais de caráter nacional e as reuniões científicas bienais de caráter regional, ambas acontecendo em anos intercalados. No decorrer do ano de 2014, seus membros se ocuparam em construir e apoiar a organização das quatro reuniões científicas regionais (X ANPED Sul/Florianópolis-SC, XI ANPED Sudeste/São João Del Rei-MG, XII ANPED Centro-Oeste/Goiânia-GO, XXII EPENN/Natal-RN) que ocorreram no mês de outubro de 2014. Sendo assim, a 37^a reunião nacional aconteceu na semana de quatro a oito de outubro de 2015, sendo que os trabalhos apresentados ainda não estão disponíveis on-line e, portanto, não foi possível relacioná-los a esta pesquisa.

Em seguida, foi realizada uma leitura dos duzentos e vinte e cinco (225) resumos dos três grupos de trabalho apontados de 2011 a 2014, selecionando, a partir da leitura dos resumos, dezessete (17) artigos para leitura na íntegra, conforme quadro abaixo:

TABELA DE VISITAÇÃO / LEITURA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOS GRUPOS DE TRABALHO DAS 34^a, 35^a e 36^a REUNIÕES DA ANPED		
GRUPO DE TRABALHO	QUANTIDADE DE RESUMOS	ARTIGOS NA ÍNTEGRA
GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	45	03
GT 08 – Formação de professores	62	04
GT 12 – Currículo	62	07
GT 16 – Educação e comunicação	56	03
TOTAL	225	17

Apresentamos, no quadro abaixo, os artigos estudados, por grupo de trabalho e ano, apontando se eles se aproximam ou se distanciam das temáticas desta pesquisa. O objetivo foi averiguar, a partir das leituras, o que as diferentes perspectivas acrescentam a este movimento de pesquisa, enquanto novas e outras possibilidades de pensamento e problematizações.

Reunião Ano	Título do artigo ANPED	Grupo de trabalho	Aproxima da pesquisa	Distancia da pesquisa
34ª Reunião 2011	AS MÚLTIPLAS PRÁTICAS-POLÍTICAS DOS CURRÍCULOS FORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADES DE POTENCIALIZAÇÃO DA VIDA E DOS SENTIDOS DAS ESCOLAS.	12	X	
	POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CAMPO DE DISPUTAS.			X
	A ROTINA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: E A POTÊNCIA DO RITMO?		X	
	DISCURSOS SOBRE POLÍTICAS DE CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRODUÇÃO DE UM ESTEREÓTIPO	16		X
	FORMAÇÃO DOCENTE EM DISCIPLINAS ESCOLARES: MEMÓRIAS E IDENTIDADES NO CONTEXTO DA CULTURA DA ESCOLA			X
	TECNOLOGIAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE			X
	FORMAÇÃO CONTINUADA EM COMUNIDADE DE PRÁTICA: CONECTIVIDADE E APRENDIZAGEM EM REDE			X
35ª Reunião 2012	QUAIS AS FONTES DE SABERES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS?	07		X
	FIOS DE TEMPORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL		X	
	INFÂNCIA: COMPOSIÇÕES ZIGUEZAGUEANTES DE UMA EXPERIÊNCIA "PLUNCT PLACT ZUM"		X	
	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES LUSO-BRASILEIRAS	08		X
	UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A FORMAÇÃO DE REDE		X	
A EXPLORAÇÃO DA CONCENTRAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	16		X	
36ª Reunião 2013	EDUCAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE PARTICIPANTES DOS PROGRAMAS LETRA E VIDA E LER E ESCREVER	08		X
	BLOGS DE EDUCADORES: POSSÍVEIS VEÍCULOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA?			X

	ESPECIARIAS USADAS NAS ARTES DE NUTRIR: AFETOS, AFECÇÕES, LINGUAGENS E CONHECIMENTOS	12	X	
	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCURSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE			X

Após as visitas e leituras dos resumos dos trabalhos da CAPES, BDTD e ANPED, bem como a catalogação das suas aproximações ou afastamentos em relação ao campo problemático de pesquisa, a busca foi por uma leitura na íntegra dos trabalhos que, de alguma maneira se aproximam desta pesquisa. O caminho foi sendo trilhado pelo movimento de escrita, a partir de uma leitura exploratória de cada trabalho, com os quais, de alguma maneira, foi possível tecer aproximações com a problemática de investigação.

A tentativa foi a de conhecer, detectar e problematizar de que maneira os debates tecidos nos trabalhos encontrados contribuem para a discussão acerca dos processos de invenção de políticas minoritárias de formação de professores na educação infantil, como experiências e aprendizagens compartilhadas por encontros alegres, produtores de sentidos, na criação de espaços e tempos diferenciais de formação, pela potencialização de redes de afetos, grupidades e amizades na escola, levantando outras possíveis perspectivas de cuidado de si, composições inventivas, conhecimento e vida na educação. Tentativas de composição, como aponta Deleuze (1997, p.90) em que:

[...] Dá-se volta à escultura, e os eixos de visão que lhe pertencem permitem apreender o corpo ora em todo o seu comprimento, ora num surpreendente encurtamento, ora segundo duas ou mais direções que se afastam: a posição no espaço circundante depende estreitamente desses trajetos interiores. É como se alguns caminhos virtuais se colassem ao caminho real, que assim recebe deles novos traçados, novas trajetórias. Um mapa de virtualidades, traçado pela arte, se superpõe ao mapa real cujos percursos ela transforma. Não é só a escultura, mas toda obra de arte, como a obra musical, que implica esses caminhos ou andamentos interiores: a escolha de tal ou qual caminho pode determinar a cada vez uma posição variável da obra no espaço. Toda obra comporta uma pluralidade de trajetos que são legíveis e coexistentes apenas num mapa, e ela muda de sentido segundo aqueles que são retidos. Esses trajetos interiorizados são inseparáveis de devires. Trajetos e devires, a arte os torna presentes uns nos outros; ela torna sensível sua presença mútua e se define assim, invocando Dioniso como o deus dos lugares de passagem e das coisas de esquecimento.

Nesse delineamento de trajetos, de caminhos virtuais se colando em caminhos reais, provocando variações de pensamento, da escrita, das composições e possibilidades de aproximações e afastamentos, dos 60 (sessenta) resumos encontrados, apenas 17 (dezesete) trabalhos travaram discussões que se aproximam do campo problemático desta pesquisa. São eles:

TRABALHOS QUE SE APROXIMAM DA NOSSA TEMÁTICA DE ESTUDO	TIPO DE APRESENTAÇÃO AUTORA (A) - ANO	ABORDAGEM PRINCIPAL
ENSAIO SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO ÉTICA DA LIBERDADE SEGUNDO A OBRA DE ESPINOSA	Mestrado acadêmico em filosofia – UFRJ Betânia Pimenta Dávila 2012	Conceitos da ética de Espinosa
FAMILIARES DE PESSOAS COM SOFRIMENTO PSÍQUICO E PROFISSIONAIS DE SAÚDE MENTAL: ENCONTROS E DESENCONTROS	Doutorado em psicologia – UFES Teresinha Cid. Constantinidis 2011	Relações a partir da ética de Espinosa
OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO	Mestrado acadêmico em psicologia – USP Vânia Regina de Vasconcelos Reis 2012	Aprendizagem como atividade criadora
PRÁTICAS DE DESEMPODERAMENTO DOCENTE NO COTIDIANO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL	Mestrado acadêmico em educação – UNISINOS Janaina Boniatti Bolson 2011	Práticas docentes no contexto dos saberes e valorização
CUIDADO DE SI E HERMENÊUTICA DO SUJEITO EM MICHEL FOUCAULT	Mestrado acadêmico em filosofia- UFRG (CAPES-BDTD) Gilberto Benedito de Oliveira 2011	O cuidado de si em Foucault
FOUCAULT E A ARTE DO CUIDADO DE SI: UMA NOVA POSSIBILIDADE DE DISCUSSÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	Doutorado em estudos da linguagem – UFRG Ivone Bueno dos Santos 2012	A escrita de si dos professores de inglês
OS USOS DA NOÇÃO DE CUIDADO DE SI: UMA ANÁLISE DO CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES HOLÍSTICOS.	Mestrado acadêmico em educação – UFPE Viviane de Moura Coutinho 2012	Experiência formativa enquanto formação humana
FORMAÇÃO ECOSÓFICA: A CARTOGRAFIA DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA	Doutorado em educação ambiental – Universidade Federal do Rio Grande Roselaine Machado Albernaz 2011	Formas de pensar dos professores de matemática
O QUE VOCÊS FIZERAM ESTÁ FORA	Mestrado acadêmico em	Processos de

DE UM PADRÃO ACEITÁVEL PARA A ESCOLA: SUJEIÇÃO E PRÁTICAS DE LIBERDADE NO COTIDIANO ESCOLAR DA (IN) DISCIPLINA AO CUIDADO DE SI	educação – Universidade Federal de Juiz de Fora Wesley Dinali 2011	subjetivação e produção de sujeitos escolarizados
CRIANÇAS MARAVILHOSAS: BRINCADEIRAS, IMAGINAÇÃO E CULTURAS DE INFÂNCIAS NUMA TURMA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA	Mestrado em educação – Universidade Federal de Uberlândia Grazielle Eloísa Balduino 2014	Como conhecer melhor as culturas infantis?
CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO: O GRUPO COMO SUJEITO DA CRIAÇÃO	Mestrado em educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul Flávia Blay Levisky 2008	Como os vínculos são estabelecidos no coletivo?
AS MÚLTIPLAS PRÁTICAS-POLÍTICAS DOS CURRÍCULOS FORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADES DE POTENCIALIZAÇÃO DA VIDA E DOS SENTIDOS DAS ESCOLAS.	Texto apresentado na ANPED – fragmentos de uma tese de doutorado em educação – Universidade Federal do Espírito Santo Maria Regina Lopes Gomes 2011	Problematiza políticas de educação: currículos e formação de professores
A ROTINA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: E A POTÊNCIA DO RITMO?	Texto apresentado na ANPED – pesquisa em Cáceres – MT – UNEMAT Maritza Maciel Castrillon Maldonado 2011	Rotina na educação infantil e as contestações das crianças como ritmo
FIOS DE TEMPORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Texto apresentado na ANPED – fragmentos de uma dissertação de mestrado em educação – Universidade Federal de Juiz de Fora Cristiane Elvira de Assis Oliveira 2012	Como as crianças da educação infantil experienciam o tempo no cotidiano escolar?
INFÂNCIA: COMPOSIÇÕES ZIGUEZAGUEANTES DE UMA EXPERIÊNCIA “PLUNCT PLACT ZUM”	Texto apresentado na ANPED – Universidade Federal do Espírito Santo Fernanda Vieira de Medeiros 2012	As artes de desenhar a infância como multiplicidade
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A FORMAÇÃO DE REDE	Texto apresentado na ANPED – Universidade Federal de Minas Gerais Joaquina Roger Gonçalves Duarte 2012	Análise de programas de formação continuada de professores
ESPECIARIAS USADAS NAS ARTES DE NUTRIR: AFETOS, AFECÇÕES,	Texto apresentado na ANPED – Universidade Federal do Espírito Santo	Os usos dos produtos culturais na escola como práticas

LINGUAGENS E CONHECIMENTOS	Sandra Kretli da Silva 2013	discursivas e negociação de sentidos curriculares
----------------------------	--------------------------------	---

A partir das temáticas apresentadas, algumas relações foram sendo estabelecidas com os apontamentos dos autores no que suas pesquisas ajudam a pensar os encontros, as aprendizagens, o coletivo, as aprendizagens, as amizades e o cuidado de si como estética da existência na formação de professores.

Dávila (2012) faz uma análise dos principais conceitos da Ética de Espinosa, diferenciando-a da moral, procurando entender a partir dessa diferença, a importância dos afetos na obra de Espinosa e suas implicações no campo político.

A partir dessa análise, conclui-se que a aposta de Espinosa leva a compreender que as paixões alegres possibilitam formar noções comuns, o que, nesta pesquisa, conecta-se a uma possibilidade da formação de professores como coletivo de forças, um bom encontro ou encontro alegre. Alegria traduzida como potência de ação (ESPINOSA, 2011).

Nesse sentido, Constantinidis (2011) ao buscar entender os fatores que interferem na possibilidade de um bom encontro entre familiares e profissionais da saúde mental, destaca a partir da ética na filosofia de Espinosa que os fatores de maior impasse a serem enfrentados nessa relação, são: a lógica manicomial presente na relação que cada um desses sujeitos estabelece com a loucura; a dificuldade do profissional na relação com a alteridade do familiar, com prática pautada na polarização do saber, na sua moral e na retificação da dinâmica familiar; o desconhecimento das necessidades desses sujeitos.

Nessa tentativa de pensar bons encontros, Constantinidis conclui que familiares e profissionais não acreditam em tal possibilidade, distanciando-se entre si, tendo sua potência de ação diminuída. Pensando a formação pela lógica dos bons encontros, ou seja, paixões alegres (ESPINOSA, 2011), em que a potência de ação é aumentada a partir das afecções do corpo, pelos bons encontros e a partir dos apontamentos de Constantinidis, a defesa que parece ser necessária, é a de uma crença no diálogo, em experiências que impliquem uma relação ética como

possibilidade de aproximação, de conversa, de entendimento do outro na sua diferença e potência de ação.

Sobre potências de ação, Reis (2012) ao investigar sobre as condições que favorecem e desfavorecem o ensino e aprendizagem com os alunos do curso de direito, constatou que as situações favorecedoras da aprendizagem são aquelas que aumentam a potência de agir dos alunos, promovendo afecções alegres e momentos de relaxamento, como atuações dinâmicas e encenações em sala de aula.

Constata, ainda, que as situações inibidoras são maioria, promovendo afecções que diminuem a potência de agir dos alunos e inibem a ocorrência do aprendizado, como aulas dadas de uma mesma maneira, tom monótono e leitura excessiva de códigos legais, favorecedoras da passividade dos alunos. Por outro lado, a pesquisa mostrou também que, mesmo em situações pouco potencializadoras da aprendizagem, em que as afecções tristes estão presentes por quase todo o tempo, os alunos encontram linhas de fuga para o aprendizado, seja com alguns poucos professores, seja com eles mesmos em ajuda mútua.

Pensar nesta aprendizagem por afecções alegres a partir dos movimentos de formação de professores perpassa pela necessidade de tomar esse tempo e espaço em uma condição política de vida na relação que se estabelece com o outro, com a aprendizagem e com o mundo, que é da ordem da troca, do coletivo.

Bolson (2011) ao falar sobre práticas de desempoderamento docente a que se veem submetidos professores atuais, aponta a necessidade de delineamento de práticas de resistência por parte dos professores; viabilizadas pelo exercício da coletividade, estabelecendo com a sociedade uma relação de divulgação a respeito do trabalho docente para que um movimento de valorização e reconhecimento comece a se instaurar no cotidiano escolar.

Movimentos de resistência também apontados por Oliveira (2011) ao escrever sobre o *cuidado de si* de Foucault, propondo ao sujeito contemporâneo uma problematização de sua vida para que desta problematização ele crie para si modos de vida que apresentem coerência, conhecimento e cuidado com o que ele tem de mais particular.

O cuidado de si como um constante inquietar o outro a prestar atenção aos modos como ele conduz sua vida, criando para si modos de ser e, conseqüentemente, éticas de existência, modos de subjetivação do sujeito que se configura em um não aceitar uma essência determinada, mas uma “forma” continuamente atualizada.

Santos (2012a), ao pensar a formação de professores de língua inglesa na contemporaneidade, apresenta uma análise sobre o cuidado de si na sua conexão com o cuidado do outro e a escrita de si, buscando na materialidade linguística os processos de subjetivação, objetivando apreender, mais especificamente, os pontos de identificação e fragmentos da singularidade dos professores, demonstrando como eles cuidam de si e refletem sobre si na construção de suas subjetividades a partir das tecnologias do eu, ao ocuparem a posição de professores de Língua Inglesa. Conclui que, no exercício da escrita de si, o sujeito se inscreve, e, numa prática de ascese (exercício), constroem discursivamente suas subjetividades.

Subjetividades que a partir do cuidado de si conduzem a uma relação única e formadora de modos de subjetivação do sujeito; criando, na dinâmica da temporalidade, formas éticas de viver que se sustentam por uma coerência interna do sujeito com ele mesmo, ao desejar sempre uma obra de si mais bela; ele não é isolamento, necessita e se faz com o outro.

Coutinho (2012) ao falar sobre formação humana na contemporaneidade, destaca a atual negligência no campo educacional em se pensar e articular estudos e práticas que toquem esse tipo de formação do indivíduo, ficando o papel da educação, especialmente no seu âmbito formal, ao exercício de papéis sociais relevantes ao mundo globalizado, em detrimento de uma educação que possibilite o genuíno desenvolvimento do ser humano.

Assim, a educação tem se reduzido, quase que exclusivamente, à sua dimensão cognitivo-racional, deixando de se relacionar à vida mesma, apartando os conhecimentos das experiências e saberes articulados. Nesse contexto, a autora analisa a noção de cuidado de si problematizada por Michel Foucault depreendendo, assim, as suas implicações para uma experiência formativa enquanto formação humana na contemporaneidade como uma possível saída aos impasses educativos.

Albernaz (2011), ao escrever sobre a formação de um professor de matemática na sua articulação com a educação ambiental, faz uma crítica ao saber e aos modos de vida na contemporaneidade, da “sociedade de controle”, com suas formas fluidas; embasadas no consumo e descarte, propondo um novo conceito científico de *formação ecosófica*, articulada ao cuidado de si, aos conceitos de dobra, acontecimento e experiência, traduzidos por encontros como experiências estéticas, criação de contos, misturando ficção e realidade, articulados a diferentes campos de saberes, como a arte, a filosofia e a ciência.

Articulações com experiências estéticas também trazidas por Dinali (2011), ao problematizar, no ensino médio, discussões em torno da produção de sujeitos escolarizados, nas suas sujeições e práticas de liberdade, apontando a necessidade da escola em controlar cotidianamente os corpos escolares. Aponta a “indisciplina” como uma prática de resistência contra esses efeitos do poder inerente a esse tipo de processo pedagógico, sendo que, quanto mais se controla mais se produzem forças resistentes.

Conclui que a ética da estética da existência como cuidado de si pode vir a ser, para a prática docente, uma forma de resistência a esse modelo escolar, a essas práticas impostas, propiciando, para o professor e para os outros, diferentes jogos de forças no interior desse espaço, jogos de liberdades mútuas, recíprocas entre uns e outros cotidianamente.

Jogos, forças e currículos em construção que exigem conhecer e compreender as ações dos professores, das crianças, suas brincadeiras, seus sentimentos, suas necessidades e possibilidades no espaço e tempo da escola, como apontado por Balduino (2014).

A autora problematiza discursos de uma escola ao anunciar que tal turma era “fraca” e que tinha dificuldades para aprender; sendo que os modos de agir das crianças mostram suas culturas infantis. Defende que as culturas das infâncias são produzidas, (re) produzidas e compartilhadas nas relações das crianças entre elas e com os adultos na rotina escolar; e que, especificamente no espaço da escola, as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto das culturas dos adultos.

Sendo assim, como chegar até as crianças e conhecer suas culturas infantis? De que maneira é possível promover encontros entre adultos e crianças, de tal maneira que possamos conhecê-las melhor? Em que medida brincadeiras e atividades infantis promovidas no espaço e tempo escolar constroem e expressam as culturas infantis?

Tais indagações talvez ajudem a chegar mais perto das crianças e professores na escola. Seria a formação de professores, espaço privilegiado para debater e tramatar tais encontros a partir do compartilhamento das vivências de cada professor (a), criança, sala de aula, escola?

Seriam os diálogos, as conversas, as interações, a convivência intensa com as crianças e professores por meio dos processos formativos, meio pelo qual se constituem parcerias e experimentações políticas de amizade, de afeto, de alegria, de coletividade?

Para constituição dessas parcerias e do coletivo, Levisky (2008) propõe um investimento no vínculo. Evidenciando as contribuições da psicanálise para a educação, a autora aborda a importância das relações interpessoais na constituição do sujeito, questionando se no dia-a-dia das instituições educacionais existe, de fato, um investimento efetivo nesse olhar para dentro de si e para o outro?

A autora aponta que a escola, enquanto espaço público, coletivo, lida cotidianamente com os vínculos no grupo; o mesmo ocorre em tantos outros ambientes educativos, que propõem projetos sociais, artísticos e esportivos para milhares de crianças e jovens de nosso país.

A partir do relato de experiências vividas em duas escolas, Levisky interroga quantos educadores tiveram a oportunidade de estabelecer um diálogo mais próximo com a psicologia e com a psicanálise durante sua formação? Que conhecimentos puderam construir a respeito dos funcionamentos grupais e das possibilidades de manejar os conflitos e resistências que emergem no grupo? Que elementos no manejo grupal podem facilitar ou obstaculizar o nascimento de criações coletivas resultantes do encontro das intersubjetividades de seus

integrantes?

A partir destes questionamentos, Levisky delinea uma escola em que a reflexão teórica, prática e sensível, é instrumento essencial para que os sons e os ruídos do grupo, possam ser transformados em música; ora com melodias mais harmônicas, ora com novos padrões tonais, em movimentos de professores, alunos, grupo, no estabelecimento de vínculos no coletivo; sobre os papéis e sobre as tarefas de cada um imerso nessa grupalidade, bem como a existência ou não do sentimento de pertencimento, enfim, sobre a possibilidade do educador construir uma escuta sensível e reflexiva, sobre o grupo, de forma que ele, o grupo, possa ser reconhecido como sujeito da criação.

Criação, grupalidade, também apontada na pesquisa de Gomes (2011), ao problematizar políticas de educação nas práticas de currículo e formação de professores que podem se traduzir em movimentos de resistência, face aos discursos oficiais. A autora aposta nas engenhosidades e complexidades do que ela denomina de *currículosformação ou artes das aulas* nos diferentes espaços e tempos da escola como forma de ampliação da vida, pelo que vai sendo inventado entre os sujeitos, provocando permanentemente, alargamento das redes de saberes, fazeres, afetos e potências.

Redes como artes das aulas, currículosformação, que afirmam a potência dos encontros e da luta diária de muitos professores no sentido de chegar mais perto das várias realidades que pulsam na escola, redes de invenção de liberdade e amizade que só podem se delinear a partir e na relação com o outro. Redes que, por meio das suas narrativas, inventam novas políticas de educação a partir das teorias das práticas cotidianas, abrindo *atalhos e pequenas clareiras na floresta* no sentido de desbravar outras possibilidades de pensar e fazer a escola, a educação.

Outras possibilidades de pensar a educação foi o que apontou Maldonado (2011), nos seus afetamentos pelo contato com a educação infantil, pela necessidade de *quebrar vidraças* estabelecidas, *uma janela, talvez*. Seria essa janela, uma recomendação curricular oficial? Talvez!

A autora segue, assim, problematizando a rotina na educação infantil, os tempos da escola e o tempo da criança, lançando a seguinte questão: É possível transformar a rotina em ritmo? Os atravessamentos temporais por entre cronos (tempo cronológico - rotina) e o tempo de áion (tempo da intensidade - ritmo), vão sendo tecidos. A professora chama a criança para tomar banho, a criança diz que está ocupada, fazendo uma fazendinha que tem até *boi de manga*. A autora indaga: *ir para o banho ou continuar a fazendinha? Que tempos são esses?* Tempos diferenciais na educação infantil.

Maldonado defende a necessidade de seguir as linhas apontadas pelas crianças, nos diferentes espaços e tempos da educação infantil, pelos tempos vividos por elas, tempos sentidos através de novas possibilidades de encontros, de novos e potentes *bois* que podem surgir das verdes, das amarelas, das laranjas, das rosas *mangas* do pátio ou parquinho da escola e que traduz a intensidade de suas vidas.

Intensidades, vida, temporalidades de crianças, modos de relação com o cotidiano escolar no encontro com conhecimentos, ideias, afetos, sensações, arte de existência, apontados por Oliveira (2012) e Medeiros (2012), afirmando o desejo de uma vida bonita na educação, pela abertura às experimentações do imprevisível, com o que faz viver de modo intenso o estar junto das crianças, com as crianças, criando línguas, musicalidades, outros jeitos de voar no terreno da Infância.

Modos de viver com a infância que precisam se embrenhar no corpo da escola, por uma formação que, para além de encontros sistematizadores de modelos de educação em grande escala, precisa constituir *formação em rede*, como apontado por Duarte (2012). Formação potencializando encontros, coletivos de atitudes e pensamentos.

Coletivos que inventam modos de estar na escola, de transformar as culturas, a sociedade, a educação, como defendido por Silva (2013), pelos movimentos dinâmicos traçados por professores e alunos, potencializando forças como *artes de nutrir* com uma preparação e seus utensílios que transformam e criam planejamentos e vivências com novos artefatos culturais, com *toques mágicos*

como atravessamentos que renovam os usos, ampliam e potencializam as invenções curriculares e os cotidianos das escolas.

Diante das teorizações apresentadas, o que ressoou, nos diversos trabalhos encontrados pelas diferentes áreas de conhecimento; alguns abordando a formação de professores, outros abordando relações entre os sujeitos na escola ou até mesmo alguns trabalhos na área da saúde; foram perspectivas diferenciais para a superação dos modos das coisas acontecerem. Por aí caminha uma aposta por políticas inventivas de formação de professores.

As pesquisas aqui analisadas apontaram ainda a carência de trabalhos no contexto de formação de professores da educação infantil, sendo que nenhum trabalho nessa etapa de ensino apareceu trazendo as temáticas de pesquisa em termos de experimentação de políticas minoritárias e de amizade em contextos de formação como coletivo, encontro alegre e composição inventiva.

A intenção assim se coloca, por problematizar, fazer borbulhar indagações sobre vivências, fazeres, saberes, na tessitura micropolítica das formações de professores, fazendo emergir como campo de discussão os cotidianos e as paisagens escolares como grupalidade que resiste, inventa novas composições.

Paisagens, experimentações que oportunizam pensar coletivamente os tempos e espaços de formação não na sua bipolaridade, mas como potência comum que alimenta o sentido dos encontros “[...] apostando em sujeitos que se fazem não somente pelas suas cicatrizes, mas também pelos espaços vazios que são produzidos nos encontros com seres/coisas” (AMORIM, 2012, p.265).

Espaços vazios como forças que se fazem signos, que insistem na intensidade do não dado, do que se faz na relação instável entre diferenças. O que pode esse encontro de pesquisas e pensamentos?

A problematização desses momentos e movimentos, a partir desta revisão de literatura, apontou-nos caminhos a serem ainda trilhados, percorridos, criados, inventados, compartilhados com os sujeitos na educação infantil.

Pesquisas, escritas, políticas por vir, em devir, políticas de formação ainda por

serem inventadas pelos coletivos das muitas escolas, onde se fazem pulsar ritmos outros, esses que “[...] transformam e conectam o heterogêneo com o heterogêneo, operando a síntese disjuntiva das diferenças. Uma cor combina-se com um gesto, um som, uma luz, um peso, uma textura material qualquer. Estamos no Plano da criação [...]” (GIL, 2008, p.138).

Criação como desejo desta pesquisa com a formação de professores enquanto tempos e espaços de encontros e cuidado de si por políticas minoritárias de amizade, alegria, grupalidade, afetos e composições inventivas, em uma necessária articulação entre uma vida que pulsa na escola com os sentidos produzidos nas conversações por professores ao se pensar a própria vida dos sujeitos na escola.

Pensamentos e conversações no delineamento por formações em que “[...] a luta de organizar uma vida a partir do caos seja concomitante à necessidade de se lançar ao caos para apostar na dissolução do par espaço-tempo” (AMORIM, 2012, p.265).

Espaços e tempos que movimentam ações de formação micropolíticas indo de encontro às macropolíticas estabelecidas, pela discussão e duração da vida na escola, indagando sua condição de processo, encontro, no desenho de um estilo inventivo e minoritário que imerso no movimento do caos, produz um mundo possível na própria condição de pensar a formação como campo problemático da educação infantil e da aprendizagem dos professores e das crianças.



IMAGEM 2 – Cenas do cotidiano da educação infantil – CMEI “Vento” 2014

3 CARTOGRAFIAS EM PROCESSO: o exercício político e a afectibilidade como potência da vida em redes de conversações

Apenas se eu já não estou sempre e somente em ato, mas sou entregue a uma possibilidade e a uma potência, apenas se, nas minhas vivências e nos meus entendimentos, está sempre em jogo o viver e o entender eles mesmos – ou seja, se há, nesse sentido, pensamento -, então uma forma de vida pode tornar-se, em sua própria facticidade e coisalidade, *forma-de-vida*, na qual nunca é possível isolar algo como uma vida nua (AGAMBEN, 2015, p.19).

Coube a Deleuze explicitar que ao poder sobre a vida (biopoder) deveria responder o poder da vida (biopotência), a potência “política” da vida, na medida em que ela faz variar suas formas, e reinventa suas coordenadas de enunciação (PELBART, 2011, p.13).

Partindo da afirmação da potência política da vida, com Agamben, Deleuze e Pelbart, foi estabelecido um campo de atuação de pesquisa, acreditando em uma formação e uma produção curricular como biopotência em que os sujeitos se relacionam consigo e tornam possíveis os encontros com os outros. Processo em que um não ensina ou forma o outro, mas espaços e tempos em que trocas de saberes, aprendizagens e vivências são compartilhadas.

Na busca por movimentar o pensamento e por formas outras e potentes de vida, buscamos encontrar pessoas, coisas, ideias em um coletivo. O esforço empreendido? A saída do espaço binário, casal *mal-dito* nietzschiano, para o deleite no próprio acontecimento, feito *um trabalho de artista* (LINS, 2001).

O deleite no acontecimento pode se constituir como exercício político nas relações em que os sujeitos tornam possíveis os encontros com os outros, acreditando em um processo em que um não ensina ou forma o outro, pois o que existe são espaços e tempos em que trocas de saberes e vivências são compartilhadas, pelas tentativas de diálogo, cruzamento de territórios existenciais pelos “acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos, dizemos” (FOUCAULT, 2005, p.347).

Partindo desse deleite e no entendimento de que nenhuma prática é neutra, mas arraigada de sentidos, acontecimentos sempre variáveis, a defesa foi por uma produção a várias mãos, a partir de redes de conversações “[...] fazendo eclodir o mapeamento para acolher a cartografia, em um exercício sublime de experimento poderoso [...]” (LINS, 2014, p.150), pelas relações de forças traduzidas em formas afetivas, políticas e cognitivas que vão se delineando na composição de uma paisagem corpo-escola.

A tentativa de engendrar novas paisagens e afectibilidades, pelos espaços e tempos da educação infantil, leva-nos a um necessário exercício político e potenciação do coletivo. Tudo isso perpassa pelas aprendizagens afetivas, inventivas de todos os sujeitos envolvidos na escola e na educação, que se traduz como vida, alegria do grupo em frequentar o espaço escolar, coletivo de forças, de ações e ideias, que implicam em uma crença no mundo que, para Deleuze (1992, p.218), “significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços e tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos”.

Suscitar acontecimentos pode conduzir a uma escuta atenta, à cartografias, a explorar a realidade, intervindo, produzindo outras paisagens pelas redes de conversações, como prática que “exige inovação curricular e experimentação, oportunidades para alunos e corpo docente articularem relações entre disciplinas escolares, sociedade e autoformação” (CARVALHO, 2009, p.183).

Cartografia de processos em redes de conversações se traduzindo como desenho no vento, contornos e movimentos incertos, que vão e vem, assobiam, gritam, silenciam. Sentidos, inquietudes do pensamento, entradas, saídas, labirinto de sensações que provocam, convocam experimentações que chacoalham, conversam, transformam, remetem para outros tempos, vontades, desejos, experiências de vida.

Em meio a experimentações neste labirinto de sensações e vida que é a educação, a equipe de profissionais da gerência de formação da secretaria de educação do município da Serra adentrou o ano de 2014 com a seguinte indagação: Como possibilitar espaços e tempos de formação para os professores da educação infantil, apesar do tempo escasso no calendário escolar?

Indagação que permanece; pois, embora a educação infantil tenha tido alguns momentos de formação no calendário anual em 2014, nesses espaços e tempos foram solicitados às escolas, estudos com orientação de temática, roteiro e material didático unificado, a partir de uma proposição da SEDU-Estado junto a alguns municípios da Grande Vitória, dentre eles, a Serra. Esses momentos formativos não se constituíram, portanto, como espaços abertos de levantamento de questões e temáticas pela escola, a partir das demandas dos professores.

Essa busca por espaços e tempos formativos se constituiu como primeiro incômodo a impulsionar para este texto-tese sobre formação de professores da educação infantil. Nessa tessitura, o acompanhamento da formação de pedagogas no Centro de formação de professores do município da Serra foi iniciado. O Centro de Formação funciona em um prédio alugado pela Prefeitura no bairro de Fátima, contendo três auditórios e quatro salas pequenas de reunião.

A partir dos desdobramentos das formações e do encontro com uma professora do CMEI “Vento”, com os seus processos brincantes e encantadores, na exposição de um trabalho perspectivado na produção das crianças, na sua defesa de uma aprendizagem que pode se dar pela e na condição brincante do adulto e da criança, esboçando ainda as incompreensões que, por vezes, esse processo poder gerar, outros delineamentos em termos de desdobramentos das aprendizagens e das formações nas produções curriculares do cotidiano da escola, se fizeram desejados e necessários para a tessitura da pesquisa e da tese.

Assim, pelas apostas nos processos formativos dos pedagogos enquanto espaço potente de afecções e problematizações da educação e na vida produzida diariamente na escola como acontecimento e exercício político que pode produzir experimentações de alegria, os movimentos de pesquisa foram encaminhados a partir e com os dois ambientes de pesquisa: O Centro de formação com as pedagogas e o CMEI “Vento” com os professores e crianças.

Mas porque a escolha por dois ambientes de pesquisa? A intenção inicial era a ida direta para a escola, mas naquele momento ocorria uma formação de professores, com uma equipe que buscava a produção de uma política de formação para o município da Serra, partindo da problemática da ausência de espaços e tempos para tais processos formativos para professores da educação infantil, sendo que, a

formação de pedagogos dos CMEI eram os únicos espaços possibilitados nessa etapa de ensino. Desse modo, foram conjugados os dois processos: a formação de pedagogos no Centro de formação e o acompanhamento das vivências no CMEI “Vento”, pelos processos de produção curricular experimentados com professores e crianças no cotidiano da educação infantil.

Sabemos da impossibilidade de fazer ecoar todos os gritos bradados pela Educação Infantil, mas importa fazer ecoar tantos quantos tivermos possibilidade. A tentativa foi entender junto com as pedagogas na formação e com os professores, em momentos de experimentações com as crianças, quais experiências e mudanças de paisagens são possíveis de serem acompanhadas nas aprendizagens e práticas curriculares da movimentação micropolítica que tece o cotidiano escolar?.

Assim, a escolha pelas redes de conversações e a cartografia, entendidos como “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2007, p.23), em um constante fazimento, mudança, reconfiguração.

Compreendemos também que esses movimentos de transformação da paisagem requerem do pesquisador um adentramento, escuta, composição por diferenças e compartilhamento sensível das vivências entre heterogêneos na escola, um agenciamento, como “relação de cofuncionamento, descrita como um tipo de simpatia. A simpatia não é um mero sentimento de estima, mas uma composição de corpos envolvendo afecção mútua” (BARROS; KASTRUP; 2009, p.57).

Afecções, movimentos surpreendentes, terreno movediço; nomenclaturas que bem caracterizam o meio de pesquisa educacional, em que tudo escapa, se move, modifica-se com uma rapidez e discrição por vezes imperceptível.

Os entrelaçamentos foram acontecendo a partir de um movimento de afectibilidade em relação à formação de professores, com o objetivo de fazer uma leitura possível das interferências das pedagogas no cotidiano escolar, a partir das formações frequentadas no centro de formação e ao mesmo tempo, perceber as apostas do grupo de professores, bem como as mudanças de atitudes e paisagens que passam quando nada parece se passar.

Caminhamos, assim, pelo adentramento nas formações de pedagogas no Centro de Formação do município da Serra e na aposta por estabelecimento de encontros-formações com os professores nas suas composições com as crianças no CMEI “Vento”, no desejo de cartografar paisagens, fluxos, potências e aprendizagens inventivas nos seus transbordamentos vibrantes que fazem ideias fixas gaguejarem à medida que inventam conexões, agenciamentos e outras possibilidades de encontro e vida na escola.

A entrada nos campos de pesquisa se configurou como transbordamento de sonoridades, ora estridentes, ora de calma. Dois ambientes: Centro de Formação de Professores da Serra e CMEI “Vento” com múltiplas possibilidades de encontros pela composição de pensamentos e atitudes de pedagogas e professores, fazendo variar formas e forças na reinvenção de modos de existência e vida.

O acompanhamento dos encontros de formação com as pedagogas dos CMEI, no Centro de Formação de professores do município da Serra, situado no Bairro de Fátima, aconteceu no período de março a agosto do ano de 2014, a partir das pautas apontadas pela equipe de educação infantil da secretaria de educação, problematizando como ensinar e aprender inventivamente e como se institui o coletivo escolar.

Os encontros aconteceram nos turnos matutino e vespertino, sendo o grupo de cento e vinte pedagogas dividido em quatro grupos menores de aproximadamente trinta pedagogas. Essa divisão em quatro grupos se deu a partir de sugestões das próprias pedagogas ao julgarem mais produtivo o trabalho em grupos menores. Assim, ocorreram mensalmente dois dias de encontro, dois grupos no matutino e dois grupos no vespertino.

Na impossibilidade de participação em todos os grupos, a escolha foi pelo acompanhamento de um dos quatro grupos no turno matutino, visto que as temáticas e os coordenadores dos encontros eram os mesmos. Os estudos foram divididos em dois momentos, sendo uma fala inicial da equipe da educação infantil da SEDU-Serra e em alguns encontros, um relato de experiência ou problematização de algum tema por um (a) professor (a) convidado (a) de alguma escola do município.

A participação nas formações de pedagogas possibilitou problematizar como ensinar e aprender inventivamente, na tentativa de compreender como as discussões ali estabelecidas ressoavam na escola em uma possível constituição de um coletivo escolar. Os encontros promovidos pela equipe de educação infantil da Secretaria de Educação do município da Serra ocorreram nas datas e temáticas, conforme quadro abaixo:

FORMAÇÃO PARA PEDAGOGAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL CENTRO DE FORMAÇÃO – SERRA - 2014		
DATAS	TEMÁTICAS	COORDENAÇÃO
12/03	Brincadeiras e interações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	-Equipe Educação Infantil – SEDU
07/05	Práticas pedagógicas na perspectiva das DCNEI (atividades significativas, sequência didática e projetos pedagógicos)	-Equipe Educação Infantil - SEDU -Professor convidado
30/05	Avaliação na perspectiva das DCNEI (fichas descritivas)	-Equipe Educação Infantil – SEDU
29/07	Práticas pedagógicas significativas na perspectiva das DCNEI: socializando experiências	-Professor convidado -Professora convidada
14/08	Práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva	-Equipe Educação Especial – SEDU
25/09	Espaço dialógico in loco: potencializando práticas e saberes (CMEI Moranguinho – Bairro Feu Rosa).	-CMEI no Bairro Feu Rosa – Serra

A pesquisa foi realizada nos cinco primeiros encontros, sendo que o sexto encontro, se deu em um Centro Municipal de Educação Infantil no Bairro Feu Rosa na Serra, do qual não participamos por estarmos envolvidos no CMEI “Vento” com o processo de pesquisa.

Assim se seguiram os fluxos das formações, problematizando junto às pedagogas, as questões apontadas nos encontros, como o brincar na educação infantil, os delineamentos curriculares, as experimentações com as crianças e professores, as experiências de cada uma a partir dos ambientes diferenciais de sua escola, a função pedagogo na Serra e as relações estabelecidas no cotidiano escolar.

O interesse neste movimento foi problematizar com as pedagogas, as diferentes maneiras de aprender e ensinar no trabalho com as professoras nos diferentes tempos da escola. O que a escola tem produzido em termos de aprendizagem? Afinal, o que é aprender, o que é ensinar? O que pode um (a) professor (a), o que pode uma criança, *o que pode um corpo?*

Indagação sobre o corpo como marca espinosana dos modos de pensar uma vida, com os seus modos de expressão, na sua relação com o mundo, com a extensão dos acontecimentos. “O corpo humano compõe-se de muitos indivíduos (de natureza diferente) [...] alguns são fluidos, outros moles, e outros, enfim, duros [...] afetados pelos corpos exteriores de muitas maneiras” (ESPINOSA, 2011, p.66).

Nesse processo indagativo e por vezes avaliativo, tomando a avaliação como ponto de partida e reflexão do vivido e das práticas experimentadas e defendidas de formação ou como processo de inquietação e análise dos próprios saberes e fazeres na escola e na pesquisa, Esteban (2004, p.27), aponta que é fundamental:

[...] Olhar atentamente para as pequenas histórias do nosso cotidiano, refletir sobre elas, contá-las aos outros, compartilhar o espanto e admiração, as dúvidas, certezas e surpresas. Entender essas historinhas, os acontecimentos simples, os fatos corriqueiros, os erros, como pistas significativas dos múltiplos processos que atravessam a construção de conhecimentos, indícios que permitem ver além do imediatamente perceptível, sinais que trazem novas possibilidades ainda não exploradas; enxergar o cotidiano como espaço / tempo plural onde ocorrem interações diversas, onde o eu e o outro, ou eu e os muitos outros, com seus erros e acertos, movidos tanto pelo que “sabem” quanto pelo que “ainda não sabem”, se encontram simplesmente para dar continuidade à teia da vida.

Teia da vida tecida cotidianamente nos diferentes espaços e tempos de formação de professores da educação infantil, em que importa a expansão de experiências capazes de dialogar com a complexidade do vivido, da realidade social, econômica, cultural dos sujeitos envolvidos no processo, a partir da diversidade de lógicas, na composição da dinâmica do singular e do coletivo, rompendo com currículos excludentes, tecendo novos caminhos como lugares de trânsito, espaços de interseção que estimulam o contato, a aprendizagem.

Pela expansão desse diálogo com a complexidade do vivido, na sede de contato com outros espaços de interseção afetiva que indagam e movimentam o pensamento, pela problematização dos processos experimentados; a pesquisa prosseguiu em direção ao outro espaço de pesquisa proposto, no mês de agosto a dezembro de 2014, no Centro Municipal de Educação Infantil “Vento”, situado no bairro Jardim Tropical na periferia da Serra – ES.

O CMEI atende crianças de classe popular do bairro e bairros vizinhos. Foi inaugurado em 2008 e teve suas atividades iniciadas em março de 2009. Possui dez

salas de aula, atendendo trezentos e noventa e duas crianças em horário parcial, sendo matutino de sete às onze horas e vespertino de treze às dezessete horas.

O ambiente da escola é amplo e agradável, com um pátio grande com parquinho e uma área pavimentada com bloquete, um refeitório, uma cozinha, quatro banheiros para as crianças, três banheiros para adultos, uma secretaria, uma sala de pedagogo, uma sala de diretor, uma sala de professores, uma sala multiuso com televisão, vídeo e brinquedos pedagógicos e dez salas de aula coloridas e inventadas pelos sujeitos que delas fazem uso.



IMAGEM 3 – Pátio e sala de aula – CMEI “Vento” 2014

O CMEI conta com um quadro de vinte e dois professores nos dois turnos, na sua maioria contratados, sendo três efetivos e dezenove contratados, duas pedagogas, duas secretárias, três estagiárias, quatro assistentes de professor e uma professora de deficiência auditiva.

Diante desse quadro de professores, em sua maioria contratados, como pensar uma formação diferencial, que não se constitua como tentativa de sequência de conhecimentos que seriam “aplicados” em um tempo próximo, como alguns modos de formação ainda acreditam? Esta realidade no encontro com a escola, desafiou-nos a cavar possibilidades outras de formação que não investem em uma linearidade, mas no presente dos muitos acontecimentos que perpassam o cotidiano escolar. Afinal, provavelmente, a cada ano essa escola terá um novo grupo não só de crianças, mas de professores.

Diversas questões políticas perpassam tais acontecimentos, como a não escolha da escola pelos professores pela localização, ou mesmo por algumas lotações fixas na escola estarem ocupadas por pessoas que temporariamente se encontram trabalhando em outros setores da Secretaria de Educação, impossibilitando que aquele posto de trabalho seja preenchido por outros professores, causando, assim, postos de lotação provisória todos os anos. Mas, para além destes percalços administrativos, interessa as possibilidades formativas estabelecidas por este grupo na escola, neste ano de 2014.

Formação ou políticas formativas buscadas no esforço de pensar tal acontecimento pela experiência de conhecimento que não está localizada e nem dada, mas que pode se produzir pela abertura de composição com o outro e com o mundo, em meio ao estranhamento. Estranhamento produzido não pela preparação do que não é e pode vir a ser, mas como enlace afetivo, formação produzida por corpos que se encontram, se misturam, se modificam e se tornam outros.

A chegada na escola foi permeada por uma riqueza de cores, que no seu portão principal saltavam aos olhos através de cortinas, laços, flores e painéis confeccionados a várias mãos, movimentos delineados por aquele coletivo de crianças e professores nas suas tentativas de embelezar, colorir e quem sabe, produzir sentidos juntos.



IMAGEM 4 – Portão de entrada do CMEI “Vento” 2014



IMAGEM 5 – Pinturas das crianças - mural de entrada do CMEI “Vento” 2014

Imagens que se traduziam pela composição criativa com o mundo, um universo feito a várias mãos, cores, traçados, personagens, formas se imbricando e se encontrando em um coração azul ou em qualquer parte do planeta; mundo que cria asas como borboletas e se conecta ao ser humano, ao mundo e às suas possibilidades de experimentação.

Ocorreu uma primeira conversa no encontro com a pedagoga e com a diretora. O diálogo foi iniciado, pleiteando a permissão de pesquisa no CMEI e sondando a possibilidade de composições circulares em redes de conversações com os professores em seus horários de planejamento após as aulas, para compartilhamento dos delineamentos da pesquisa. Nesse momento, a diretora fez o seguinte apontamento:

Olha, eu acho maravilhoso você estar aqui com a gente, eu conheço a sua bagagem e tenho certeza que irá contribuir muito com o grupo, mas eu gostaria que você apresentasse o seu projeto para os professores e se a equipe aceitar, para mim, tudo bem! Por que eu estou dizendo isso? Porque aqui, nós temos essa política! Tudo é colocado no grupo e o grupo decide. Então eu jamais daria uma resposta a você sem consultar o grupo, entende?.

Apontamento político que se constituiu como um *bom encontro* (ESPINOSA, 2011), entendimento do que há de comum nos conectando, o desejo de escutar o grupo, a sua aceitação ou não para esse desafio de afecções. Afecções e encontros com o corpo escola, efeito zig-zague “algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.15).

Colocação da diretora como convite, por um olhar *com* as paisagens da escola como águas correntes, no que elas comportam de abertura à escuta dos ecos produzidos nas suas margens, atitude que já em um primeiro momento, convoca a pensar políticas *minoritárias e inventivas* como as *minorias* de Deleuze; Guattari (1997) ou política de *invenção da aprendizagem* com Kastrup (2007), que compõem uma potência imensa, que resistem, desestabilizam, ajudam a sair do lugar e agir de outro modo, como algo que faz a diferença, mantendo a aprendizagem em curso, frente às políticas de reconhecimento que imperam como leis transcendentais nos currículos e na formação nos diferentes tempos e espaços com professores da educação infantil; conduzindo-nos a interrogar a partir de uma questão espinosista e deleuziana, que pode essa escuta, que pode esse estar junto, que podem os encontros, um pensamento, quais são suas composições⁶, que podem as palavras?

Se a palavra foi feita para dizer, tentamos dizer nessa escrita algo na ordem do indizível, pela conexão entre pensamento e ação, teoria e prática e outras vertentes, pois afinal “a intelectualidade e o pensamento não são uma forma de vida ao lado de outras nas quais se articulam a vida e a produção social, mas são *a potência unitária que constitui em forma-de-vida as múltiplas formas de vida*” (AGAMBEN, 2015, p.20).

Multiplicidade de vidas em composição por fluxos intensivos, extensivos, enredamentos e tramas vividas por diferentes atores e autores, na busca por delineamentos de currículos e políticas inventivas de formação de professores como constituição do comum⁷, pelo “reconhecimento de que, por trás de identidades e diferenças, pode existir ‘algo comum’, isto é, ‘um comum’ sempre que ele seja entendido como proliferação de atividades criativas, relações ou formas associativas diferentes” (CARVALHO, 2009, p.162).

⁶ Composições como um conceito que remete a outros conceitos em Deleuze; Guattari (1992), que, por uma espécie de conexão, devir, são criados e vão ao infinito. “O *conceito* de um pássaro não está em seu gênero ou sua espécie, mas na *composição* de suas posturas, de suas cores e de seus cantos: algo de indiscernível, que é menos uma sinestesia que uma sineidesia. Um conceito é uma heterogênesse, isto é, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança. É ordinal, é uma intenção presente em todos os traços que o compõem (p.32).

⁷ Coletivo-comum como comunidade singular (DELEUZE; GUATTARI, 1995), no desejo de todos e ao mesmo tempo singular, não particular ou individual, mas algo debatido e criado com e a partir das diferenças. O comum não como igual, mas composição na diferença, como condição política da própria existência.

Nessa produção compartilhada, nossas ações buscam o múltiplo⁸, dobrando de muitas maneiras os sentidos de aprender pelos professores, a partir dos processos “formativos”, que perpassam a escola e a educação infantil. Entendemos com Garcia; Alves (2012), que esses processos formativos se dão em múltiplos contextos e momentos que tem início antes da entrada em uma escola, oficializando-se em cursos de formação de professores, tendo continuidade no processo ativo docente da *praticateoriapratica* interminável nessa formação e aprendizagem.

Afinal, o que significa aprender? Com que grau de abertura a vida está sendo vivida na escola? Como é possível aprender por paixões alegres e não tristes? É possível pensar na formação não somente a partir das questões didáticas e pedagógicas, mas pelas questões existenciais e políticas? Indagações como perfuração ou deformação do que está posto, sejam os modos de formação, os modos de aprender, os modos de tessituras curriculares, os modos de ação política.

Sobre a perfuração dos espaços como ação política, Agamben (2015, p.33), aponta que é preciso o reconhecimento enquanto refugiado: “somente numa terra na qual os espaços dos Estados tiverem sido, [...] perfurados e [...] deformados e nos quais o cidadão terá sabido reconhecer o refugiado que ele mesmo é, é pensável hoje a sobrevivência política dos homens”.

Seguimos pela escola na tentativa de perfurar seus *espaçostempos*, na composição de cartografias e linhas de força que “[...] viaja sem que exista ida e volta de um ponto para outro; o contrário, pois, da viagem utilitária ou turística” (LINS, 2014, p.145), no entendimento de sujeitos refugiados que somos todos como comunidade política.

O refugiado é, talvez, a única figura pensável do povo no nosso tempo e, ao menos até quando não for realizado o processo de dissolução do Estado-nação e da sua soberania, a única categoria na qual é hoje permitido entrever as formas e os limites de uma comunidade política por vir (AGAMBEN, 2015, p.24).

Comunidade que, no seu fazimento, enquanto invenção histórica escolar proporciona estar junto e, portanto, é possível de ser reinventada na heterogeneidade, como lugar de uma formação diferenciada, coletiva para, com e a partir de todos os sujeitos que a compõem e vivenciam.

⁸ O múltiplo para Deleuze; Guattari (1995) não é o que abarca muitas coisas, muitas partes, mas o que é dobrado de várias maneiras.

O movimento continua pelos corredores da escola, após algumas paradas para encontro com o espaço colorido, que se traduzia em afetos, impulsionando a busca por novas experimentações. Após a conversa com a diretora e a pedagoga, elas orientaram uma caminhada e visitação pela escola para conhecer o espaço, autorizando uma conversa com os professores ao término das aulas.

Na saída da sala da diretora, logo à direita, uma porta colorida chama a atenção. Na decoração, um chapéu simpático vermelho com fita laranja e flor amarela estilo girassol anunciava a sala da pedagoga, com um largo sorriso na porta. O refeitório, com suas paredes altas; em uma decoração verde e amarela anuncia a alegria da copa do mundo no país do futebol e ao lado das mesas e cadeiras pequenas, um muro estilo ilha, servia de painel com o título diversidade cultural: uma riqueza do Brasil, erguido para separar a sala dos professores do refeitório.



IMAGEM 6 – painel exposto no muro estilo ilha, refeitório e porta da sala da pedagoga, CMEI “Vento” 2014

Atrás do muro, a sala de professores. O ambiente era silencioso. À esquerda, concentrada nos seus afazeres, uma professora organizava folhas de jornal. Levantou o olhar e demonstrou surpresa e alegria no encontro. Deu as boas vindas, perguntou sobre a pesquisa. Buscas, objetivos e tentativas de composição com a escola foram sendo apontadas como possibilidades de formação, de aprendizagem, de currículo, de encontro. A professora relatou sua entrada na escola e uma composição alegre estabelecida:

Nossa, seja muito bem-vinda! Estamos precisando mesmo conversar sobre isso. Afinal, nesse ano não tivemos nada de formação ainda, não é? Não tenha dúvida, com certeza

você será muito bem acolhida por esse grupo e contribuirá muito conosco. Estamos precisando de alguém assim como você no nosso meio! Quando eu cheguei eu fui muito bem acolhida! Esse momento assim de estar chegando num lugar em que não conhece ninguém... até as crianças me receberam bem! E eu estou falando com você que o que mais me chamou atenção aqui foi o abraço da professora Sílvia⁹, que é minha colega de grupo!

Essas composições estabelecidas nos diferentes espaços e tempos com professoras nas suas implicações por formas diferenciais de atuação que movimentam uma vida na educação infantil, envolvendo a alegria como princípio de ativação da docência, podem se constituir como possíveis políticas inventivas de formação de professores como arte de encontros alegres. Alegria como “a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior” (ESPINOSA, 2011, p.141), que se traduz como potência de ação.

A potência de ação para Espinosa constitui-se pela variação positiva da potência de agir, como uma força de existir, ou seja, a alegria; enquanto que a variação negativa da potência de ação constitui a tristeza, como menor força de existência. A tristeza e a alegria, portanto, não são estados fixos de um corpo, mas experiências vividas de uma transição pelos encontros que podem aumentar ou diminuir nossa vitalidade.

Ora, por tristeza compreendemos o que diminui ou refreia a potência de pensar. Portanto, à medida que a mente se entristece, sua potência de pensar é diminuída ou refreada. Logo, nenhum afeto de tristeza pode estar relacionado à mente à medida que ela age, mas apenas afetos de alegria e de desejo, os quais à medida que ela age, relacionam-se também à mente (ESPINOSA, 2011, p.139).

Compreendendo com Espinosa que um afeto é uma afecção que faz variar positiva (alegria) ou negativamente (tristeza) a nossa potência de agir e, entendendo ainda que, todo afeto é uma afecção, mas nem toda afecção é um afeto. Delineamos encontros com professoras por afecções e afetos alegres em fluxos aprendentes; o que conecta-nos ao desejo de uma pesquisa e texto político, na possibilidade de impulsos por movimentos que se abram a diferentes composições.

Prates (2016), nas suas composições curriculares e aprendizagens afetivas com crianças e professoras na educação infantil, já delineara apontamentos diferenciais dos sujeitos na escola, por currículos outros, mais intensivos, menos endurecidos,

⁹ Em algumas falas das professoras, optamos por atribuir nomes fictícios às pessoas citadas por elas, para uma escrita e leitura mais fluidas. No decorrer do texto, optamos por não nomear os diferentes professores, por não nos interessar, a partir dos nossos intercessores e opção teórica, a identificação dos sujeitos na pesquisa.

defendendo movimentos que podem e dobram cotidianamente as políticas curriculares.

A política tem vistas curtas quando nega aquilo que traem igualmente essas distorções no funcionamento interno e irrupções estranhas ainda desprovidas de formulações novas e “corretas”. Ela prepara museus, não uma sociedade. Mais audaciosa e também, afinal, mais lúdica em matéria de saber, é a política que distingue na diversidade dos sinais o símbolo de um movimento geral e, portanto, o indício de uma reorganização a ser feita. Mas, exatamente porque a coragem intelectual não basta, assim como a lucidez sozinha, faz-se necessária uma escolha, ligada à ambição de recomeçar, isto é, de viver (CERTEAU, 1995, p.186).

Nesse movimento ligado à ambição de viver, estão intrinsecamente imersas, professoras e crianças na escola, pela reorganização constante do cotidiano que dobra as políticas curriculares, com maneiras outras de existir na escola, pela composição de outros currículos, modos de encontro e formação.

Políticas, afetos e experimentações como forças que se conectam, movem e se atraem a partir do exercício político de busca permanente das potências de vida na educação, na escola, na tentativa de afirmar outras políticas curriculares inventivas e de formação nos diferentes espaços e tempos da educação infantil. “Diante disso, seria preciso retomar o corpo naquilo que lhe é mais próprio, sua dor no encontro com a exterioridade, sua condição de corpo afetado pelas forças do mundo e capaz de ser afetado por elas: sua afectibilidade” (PELBART, 2006, p.08).

Afectibilidade que se traduz em afetos vividos nas produções de sentidos sobre uma vida na escola. A participação em espaços coletivos de enunciação e discussão de pautas educacionais. O fazer docente por outras maneiras de experimentação cognitiva, que por sua vez perpassa pelos currículos e pelas maneiras de encontrar com o corpo escola, “pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (ESPINOSA, 2011, p. 98).

A afectibilidade do primeiro contato com a escola constitui-se como bom encontro, na medida em que houve uma aceitação, interesse e abertura ao processo de pesquisa já em um contato inicial, sendo possibilitada a apresentação do projeto de pesquisa; havendo uma adesão pelos professores aos desafios propostos de tentar pensar a formação a partir das questões que emanam dos cotidianos por outros

moldes, compondo outras possibilidades de espaços, tempos e políticas inventivas de formação.

Toda escola, ao abrir as portas para uma pesquisa, espera alguma contribuição de estudo. Em atenção a isso, no segundo encontro com os professores, foram disponibilizados os relatórios produzidos a partir das formações de pedagogas e alguns textos sobre educação no sentido de contribuir para pensar a formação como aprendizagem, afeto, experiência, encontro, linguagem, resistência, potência.

O interesse foi o de produção de um fluxo orientado pelos professores, nos seus desejos de compartilhamento, experiências, bibliografias sugeridas, fugindo da noção de que alguém forma alguém, na tentativa de pensar *junto* os processos aprendentes na escola. Os textos sugeridos em um primeiro momento foram os seguintes:

Nietzsche: vida nômade – estadia sem lugar (LINS, 2014), *Experiência e pobreza* (BENJAMIN, 1994), *Porque somos tão tristes?* (CORAZZA, 2004), *Currículos entre imagens, sensações e afecções* (CARVALHO, 2014), *Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo* (CARVALHO, 2012b), *Vida nua, vida besta, uma vida* (PÉLBART, 2006), *Conversações com crianças e professores da educação infantil: desejos, encontros e devires* (SILVA; RODRIGUES; PRATES, 2013), *Colorindo o currículo: outros possíveis pela experiência na infância* (RODRIGUES; PRATES, 2012), *Por uma política do sensível na experiência do currículo: encontros e desencontros* (FARIA; LOURENÇO, 2012), *Desterritorialização do pensamento: grafias visuais de um lugar* (QUEIROZ FILHO, 2011). O livro *Vida capital* (PELBART, 2011) e os livros enviados pelo Ministério da Educação – MEC para todos os CMEI no ano de 2013.

A intenção era inter-relacionar tais textos ao debate sobre o novo Plano Nacional de Educação - PNE, no âmbito da educação infantil, levantando a questão da produção de sentidos pela escola, a partir de tal documento em termos da formação e seus tempos, bem como os tempos de permanência na escola e as políticas de acesso e universalização da educação infantil, problematizando o atendimento nessa etapa de ensino na Serra, conforme quadro abaixo:

Atendimento na Educação Infantil – Município de Serra		
Ano	Nº de crianças de 0 a 3 anos de idade atendidas – (Creche)	Nº de crianças de 4 e 5 anos (Pré-escola)
2003	2.633	7.570
2004	2.318	7.706
2005	2.396	8.062
2006	2.376	8.541
2007	3.074	7.874

2008	3.076	8.709
2009	4.904	8.496
2010	5.306	8.410
2011	5.862	9.257
2012	5.907	9.926
2013	6.731	10.502

Fonte: Estatística Serra – 2014; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais – INEP.

Essa tabela mostra um grande quantitativo de atendimento às crianças, embora o município da Serra esteja comportando nos CMEI, somente cerca de trinta por cento da população nessa faixa etária de ensino, o que demanda grande esforço por construções novas, contratação de pessoal e conseqüentemente maiores lutas pelos tempos de formação e qualidade de trabalho.

Problematizar as mudanças na educação infantil na atualidade se coloca como fundamental, pelos afetamentos que tal etapa vem passando, como a Emenda Constitucional Nº 059/2009 que torna a oferta e a matrícula das crianças de quatro e cinco anos obrigatórias, fazendo com que os municípios priorizem o cumprimento da lei e com isso deixem de ampliar a oferta de vagas nas escolas para crianças de zero a três anos de idade e a lei 12.796/2013 que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação.

O acesso e universalização do atendimento na educação infantil não se constituíram como foco da pesquisa, mas são questões que perpassam a prática docente e conseqüentemente aparecem nos discursos dos professores nas formações, em se tratando de quantitativo de crianças por turmas, condições de trabalho, recursos humanos e materiais. Reivindicações e defesas por políticas públicas que atendam a infância nas suas especificidades.

Assim, foram sendo delineados os interesses da pesquisa com os professores na problematização das práticas educativas e os sentidos atribuídos à formação e a produção curricular na escola, como espaço e tempo de composições minoritárias em sua dimensão política, ética, afetiva e inventiva.

A equipe de professores mostrou interesse nesta problematização, embora tenha já no segundo momento de encontro, apontado a necessidade de ir com calma, seguindo o fluxo, vivendo um dia de cada vez.

Os professores solicitaram que fosse apresentado na terceira roda de conversa, as nossas produções acadêmicas no mestrado, deixando claro que preferiam não definir textos, mas irem seguindo o fluxo, os desejos a cada encontro e assim, ficou combinado que a cada encontro definiríamos a temática de conversa do próximo a partir dos apontamentos da semana pelos professores.

O desejo destes sujeitos por conhecer os escritos da pesquisadora, por seguir fluxos de acontecimentos e vontades; funcionou como uma placa de PARE, um estranhamento potente e sedento de fluxos de vida, de encontros, de aconchegos, de uma saída tática de uma condição estratégica de modos de formação. Entendendo com Espinosa (2012, p.125) que o desejo não é livre e que “[...] o desejo depende do conceito das coisas e que o entender deve ter uma causa exterior [...]”, esse primeiro impulso de negação, foi compreendido como movimento potente que convoca a uma outra configuração mais interessante de formação, não como algo pré-fabricado ou pronto, mas como algo diferencial.

Os professores solicitaram textos que potencializassem o debate a partir das vivências semanais no CMEI. De antemão não mostraram desejo em discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil-DCNEI, por terem realizado estudos sobre os onze textos de sua implementação no primeiro semestre de 2014 nos momentos de formação na escola para a avaliação da progressão funcional do magistério. Não mostraram desejo também por discutir o novo Plano Nacional de Educação-PNE por se tratar de uma legislação, argumentando que todos têm acesso a tal documento, embora tenham solicitado que fossem comentadas as metas do PNE relacionadas especificamente à educação infantil.

Assim os estudos com os professores no CMEI “Vento”, aqui denominados de rodas de conversa, foram acontecendo a partir de novas configurações, formas, forças, vontades e desejos. Se fosse perguntado a Espinosa (2012), porque o homem tem vontade, deseja, quer isto ou aquilo? A resposta seria: porque tem vontade. Porém, a vontade é apenas uma ideia de um querer, um modo de pensar, um ente de razão

e não um ente real, então nada pode ser causado por ela, porque nada vem do nada.

A vontade – para quem a admite – é somente a ação do intelecto pela qual afirmamos ou negamos algo de uma coisa, sem ter em conta o bom ou o mau; pelo contrário, o desejo é uma forma [disposição] na mente para perseguir ou realizar uma coisa, tendo em conta o bom e o mau que se veem nela. De maneira que o desejo ainda permanece depois da afirmação ou negação que fizemos da coisa, isto é, depois de termos experimentado e afirmado que uma coisa é boa; este último, conforme dizem, é a vontade, e o desejo é a inclinação que se tem depois disso para alcançar a coisa. Logo, na própria linguagem dos que assim pensam, a vontade bem pode existir sem o desejo, porém não o desejo sem a vontade, que deve precedê-lo (ESPINOSA, 2012, p. 124).

Partindo da vontade dos professores, o desejo foi sendo conduzido pelos afetos e encontros durante a semana com os sujeitos na escola, no delineamento de diferentes ações, composição de temáticas e possibilidades que, nos seus desdobramentos chegavam às conversas estabelecidas nesse grupo uma vez por semana após o horário das aulas.

Esses encontros aconteceram de agosto a dezembro, com a coordenação da pesquisadora, conforme vontades, desejos e possibilidades demonstradas pelos professores. Um total de quatorze momentos de roda de conversa, ocorridos ao término das aulas, por cerca de quarenta minutos a uma hora cada semana, conforme quadro de datas e movimentos traçados:

RODA DE CONVERSA SEMANAL COM OS PROFESSORES DO CMEI “VENTO” – SEGUNDO SEMESTRE DE 2014		
ENCONTRO	DATA	MOVIMENTO TRAÇADO
1º	14/08	Apresentação do projeto de pesquisa aos profissionais do CMEI “Vento”. Autorização de entrada para pesquisa na escola.
2º	21/08	Conversa sobre temáticas de leitura de interesse dos professores para definição de caminhos nas rodas de conversa semanais.
3º	28/08	Apresentação da dissertação de mestrado “Composições curriculares na educação infantil: Por um aprendizado afetivo”. Conversa a partir dos afetos que nos movem em relação à formação de professores.
4º	04/09	Os sentidos produzidos com as crianças público alvo da educação especial no CMEI.
5º	11/09	O coletivo na escola: indagações de uma professora e problematizações a partir do texto “A comunidade dos sem comunidade” (PÉLBART, 2011).
6º	25/09	Conversa a partir do texto “Vida nua, vida besta, uma vida” (PÉLBART, 2006).
7º	02/10	Problematização do cotidiano do CMEI e a formação de professores no município da Serra: a dimensão do tempo.
8º	09/10	A dimensão da experiência na formação de professores.
9º	16/10	Redes de conversações a partir de transcrições da pesquisa.
10º	23/10	Afetos e memórias na formação de professores. Problematizações a partir do texto “Poder sobre a vida, potências da vida” (PÉLBART,

		2011).
11º	30/10	Redes de conversações a partir de transcrições da pesquisa.
12º	06/11	Experimentações no CMEI. Conversa a partir do texto “Da função política do tédio e da alegria” (PÉLBART, 2011).
13º	20/11	Experimentações com o Professor de arte “Juca”, em visita ao CMEI “Vento”.
14º	19/12	Avaliação das formações ocorridas no ano de 2014.

As temáticas abordadas e os movimentos traçados mostram os ziguezagues outros que foram tecidos nos momentos de rodas de conversas com os professores, em que a opção foi por seguir os fluxos desejantes desses sujeitos a partir dos acontecimentos na escola. Houve uma mudança dos textos e das abordagens ao sermos tomados pelo movimento do cotidiano e sua potência micropolítica.

A bibliografia trazida inicialmente não foi totalmente desconsiderada, ficando disponibilizada à escola para futuras leituras e discussões, inclusive os registros produzidos pela pesquisadora a partir das formações de pedagogas, mas outros desdobramentos trouxeram outras pautas e experimentações, como a narrativa da dissertação de mestrado da pesquisadora no terceiro encontro que embora não prevista, suscitou discussões em termos das relações de formação e aprendizagens afetivas na escola, como também o surgimento do tema dos sentidos produzidos com as crianças público alvo da educação especial no quarto encontro e o desejo dos professores nas composições com a pesquisa.

Composições, falas enredadas pelo desejo de se escutar, de escutar o outro, que apontam para um coletivo, que suscitou, a partir do quinto encontro, a busca pelos textos do Peter Pelbart do livro Vida Capital, o qual estava sendo lido pela pesquisadora a partir das suas movimentações no seu grupo de pesquisa, nos seus afetamentos que imbricaram ainda a necessidade das conversas sobre as transcrições da própria pesquisa, realizadas a partir do nono encontro, pelo desejo de ouvir as tramas tecidas na escola pela composição dos professores nos seus atravessamentos com a leitura e as discussões travadas.

Assim, a partir de um tempo presente, a pesquisa foi sendo composta com os registros e textos agendados inicialmente sendo colocados como pano de fundo através de um movimento vital em redes de conversações a partir dos acontecimentos do hoje, da urgência do tempo presente, pelos afetos produzidos no coletivo de professores com anseios de composição.

A aposta por redes de conversações, se dá, entendendo com Carvalho (2009), as *forças em relação*, como um processo de participação ativa que atravessa diferentes esferas da ação educativa, envolvendo a comunidade escolar, a família, órgãos gestores da educação, sistema político.

Forças que em relação com os currículos, as formações e as experimentações vitais na escola, no decorrer deste texto-tese, tratarão de conceitos *menores* (DELEUZE; GUATTARI, 1977) como os conceitos de amizade, alegria, grupalidade, encontro, cuidado de si, afetos, aprendizagens inventivas, diferença, devir, enquanto características das *literaturas menores* de Deleuze e Guattari, porque nelas tudo é político.

A aposta pelo exercício político nesses movimentos menores se dá conjugada pela crença na vida, em processos potencializadores de uma escola e uma educação que produza alegria e não tristeza. O desejo é o de montar o acontecimento, de ver e sentir o currículo, a formação e a aprendizagem na Educação Infantil de outro modo, ou seja, produzir modos de existência, como criação de outros possíveis.

Modos outros de existência com conceitos, cartografias e políticas *menores* que se colocam como alternativas e possibilidades de afectibilidades e exercício político na educação e sentença de vida, como apontam Deleuze e Guattari (1977), ao falarem que o que nas grandes literaturas constituem uma cave que sustenta o edifício, nas literaturas menores “[...] ocorre em plena luz; o que lá provoca um tumulto passageiro, aqui não provoca nada menos do que uma sentença de vida ou de morte (p.26).

Assim, nesta tentativa a todo tempo de produção de vida e não morte, encontros e movimentações por entre formações e estudos com as pedagogas, professores e crianças, ajudaram a compor com os espaços e tempos de aprendizagem, uma exploração das diferentes possibilidades do que PODE uma criança, um (a) professor (a), um pensamento, uma prática curricular, o corpo-escola no jogo de ensinar e aprender.

Jogos, redes e cartografias com o cotidiano escolar, carregados das experiências que o corpo foi capaz de suportar na tentativa de compreender a formação de professores como criação curricular, nas suas experimentações, invenções de

possíveis. Cartografia como intervenção que fez borbulhar palavras, sensações, sentidos, que podem alterar os fazeres na escola, o que significa “intervir sobre esta realidade aumentando seu grau de abertura, em outras palavras, deixando vir à tona o ser-comum que nela insiste como o plano do qual ele emerge enquanto realidade efetuada, instituída, formada” (PASSOS; EIRADO, 2009, p.117).

Pensar na produção de “comum” em composições de aprendizagem pelas produções curriculares e na formação de professores na educação infantil, envolve essa imersão nas vivências cotidianas pulsantes nesse espaço e tempo, na articulação com tudo que abrange o entorno da escola e a vida dos seus sujeitos; as políticas públicas para a infância, as relações da escola com a comunidade, as questões do dia a dia de sala de aula, tudo o que Carvalho (2009) chamou de *forças em relação* que perpassam pelas “redes de conversações” que envolvem o currículo e significa o cotidiano escolar pela adesão ou resistência a certos padrões discursivos.

Para além de articular essas *forças em relação*, é necessário pensar (tomando o pensamento como ação) “e o pensar tem a ver com o propiciar o novo, e o próprio do novo, a diferença, é provocar no pensamento potências de um modelo totalmente distinto ao reconhecido e ao reconhecível” (KOHAN, 2005, p.220); pensar a aprendizagem, a produção curricular na escola e a formação de professores pelo tempo da duração, da composição que alegra, potencializa uma produção de sentidos, significados por cada sujeito envolvido no processo educacional.

Envolvimento que ganha nesse delineamento das redes de conversações e da cartografia dos caminhos da pesquisa como intervenção, uma necessária ligação teoria-prática pelas “discussões e análises dos fragmentos das redes de saberesfazeres tecidas pelos sujeitos que praticam o cotidiano” (FERRAÇO, 2008, p.15).

Redes tecidas *entrelaçando múltiplos contextos de formação* (ALVES, 2006), como problematização do vivido, que, por entre direitos e deveres, escapam, transbordam, criam, resistem. “Se a resistência se tornasse um direito ou terminantemente um dever [...], as escolhas políticas dos cidadãos acabariam sendo juridicamente normalizadas” (AGAMBEN, 2004, p.24). Resistência que, como possibilidade, afirma

outros modos possíveis de formação e experimentações curriculares no cotidiano escolar.

Sobre a resistência, enquanto corpo político, Carvalho (2009), aponta que ela se coloca como novo território de configuração e estabelecimento de possíveis no cotidiano escolar, a partir das redes de conversações e experimentações pelos imbricamentos das *linhas molares, moleculares e de fuga* (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Considerando, entretanto, que a todo movimento molar correspondem tanto linhas moleculares como linhas de fuga que possibilitam a busca de novos territórios, de novas configurações, de novas ramificações, ocorre a configuração da resistência, afirmando a possibilidade de se constituir o cotidiano escolar de modo alternativo e de exercitar outros “possíveis” e/ou outras formas de ser e estar, tracejando linhas moleculares que, por sua vez, se atravessavam em outras linhas de fuga, remetendo a novas configurações a novos territórios.

Nesse sentido, 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).

Experimentações como resistência que ampliam a visão, os destaques ou paradas no tempo que forçam o pensamento a indagar sobre a sua própria atividade. Na pesquisa pela cartografia como intervenção, a intenção é lançar as afirmações sobre a mesa, para dentro da conversa, da atenção, do debate que faz sair do lugar de conforto e alçar voos a novas descobertas e indagações.

Afinal, o que define uma cartografia aliada a redes de conversações, se não uma aprendizagem do pesquisador no acompanhamento de processos e busca de conhecimento? Afinal, como aponta Deleuze (1992), damos um curso ou fazemos pesquisa sobre aquilo que buscamos e não sobre o que sabemos.

Essa pesquisa implicou, portanto, uma tentativa não de julgar os currículos e os processos de formação de professores da educação infantil, mas problematizar, quais sentidos são produzidos pelos professores sobre suas práticas curriculares cotidianas, qual é o lugar da formação nesse processo, com quais modos de invenção, forças e políticas, os professores operam na constituição da própria docência, a partir e pelos enredamentos com as crianças e demais corpos no espaço e tempo da escola e da educação infantil.

4 PAISAGENS SONORAS E NOTAS DISSONANTES: uma *política-máquina* de expressão como produção do *comum* na formação de pedagogas

[...] Pelo papel preponderante da escuta na percepção da paisagem sonora, pelo exercício de exploração de sonoridades e pela ideia de que o professor deve “trabalhar para sua própria extinção” [...] (p.09)

[...] posições sobre educação, mudanças na paisagem sonora, arte, criação, além da observação de quanto o homem contemporâneo vem se distanciando de si mesmo, do outro, da natureza, anestesiando seus sentidos e alterando seu modo de contato com o mundo (p.10).

[...] É preciso investir no desenvolvimento da imaginação, da capacidade criativa de cada um, pois o mundo está carente de sutilezas, delicadeza, poesia, música (p.11) (FONTERRADA, apud SHAFER, 2011, p.09-11).

O encontro com as pedagogas nos momentos de formação no Centro de Formação do município da Serra possibilitou a *exploração de sonoridades*, aqui entendidas com Carvalho (2012), como paisagens melódicas que envolvem relações com paisagens virtuais e extrapolam o imediato, pela possibilidade de acompanhar alguns processos que acontecem nos Centros de Educação Infantil, desenhados pelos relatos das pedagogas das diferentes escolas, marcando a diversidade de realidades existentes.

Cada formação, um ponto e um contraponto, posições sobre educação, mudanças na *paisagem sonora*, que se expressa pela própria melodia, “[...] tomando em contraponto todas as relações com uma paisagem virtual” (CARVALHO, 2012, p.37).

No primeiro encontro, no Centro de Formação, a conversa é iniciada, o silêncio é quebrado? Não, pois de longe se ouvia o burburinho das pessoas que conversavam, encontravam-se, cumprimentavam-se, trocavam olhares, telefones, bom dia e também queixas, murmúrios sobre os desafios enfrentados no dia a dia da escola.

Alguém chama a atenção, dá bom dia; a formação irá começar. Era uma assessora da equipe da educação infantil da secretaria de educação. Ela inicia a fala informando o tema do encontro: - *Brincadeiras e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* - abrindo para apresentações de cada pedagogo presente, convidando-os a relatar sua trajetória na educação infantil.

Após a apresentação de todos, seguiu-se com uma explicação sobre os documentos do MEC, o que eles dizem e como a escola “deve proceder” (parecer 20/2009,

resolução 05/2009, anais dos textos de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, módulos: 1,2,3,4,5 dos textos sobre brinquedos e brincadeiras na educação infantil).

Alguns slides surgem na lousa. Eram imagens de diversos ambientes de educação infantil para reflexão e debate. Foi solicitado que todos comentassem os ambientes observados. Algumas pedagogas argumentam que as imagens sugerem poluição visual dos ambientes, muito material; falam da necessidade de salas maiores nos seus CMEI, do tamanho das cadeiras que estão chegando nas escolas construídas recentemente; argumentam que são muito grandes e ocupam muito espaço na sala, comprometendo as atividades com as crianças e sobre a necessidade de algumas conquistas como na fala de uma pedagoga:

Precisamos pensar em uma proposta curricular de acordo com a nossa realidade. Devemos fazer, mas também reivindicar melhores condições de trabalho, fazer um trabalho no CMEI junto ao conselho de escola e secretaria de educação para tomada de decisões. Precisamos rever os Parâmetros traçados da rede de ensino (equipes educação infantil, obras, engenharia, inspeção e conselho municipal de educação), o tamanho da escola, a distribuição dos espaços físicos, o número de turmas, os grupos, o número de crianças por sala, o número de assistente, tem CMEI com um pedagogo para cinco turmas e outro CMEI com um pedagogo para dez turmas. São espaços diferenciados com parâmetros diferenciados para cada tipo de atendimento educacional.

Essa colocação da pedagoga demonstra a necessidade de articulação entre os setores que trabalham pela educação infantil, no sentido de um olhar atento no atendimento às singularidades que permeiam as diferentes escolas, em se tratando de estrutura física, os usos dos espaços e tempos, o quadro de pessoal. A busca desses pedagogos refere-se a um cuidado em termos de políticas que precisam ser pensadas caso a caso, frente à diversidade existente no município.

Política que, nessa escrita, se configura como postura, pelos atravessamentos de uma perspectiva ética de vida. Sobre essa perspectiva ou atravessamentos, Deleuze; Parnet (1998) apontam linhas que cortam os indivíduos e os grupos, linhas que podem ser de *segmentaridade dura-molares*, linhas mais *flexíveis-moleculares* e as *linhas de fuga-gravidade-celeridade*, de destinação desconhecida, não previsível, não dada.

Essas linhas cortam uma vida. A profissão professor, por exemplo, é um segmento duro, mas o que se passa no cotidiano escolar que movimenta esse estar professor? Lins (2001), nos seus atravessamentos foucaultianos, aponta que “é nesse sentido,

e segundo a economia dos afetos, que a ‘subjetividade não é de modo algum uma formação do saber e do poder. A formação é um segmento estabelecido, importa o que se passa nesse contexto traçando desvios, enquanto outras possibilidades de vida, no entendimento foucaultiano de que as coisas sempre podem acontecer de uma outra maneira.

O que se passa neste encontro formativo? Ora, o problema da educação é um problema político. Kohan (2002), a partir de afetos deleuzianos, já colocara a questão de estarmos presos a uma política de modelização, de moralização, como negação da própria política, ou seja, uma política homogeneizante, majoritária, universalizante, que esmaga o pensamento com atitudes para conformar e não para afirmar uma singularidade.

Já todos “sabemos” a dimensão política da educação: formar cidadãos democráticos, tolerantes, críticos; cidadãos com as competências necessárias para se inserir no mercado de trabalho... ou seja, uma política sem nada de potência, sem nada de acontecimentos, sem nada de vida. [...] Educamos para controlar, de forma cada vez mais democrática, não presencial e inclusiva. Não apenas não resistimos ao capitalismo, ao mercado e à democracia, como também percebemos a resistência dos outros à nossa forma de legitimar o modelo como uma ameaça. Ameaçados, a ameaça política somos nós (KOHAN, 2002, p.128).

A fala da equipe da Secretaria de Educação na formação de pedagogas a partir de documentos do Ministério de Educação para dizer como a escola “deve proceder”, soa enquanto controle sobre a vida, como representação e medo de pensar o novo, como uma diferença que pode despontar, como a pergunta do que não foi respondido, como a resposta do que não foi perguntado.

Medo ainda de conhecer ou reconhecer o que deve ser conhecido ou reconhecido, medo de “[...] não representar o que deve ser representado [...]. De não nos encontrarmos com a verdade, que deve ser encontrada [...]. De não estar contribuindo para construir um mundo melhor [...]. De surpreendermo-nos num não-lugar (KOHAN, 2002, p.128). Esse medo, por vezes, em certo sentido, coloca a educação, os currículos e os processos formativos em situações que negam o seu próprio pensamento.

Conhecer ou reconhecer currículos que se propõem universalizantes, podem servir para ajudar a escola a pensar o seu próprio currículo; a questionar as lógicas de representação e condicionamentos do sistema enquanto dispositivos institucionais e

não para “obedecer e seguir” o que ali se propõe enquanto currículos prescritos a serem seguidos. No entanto, por mais que se queira uniformizar ou padronizar, a vida sempre escapa.

As pedagogas escapam o tempo inteiro, em meio a uma temática “curricularizante”, elas indagam a necessidade de pensar a escola a partir de uma proposta curricular de acordo com a sua realidade, com os seus cortes, com as suas vivências, com as suas linhas de vida.

Deleuze; Parnet (1998, p.101), exemplificam esses cortes e linhas por entre pensamento e ação, dizendo que “[...] por isso são tão penosas, as histórias de família, as referências, as lembranças, enquanto todas as nossas verdadeiras mudanças passam em outra parte, uma outra política, outro tempo, outra individuação”.

O que se passa no contexto formativo dos pedagogos? Formação como reclamação? Não, apenas evocação de pequenas notas dissonantes como linhas flexíveis, que precisam ser lançadas “sobre a mesa” para serem visibilizadas, como um querer e um *fazer artista do mar* (LINS, 2008), pensados na tentativa de busca e investidura nas suas discussões com breves consensos, dissensos, atitudes e por que não, conquistas, mudanças, novas atitudes e modos de pensar.

Pontos e contrapontos aparecem, como linhas que se cruzam a todo instante. Seriam eles tentativas de diálogos, pedidos de ajuda, narrativas de processos, relatos de experiências, paisagens sonoras, ritmos, melodias, notas dissonantes? Ou talvez tentativas de resistir a uma política da representação na formação, na sua linha molar, dessas pensadas com início, meio e fim, de uma maneira linear, em que o mais importante é dar conta de uma pauta traçada dentro de um tempo cronometrado.

Resistir a uma representação! Seria essa a força de uma formação? Eis uma possível dimensão política do ato de resistência e criação nos processos formativos que possibilitam a invenção de outras linhas flexíveis, de fuga, como política e máquina de expressão. Mas como se resiste a uma representação? Talvez por proliferação discursiva de uma vida na escola que escapa e transborda os engessamentos que a todo tempo querem aprisioná-la.

Proliferação discursiva em formação que surge apesar dos condicionamentos do sistema, das tentativas de explicar leis a serem implementadas; pelos escapes e desejos de narrar uma vida na escola ou seria pela paixão, ainda viva, do pensar? Sim, as pessoas pensam, se afetam! Do contrário, estaria “tudo dominado!” mas não está! E por isso, essa escrita como vontade de potência e proliferação discursiva e afetiva dos processos formativos e curriculares na educação infantil.

E as pedagogas, em uma formação sobre práticas pedagógicas significativas na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apontam desvios nas percepções do cotidiano escolar, rasgando o contorno da própria formação; na medida em que, para além de debaterem as atividades em si, fazem proliferar um ensinar e um aprender por outras lógicas afetivas e perceptivas do outro e de si, nas relações professor-professor, professor-crianças, etc.

-A gente muitas vezes convive com a pessoa dez, vinte anos e depois nem sabe como a pessoa é;

-Nossos olhos se gastam no dia a dia e nosso olhar vai ficando ofuscado;

-A gente entra numa rotina tão grande que o nosso olhar fica disciplinado. Como a gente está vendo essas crianças?

-Vemos a escola como uma roda viva e o próprio olhar se torna secundário. A gente tem cheiro, tem cor, tem emoção, como é isso na roda viva da escola?

-Quando lemos um livro, cada vez é diferente, cada vez que você olha diferente, você vê coisas diferentes;

-Às vezes somos tão massacrados pela nossa rotina, pelos nossos olhares. Um bom dia, os valores, o toque, como isso é importante!

-Eu sou também professor da Educação de Jovens e Adultos. Um aluno depois de muitos dias apareceu. Ele chegou e me entregou uma carta, era um alvará de soltura, eu fui conversar com ele e ele disse que foi enganado pelas más companhias e pediu ajuda. Estou lembrando disso para ajudar a pensar hoje nesses sentidos da escola para as crianças.

-Na minha opinião, saber o motivo da prisão é secundário. Se somos comunidade escolar, partimos do princípio que ali tem pessoas e pessoas têm relações. A gente precisa entender que precisamos voltar ao trabalho todos os dias, não pela obrigação, mas por entender que faremos falta se não estivermos naquele lugar;

-Uma aula tem que ser bem preparada, por uma ética, um compromisso. Como a gente de um lugar outro, da educação física, vem falar da educação infantil, desse lugar de quem está fazendo? A gente pega Projeto Político Pedagógico - PPP, contracheque, quanto papel! E a gente está fazendo todo dia! Quando dizemos que não estamos nem aí, tem alguém puxando e dizendo: ei!!!; Somos o conjunto de clichês e máscaras, mas ainda bem que alguém te puxa e diz ei! Isso ecoa em algum lugar;

-Estava escrito na poltrona “todo sujeito carrega dois lobos dentro de si, um deles sobrevive. Qual deles sobrevive, aquele que a gente alimenta”. Tenho um sítio em Fundão na beira da BR 101 e sempre converso com um andarilho (pessoas que vão visitar a mãe, andando para Salvador, Rio de Janeiro, de loucura não tem nada); quem inventou que temos de trabalhar dois horários, quem inventou que temos de ter uma calça jeans de duzentos reais?

Tudo isso é cultura – acostumamos com muita coisa da qual não deveríamos (muita coisa medíocre), a que custo, isso vai me potencializar? Isso é um desejo meu ou algo que alguém me diz que eu tenho que fazer? Qual o clichê de quem viaja? Eu fui tentando experimentar outros espaços que não os clichês. O que é a escola? Uma roda viva de

gente, máquinas, cheiros. Alimentamos alguma ideia, uma teoria, e agimos conforme nossos conceitos; Um exemplo: o Vítor aprendeu a pular corda com a Suelen (pulando) e não com o professor ensinando;

- O que a gente acha banal, repetitivo, pode não ser. A virtualidade que paira e está doída para chegar. Algo latente que ainda não se manifestou (música, imagem, vontade), ainda não teve o encontro. São pelas experiências que as crianças se diferenciam; o encontro é encontro com alguma coisa, a aposta nas músicas, nos sons, nos cheiros. Se nós começamos o dia falando da rotina, do ficar lá abrindo portão! Faça alguma coisa por você mesmo; o descuido com a vida. Muitas coisas nos acontecem e poucas nos afetam;

-Um menino de seis anos disse que ia matar o professor e o professor disse: eu não estou com medo da criança, mas das palavras;

-O melhor para se falar de meio ambiente, é falar de mim. O primeiro planeta somos nós, o nosso corpo;

-Encontrei um andarilho na Alemanha que fala muitas línguas (o andarilho pediu uma moeda. Eu disse em inglês que não falava alemão, ele respondeu em inglês; eu falei em português e ele respondeu em português. Ele disse que aprendeu lendo jornais).

Proliferação discursiva como *política-máquina* de expressão, enquanto convocação de debate e problematização da escuta à qual estamos condicionados, por uma escuta que cria *(des) conformidades* entre as coisas e ideias, que busca intimidades com as pessoas e o processo formativo, que *(des) organiza* o pensamento, pelo *(des) fazimento* de um olhar disciplinado dos modos como se veem as crianças na escola, *(des) estabilizando* os seus territórios (sonoros) previsíveis a partir e através de outras possíveis relações que se dão pelas experimentações em que os corpos se abrem para afetar e serem afetados. Por outras virtualidades latentes enquanto possibilidades de composição, vida e processos *(de) formação*.

Afinal, o que pode surgir desta latência nas formações, deste cruzamento de domínios diferentes por entre tentativas de afirmar o mesmo e escapar destes domínios pela opção de narrar uma vida que é vivida nas escolas, como opção política?

Na busca de uma *(des) organização* do pensamento, as pedagogas continuam suas argumentações, que se configuram, nesse momento, como afirmação das potências de ação no ambiente escolar, como o que a escola tem feito de bom em se tratando de pensar junto com os professores os ambientes de aprendizagem, os seus entendimentos e concepções de infância, de educação infantil hoje, sendo que talvez nestas falas soem também, pedidos de ajuda nos desdobramentos desse processo frente à secretaria de educação:

-Eu fiz um passeio com as professoras pelo bairro para entender como as crianças vivem, do que elas brincam.

-É preciso entender a realidade do aluno (a maioria das crianças usam tablet e a escola

precisa articular esse conhecimento. As revistinhas compradas para pintar – maioria da população negra e parda, e nas revistas encontramos o tempo todo “cinderelas”. A cultura da Serra é diversa: Congo; São Benedito e a gente continua com folclore mês de agosto com curupira; os desenhos de cabelos lisos, quando a maioria tem cabelos encaracolados. As questões de gênero, funções sociais de pais, mães, brinquedos e brincadeiras).

-Quem são as crianças que temos hoje na educação infantil? A preocupação hoje é resgatar isso com as professoras: características de cada faixa etária; o que cada criança costuma fazer; as crianças do CMEI; as crianças que nunca frequentaram a escola, ou seja, quem é essa criança que está na minha frente; as diferenças entre as crianças que entram na escola mais cedo ou mais tarde (crianças que ficam com babás em casa, crianças que vão para a escola e socializam mais cedo).

-A gente precisa de ajuda da equipe de educação infantil no sentido da compra de mobiliários, brinquedos, materiais, para que a gente possa fazer mais e melhor no CMEI.

-A gente precisa pensar na colocação do material na parte baixa da parede como construção junto com a criança. Precisamos pensar na autonomia da criança com responsabilidade.

-É importante construir a organização da sala com as crianças, coletivamente, durante o ano (se a criança não participa, ela não valoriza e não cuida).

As pedagogas, nos seus apontamentos, trazem questões não somente didático-pedagógicas, mas éticas e políticas, para se pensar o fazer de cada dia dos professores com as crianças, em uma postura atenta ao que se passa, percebendo as crianças, os seus fazeres, as tentativas de *passeio pelo bairro para entender como as crianças vivem, as necessidades de conhecer as crianças para articular os conhecimentos da escola e da vida, a importância de construir junto com as crianças e ainda o pedido de materiais e brinquedos para o CMEI*, o que Gallo (2000, p.19) nomeia como posturas de liberdade na formação.

A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microssocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano. Uma aula de qualquer disciplina constitui-se assim em parte do processo de formação do aluno, não pelo discurso que o professor possa fazer, mas pelo posicionamento que assume em seu relacionamento com os alunos, pela participação que suscita neles, pelas novas posturas que eles são chamados a assumir. É claro que esse processo não fica confinado à sala de aula; todas as relações que o aluno trava no ambiente escolar - com outros alunos, com funcionários, com o *staff* administrativo, enfim, com toda a comunidade - são passos na construção de sua personalidade.

E a formação vai seguindo. Relatos de experiência? Mostra de trabalhos realizados? Tentativas de produção e vida nas escolas? Queixas e solicitações? Encontros e desabafos? Trocas e potencialidades? Ora, ninguém se forma sozinho. A aprendizagem e formação só é possível a partir dos encontros com aquilo que força o corpo a pensar e a se constituir outro do que se é. Temos, assim, uma formação como proliferação de uma força do pensamento como política de comunicação,

máquina de expressão?

O que é ou o que pode uma máquina? Resistir! Deleuze e Guattari (1997a) apontam *máquinas de guerra* como maneiras de ocupar o espaço. Não se trata de fazer guerra, mas de inventar novos modos de ocupação, novas formas de resistência e existência. Não se trata de fugir da situação, mas de fazê-la fugir; na afirmação da formação como espaço de reivindicação, de lutas, de expressão do que acontece na escola e é pensado, vivido, transformado por quem está na escola e não por macropolíticas engessadas.

(Re) existir, Resistir! Nos espaços formativos, exige dos sujeitos experimentação coletiva para o deslocamento de si, pelos processos de subjetivação em que professores e produção curricular se constituem, no sentido de uma movimentação desejante de se tornar algo diferente do que se é. Segundo Deleuze apud (NEGRI, 1990, p.72-73):

Podemos, de fato, falar de processos de subjetivação quando consideramos as diversas maneiras através das quais os indivíduos ou as coletividades se constituem enquanto sujeitos: tais processos têm valor na medida em que, ao ocorrerem, escapam tanto dos saberes constituídos quanto dos poderes dominantes. Mesmo se eventualmente engendram novos poderes, evocam novos saberes. Em seu surgimento, todavia, eles têm uma espontaneidade rebelde. Não há, neles, qualquer retorno ao “sujeito”, ou seja, a uma instância dotada de deveres, de poder e de saber. Mais que de processos de subjetivação, podemos falar de novos tipos de acontecimentos: acontecimentos que não se explicam pelos estados de coisas que os suscitam, ou nos quais incidem. Eles vêm à tona por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que deve ser agarrada. [...] É ao nível de cada tentativa que são julgadas a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. São necessários, ao mesmo tempo, criação e povo.

Sendo assim, o que podem as formações de pedagogas enquanto processos de subjetivação? Criar, experimentar novos modos, políticas como máquinas de expressão, fazendo proliferar outros e diferentes sentidos, pela (re) invenção de falas, escutas, comunicações entre escola, contextos formativos, políticas por vir, diretrizes, fazeres, saberes e encontros.

Constituição de uma formação de políticas como máquinas de expressão, na produção microcurricular de infâncias, docências, escolas, educação, falas e escutas como máquinas de guerra que, não se restringem a explicar as coisas, mas divagar, resistir ao mesmo, subverter pensamentos, atitudes, conhecimentos pre-

fixados, promovendo com essas maquinarias, ações de multiplicidade, pesquisa, (de) formações que, de modo singular, lançam processos de mudança, de aprendizagem e invenção, como máquinas desejantes de outras paisagens, sonoridades e políticas de formação.

Uma pedagoga segue a fala apontando que o seu trabalho pedagógico está atropelado pelas diversas funções administrativas que precisa cumprir na escola e que na Serra, o pedagogo precisa de valorização, reconhecimento, ressaltando a importância do encontro e da necessidade de se pensar em tempos de estudo como possibilidade de conversa mais pontual sobre os problemas da escola.

Ora, parece haver uma (des) conexão, quebra de comunicação, entre o que acontece. O que se espera desse encontro, dessa composição por entre pedagogas? Passar alguma mensagem, ensinar algo, orientar em relação às Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil? Não que isso não seja importante, mas o que a formação vai ganhando são outras polifonias complexas de linguagens diversas que experimentam outros sentidos como uma chamada a uma realidade que está sendo produzida, desenhada ali, naquele momento, numa sede urgente de que os seus traçados sejam escutados.

Alguém lá atrás levanta o braço e comenta sobre as formações remuneradas dentro do horário de trabalho oferecidas pelo sistema estadual de ensino do Espírito Santo nas diferentes áreas do conhecimento. Solicita que a Serra tome conhecimento para fazer o mesmo futuramente e a “palestra” sobre as Diretrizes continua.

A formação de pedagogas segue, assim, como *espaçotempo* de sugestões, reivindicações e propostas políticas das diferentes vozes que compõem o cenário escolar serrano. A existência de uma multiplicidade de falas e temáticas aparece como questão marcante na conversa, que diz da necessidade de falar do cotidiano, de buscar trabalhos diferenciais com as crianças, talvez *um pouco de possível*, como apontado nas diferentes colocações abaixo.

-Os usos dos espaços das escolas precisam ser diferenciados. É preciso explorar com qualidade o que se tem. Exemplo: Os CMEI “Nilda Vanete” e Luciano de Souza Rangel” têm banheiros grandes, que cabem uma turma. É possível pensar em uma aula dentro do banheiro para aprendizagens diferenciais, o que pode ocorrer de outra maneira em outras Unidades de Ensino.

-O registro das atividades e do desenvolvimento das crianças, a professora pode fazer

anotações em pedaços de papel colocados em uma caixa, por exemplo: no dia X, tal criança andou ou fez uma coisa inédita. Assim que eu oriento no meu CMEI.

-No meu CMEI tem duas crianças gêmeas que não falavam no CMEI, mas em casa eram “tagarelas” e em um dia de banho de mangueira na escola, uma delas começou a falar e isso foi registrado e a professora disse: acho que no próximo banho de mangueira, o outro começa a falar.

Falas sobre a exploração dos diferentes espaços da escola como tentativa de composições diferenciais com as crianças; as sugestões de avaliação a partir de anotações em pedaços de papel para posteriormente realizar um relatório de cada criança, um banho de mangueira que se constituiu como experiência exitosa e singular, tudo isso faz parte de um desenho de paisagens sonoras que ora ressoa, ora destoa, compondo notas dissonantes.

Seriam essas notas, essa dissonância o que compõe uma formação? Talvez! Pelas afecções do corpo no encontro, como o que resiste, ressoa como máquina de expressão, política de comunicação. Mas, afinal, a que queremos resistir? Não se trata de uma bipolaridade ou de resistir a; trata-se de uma resistência como ação política que cria, inventa novos modos de vida, de encontros, de relações e assim de formações como espaços e tempos de novos desenhos e contornos da educação infantil.

Um movimento vai se desenhando nesse processo formativo. Talvez os desdobramentos em relação às concepções de aprendizagem, de educação infantil, de infância, que movem as ações dos sujeitos na escola e que aparecem no momento de organização de uma proposta curricular. Como pensar uma proposta curricular diferencial, em que as crianças e os professores experimentem para além de meros conteúdos, relações potentes de conhecimento, de formação, de aprendizagem e de educação?

Uma aposta? Currículo como experimentação! Aprendizagem e educação não em uma lógica prescritiva, conteudista, do “mero” fazer, mas como possibilidade de criar uma intimidade nos currículos por entre conteúdos e modos de aprendizagem, como contextualização com o mundo vivido por crianças e professores.

Em se tratando de conteúdos e modos de aprender, desponta na formação a colocação de uma pedagoga sobre o cuidado em não cair no discurso de apostilamento da educação infantil, estilo ensino fundamental. A pedagoga aponta a

necessidade de uma reflexão mais ampliada no CMEI com propostas pela escola de materiais construídos pelos professores com as crianças e demais profissionais da escola, algo que tenha o movimento daquela escola, daquele grupo, daquele lugar e não algo vindo de fora, feito por pessoas que não conhecem aquela realidade.

Atravessados por tais questionamentos e discussões, uma leitura se fez necessária, e com voz calma e firme, o texto: “diga não às apostilas”, de duas páginas, ainda não publicado, mas endereçado aos fóruns de educação infantil a partir do fórum paulista, da professora Suely Amaral (ANEXO 1) foi entoado. Em um dos seus fragmentos, o texto aponta que:

No universo marcado pela pressa na transmissão de conteúdos e técnicas, já caracterizado como “corrida para lugar nenhum”, a apostila é apresentada a gestoras/es, professoras/es e famílias como símbolo de eficiência e modernização, sob o argumento de que passa o conhecimento de maneira organizada, prática e racional e garante a aprovação nos muitos testes presentes na escola brasileira hoje – igualmente sob o anúncio da busca de qualidade – e, em última instância, no vestibular. A apostila se apresenta, pois, como um símbolo de modernização diretamente vinculado ao almejado progresso, à eficiência e ao dinamismo: propõe o ensino do que realmente é útil e interessa para o sucesso na competição por um “lugar ao sol” em nossa sociedade competitiva. Para isso, seleciona – não o mais significativo para a formação do ser humano “para brilhar” como defende Maiakowski, mas o necessário para passar nos testes -, fragmenta, compartimentaliza o saber e o conhecimento

Formação como experimentação de desenhos curriculares. Colocações das pedagogas que convocam uma escuta sensível da escola, a partir da visibilidade, discussão e consideração das suas falas, colocações, brados e gritos, que mostram o seu movimento, as suas construções, os seus pensamentos. Convocação micropolítica na produção curricular, que somente pode se configurar por atitudes singulares de professores e crianças produtores e autores de cotidianos que não mais podem somente cumprir apostilas, deveres, atividades escritas, mas podem vaguear currículos outros ainda não experimentados, que podem ser vivenciados.

As pedagogas querem outras vivências e sugerem a criação de um e-mail com senha comum, como ampliação de espaços de tessituras por entre as pedagogas da Serra. O e-mail foi criado e tem se traduzido como espaço de trocas, compartilhamento de experiências, sendo que as diferentes escolas postam seus acontecimentos, convidam as outras escolas, postam slides interessantes que foram trabalhados com os professores em momentos formativos. Esse correio eletrônico se configura, assim, até a atualidade, como ferramenta de comunicação, máquina de

expressão, exposição e narrativas que possibilitaram às pedagogas serranas outro espaço de diálogo e compartilhamento de ideias.

Formação virtual? Virtualidades latentes? Paisagens virtuais como elementos de escuta na percepção da paisagem escolar, curricular, afetiva, que mostra seus fazeres, suas alegrias, seus pensamentos, falas, cantos. Paisagens sonoras compostas pelo exercício de exploração de sonoridades, como tentativa de encontros e trocas de sons, ritmos e melodias, posições sobre educação, mudanças na paisagem sonora, curricular, formativa como arte e criação.

Criação que segue o fluxo em modalidades de encontro e comunicação, operando com relações diferenciais com o tempo e com o espaço. Relações temporais de fluidez, velocidade e uma vasta informação através da internet e relações espaciais ainda a serem exploradas, visto que a sensação é de que todo mundo é “vizinho”, se está perto e ao mesmo tempo, pode-se inventar o mundo e até a si mesmo, criando logins, apresentando a vida, os fazeres, os caminhos trilhados pela cidade para diferentes grupos ao mesmo tempo. São desenhos da atualidade como máquina de expressão que precisam ser problematizados, enquanto criação de mundos.

A importância da conexão, da comunicação pelos ambientes virtuais como alternativa de multiplicação do presente, deve ser problematizada, como aponta Pelbart (1998, p.16): “contestar o presente nem sempre significa, pois, desfazer-se dele, às vezes basta multiplicá-lo”. Multiplicação, multiplicidade que exige abertura às muitas possibilidades de encontro, comunicação, formação.

O ambiente virtual não substitui encontros físicos e por vezes aconchegantes das pessoas, mas ajuda a encurtar distâncias, a estar mais perto em maior tempo, podendo ser usado até mesmo, para organizar ações políticas, o que poderíamos chamar de uma formação da escuta das questões da atualidade como possibilidade de encontros. Com Fonterrada (2011), argumentamos sobre a necessidade urgente de abertura aos sons da vida:

Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido, para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do

cotidiano da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvido, para os sons da vida... (FONTEERRADA, apud SHAFER, 2011, p.15).

A abertura aos sons da vida convoca a ouvir as pedagogas nos espaços formativos como condição de *sons do cotidiano, do aqui e do agora*, que se colocam como alternativas aos engessamentos curriculares por possibilidades outras de tecer territórios na educação infantil por enredamentos que se constituam como modalidades outras de criação de comunidade, como esforço coletivo de experimentação dos graus de potência em afetar e ser afetado.

Uma experimentação de comunidade tem por condição a multiplicidade, as negociações por entre o comum e o singular, na sua evocação de composições, de desejos coletivos, *comunismo do desejo*, como problematizações que bamboeiam nos seus (re) fazimentos constantes.

Enfim, o que seria um “comunismo do desejo” no currículo? Seria um movimento de composição no plano de imanência do currículo que contraponha ao biopoder, quer dizer, ao poder sobre a vida, a biopotência, ou seja, a biopotência conecta-se ao desejo coletivo de conexão com o cotidiano escolar, assim como, com a ideia de currículo como um corpo grupal que apresente consistência num plano de composição de um comum, comunamente plural (CARVALHO, 2015, p.96-97).

Comum e plural, na possibilidade de entendimento de quais discursos têm sido *comuns* nesta perspectiva formativa das pedagogas, frente aos trabalhos realizados nas escolas com professores e crianças.

Nas formações de pedagogas um processo instigante foi se desenhando, em que o traçado de *linhas molares* (DELEUZE; GUATTARI, 1995), como linhas de engessamento da vida, por vezes iniciava seu esboço, a partir de uma necessidade quase ininterrupta por “ensinar” ou “fazer conhecer” os documentos endereçados às escolas pelo Ministério de Educação, como relatado no primeiro encontro formativo.

Houve uma explicação sobre os documentos do MEC (parecer 20/2009, resolução 05/2009, anais dos textos de implementação das diretrizes, módulos 1,2,3,4,5 dos textos sobre brinquedos e brincadeiras na educação infantil).

Realizou-se uma exposição do vídeo: “Currículo na educação infantil: definições legais”, seguida de uma discussão sobre a concepção de currículo em se tratando de conhecimentos e experiências e da importância de ressaltar os brinquedos e as brincadeiras como eixos principais da prática pedagógica.

Foi apresentado o documento das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do município de Serra “Articulando saberes, tecendo diálogos”, enfatizando a necessidade de

estudo do mesmo, porque ele está engavetado, esquecido na escola. As assessoras enfatizaram que é preciso citá-lo no Projeto Político Pedagógico - PPP do CMEI, fazer uso dele, afinal foi uma construção coletiva. Foram abordadas algumas partes do documento em se tratando da concepção do brincar, da mediação do professor e dos ambientes de aprendizagem.

Seguiu-se com slides sobre o módulo 1: “Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil” e do texto dos anais: “Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil”. Foram apresentando os documentos e instigando o debate a partir de fotos de professores mediando atividades com as crianças (Diário de campo – Formação de pedagogas – 12/03/2014).

Na dissonância potente que salta aos meros documentos, as pedagogas apontaram questões por políticas de aprendizagem que requisitam pensar novos sentidos e ambientes para esse processo, como experimentação, composição, encontro com os professores, as crianças. Maneiras outras de fazer currículo, constituição de uma coletividade político-inventiva. Sugerem que é necessário compor currículos “com” professores e crianças por outras perspectivas, experimentando:

-Estamos dialogando desde 2009 com a Resolução 05 e a gente se pergunta, porque estamos falando sobre isso, porque as coisas ainda não mudaram? O planejar e o avaliar. Nós estamos sentando e eu percebo que esses diálogos em alguns CMEI ainda não estão existindo. Quem já sentou com os professores e fez esse diálogo com os professores?

-Partir do que os professores apontam, partir do que as crianças apontam (as falas da pedagoga 2: ela fotografou os espaços do CMEI, a pedagoga 4: qual o caminho que a escola vem trilhando, as orientações da escola). A riqueza de produzir junto com as crianças (a fala da pedagoga 3), as discussões que estamos tendo no fórum, em que algumas de vocês participam, sobre apostilamento, a pedagoga 4 fala dos brinquedos e o volume de xerox. Precisamos bater nessas teclas, trazer essa discussão para a mesa. A gente pensa que isso está superado, mas nada está superado, cada dia é um desafio novo na escola e com as crianças. Os professores estão lá para nos lembrar disso. Precisamos estar atentos aos movimentos do CMEI e isso exige uma escuta sensível.

-Sou contra o ensino fundamental de nove anos. Transferiu-se o que se fazia com a turma de seis anos para as turmas de cinco anos. Quais são as crianças que temos hoje? Precisamos chamar os pais para lembrar quem são essas crianças, eles acham que elas irão para a 1ª série antiga. Precisamos discutir as características dessas crianças; o currículo na Educação Infantil; os espaços e os tempos de aprendizagem.

-A gente fala tanto de planejamento e sistematização e dia 25 de junho teremos o nosso 1º plantão pedagógico e é função do pedagogo planejar com seus pares. Acho que o e-mail pode nos ajudar. Em março coloquei um cronograma dos pré-conselhos na sala dos professores, montei um texto da importância da ludicidade e disse para o professor que para escrever sobre a criança, ele precisa contemplar os elementos que tem, os registros, os diálogos com os pares, arte e educação física; buscar relatórios dos anos anteriores das crianças, de que modo as crianças construíram seus conhecimentos e isto leva tempo. Eu precisei fazer uma outra construção de datas devido a essas formações. Então, vocês precisam ter cuidado com as datas para não atropelarem os trabalhos no CMEI.

-A gente não tem livros. A Serra precisa rever isso. Livro é caro. Aquele dinheirinho é para manter, fazer os serviços. Nossa escola investe, nossa escola compra, agora, o município

não está garantindo o básico necessário. Desde o ano passado o muro foi derrubado com o temporal, os buracos foram tampados com papelão. A pedagoga 5 da SEDU chegou lá e disse que estava aconchegante, a gente vai retirar tudo, para todos verem os buracos nas paredes. A escola foi assaltada domingo (04-05-14). Fomos no posto policial e eles não foram na escola, depois chegou lá um traficante, viu os vídeos e mandou que tudo fosse devolvido para a escola. Estamos com os armários quebrados, salas sem luz e a Secretaria de Educação disse que isso não era impedimento para funcionar. Que qualidade é essa que exige tanto que não dá o mínimo para funcionar? (Diário de campo – Formação de pedagogas – 07/05/2014).

Colocações que convocam pensar o currículo a partir dele mesmo, do que acontece na escola, na sala de aula, na vida. Apontamentos que geraram uma evocação sonora de problematizações a partir do que compõe uma formação. Os fazeres dos professores e crianças no que eles carecem serem vistos, pela necessidade de pensar junto o “chão da escola”, com suas infâncias, espaços e tempos.

Potência grupal, *política-máquina* de expressão, porque não? As colocações se tornam potências pelo exercício desafiador de ativar o pensamento, não o deixando sucumbir na tristeza, pelas dores de cada dia, sendo que, no entanto, o que aí interessa, não são os agenciamentos molares, estabelecendo contornos enrijecidos de encontros e relações na escola, mas os agenciamentos moleculares pela “[...] soma dos gestos, atitudes, procedimentos, regras, disposições espaciais e temporais que fazem a consistência concreta da instituição [...]” (CARVALHO, 2015, p.83).

Falas, evocações em formação lançadas às mais diversas possibilidades em experimentações, sempre atuais, novas, fazendo-se quando lançadas na coletividade, exigindo abertura aos diferentes modos de composição. Ora, “[...] ninguém fará a experiência por nós, em nosso lugar. Experimentar é da ordem do devir-pensamento e não do devir-opinião, do devir-moda, do devir fora-do-pensamento, do devir-burocrático, devir-chefe [...]” (LINS, 2001, p.107).

O que pode, assim, um devir-pensamento nessa proliferação discursiva? “O devir, na sua beleza extrema, é vontade de potência positiva, ancorada num movimento para o infinito, para o excesso, excesso que é crueldade, isto é, vida!” (LINS, 2001, p.108); pode compor ares de vida, pelo desejo de falar, de apontar melhorias, sugestões.

Não basta, assim, falar em formação de pedagogas, autonomia da escola,

aprendizagem, sonoridade, se não houver uma vontade de potência positiva, bem como reais composições com as colocações das pedagogas nestes momentos, ouvidas por uma escuta sensível que deseja reinventar a escola a cada dia, pela não permanência do mesmo e pelo acolhimento de todos. Escola que não tem como propósito dirigir, coordenar, supervisionar, educar, mas que deseja fazer soar todos os sons, inclusive os dissonantes, não para dizer o que se espera que seja dito, mas como experimentação política de vozes próprias, afinal, como aponta Gallo (2010, p.117), “a política é a ação de quem possui a palavra”.

Possuir a palavra se torna uma investidura nos processos formativos, em que vozes proliferam as dores e alegrias de cada dia, como produção de *comum* que pode fazer dispersar existências e inventar outras, como aponta Agamben (2013, p.26-27), a partir de Espinosa:

Nada mais instrutivo, a esse respeito, do que o modo como Espinoza pensa o comum. Todos os corpos, ele diz (*Eth.*, II, lema II), têm em comum o fato de que eles exprimem o atributo divino da extensão. Todavia (pela proposição 37 *ibid.*), o que é comum não pode em nenhum caso constituir a essência de uma coisa singular. Decisiva é, aqui, a ideia de uma comunidade *inessencial*, de um convir que não concerne, de modo algum, a uma essência. O ter-lugar, o comunicar das singularidades no atributo da extensão, não as une na essência, mas as dispersa na existência (AGAMBEN, 2013, p.26-27).

Formação como comunicação de singularidades, que se dispersam na existência? Como borbulhamento de notas dissonantes? Como *política-máquina* de expressão como produção de *comum*? Formação como potência de um *comum*, aqui entendido com Espinosa, Agamben, Lins e Carvalho como algo que não pode ser constituído como um lugar de todos ou onde todos são atendidos, mas como uma dispersão que conecta corpos na existência, blocos de devires pela proliferação da diferença.

Por mais que informações e documentos tenham sido explanados na formação de pedagogas, a pulsação da grupalidade, foi se compondo pelas próprias intervenções, desejos e pedidos de ajuda em termos do que naquele coletivo vibrava com uma certa força. Espinosa (2011) convoca a pensar “o que pode um corpo?”, o que pode uma grupalidade?

As falas das pedagogas convocam a pensar o processo formativo, as aprendizagens e os afetos. Como pensar aprendizagens e afetos em processos formativos, senão pela capacidade de se abrir ao desconhecido? Como sair da preocupação em

“informar”, “explicar”, “legalizar”, “seguir normas”, “conteúdos” e partir para o encontro? Somos graus variados de potência, que, no encontro de corpos se define pelo poder de afetar e de ser afetado. Mesmo não sabendo, de antemão, o quanto podemos afetar e ser afetados, é sempre uma questão de experimentação.

Importa, assim, experimentar, propagar o efeito *máquina* que expressa, que produz um *comum* ao lançar sobre a mesa em momentos de conversas, os fazeres potentes e inventivos da escola com os seus sujeitos, mas também os desejos por melhores condições de trabalho, os pedidos de parcerias entre setores de obras e inspeção, os apelos em termos de condições físicas das escolas, a necessidade de recursos humanos, a problematização do conceito de infância nos âmbitos da educação infantil e do ensino fundamental, os pedidos de respeito ao calendário das escolas, por vezes atropelado pela Secretaria de Educação, a necessidade de saltar nas formações, dos meros documentos legisladores, para experimentações com as crianças na escola que traçam outras linhas curriculares.

Esses traçados do processo formativo solicitam a problematização dos documentos legisladores, no sentido de questioná-los por dentro. Com quais apostas? O investimento na potência inventiva da escola! Os sussurros e gritos que emanam do seu cotidiano a partir dos fazeres, sentidos e saberes dos sujeitos que compõem a educação dia após dia!. Segue, assim, no capítulo seguinte, os caminhos por uma tentativa de *profanação* dos *direitos*, enquanto documentos e legislações e os *desejos* de aprender como uma sonoridade que emana dos processos curriculares e formativos da educação infantil.

5 PROFANAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS E CURRICULARES: direitos e desejos de resistência na educação infantil

Puro, profano, livre dos nomes sagrados, é o que é restituído ao uso comum dos homens. Mas o uso aqui não aparece como algo natural; aliás, só se tem acesso ao mesmo através de uma profanação. [...]

Se consagrar (*sacrare*) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar, por sua vez, significava restituí-las ao livre uso dos homens. "Profano" — podia escrever o grande jurista Trebácio — "em sentido próprio denomina-se àquilo que, de sagrado ou religioso que era, é devolvido ao uso e à propriedade dos homens" (AGAMBEN, 2007, p.58).

A colocação agambeniana da profanação como restituição do então “sagrado” ao uso comum dos homens remete a uma problematização dos currículos e da formação de professores, enquanto possibilidades tanto de engessamentos como sacralizações; como de invenções e produção da diferença como profanação.

A escolha desta pesquisa? Profanar a partir da sacralização, cavando por dentro dos chamados *direitos*: legislações, planos e propostas, diretrizes, decretos; alternativas de produção do *desejo*: resistências, usos diferenciais dos documentos, produção curricular por outras lógicas de formação e aprendizagem. Surge, assim, a indagação: como ganhar força a partir e com a aposta das ações em composição por currículos e aprendizagens mais *profanos* e menos *sacralizados*?

Discussões sobre os processos curriculares e de aprendizagem atravessam permanentemente as conversas dos professores e os encontros formativos na educação infantil, permeadas por concepções desse lugar escolarizado ou sacralizado, ocupado por infâncias; visto como uma execução e contemplação de um dito “direito de aprendizagem” ou espaço de preparação para uma etapa posterior de educação, o ensino fundamental, e por concepções menos sacralizadas e mais profanas que fazem a vida alargar pela potência de experimentações, como possibilidades de criação.

A indagação persiste: como compor atitudes por uma dessacralização do currículo e da formação? Do que está posto, documentado, verbalizado e tornado “verdadeiro” em função de sua massificação discursiva, por outras esferas da sua profanação?

Profanação do que está posto, por outros modos de experimentação?

Seria o caso de devolver ao currículo o que foi sendo sacralizado no decorrer da sua história? Seria o caso de profanar documentos, prescrições a partir dos usos que não podem estar dados, mas que podem se constituir como possíveis experimentações?

Por isso a defesa de que os afetos e as experimentações compõem o exercício político como criação e produção da diferença. Seria suficiente pensarmos os processos formativos e os currículos pela via da normatividade? Se fossem suficientes, as normatizações por si, como Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares, Leis, Resoluções, Portarias, Decretos e outros documentos já haviam contemplado toda a problemática vivenciada em termos de aprendizagem. Enquanto direitos de aprendizagem, temos, na atualidade, algumas garantias em termos legais, como a Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 227 aponta que:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996, garante a todos os brasileiros o direito à Educação Básica, afirmando no seu artigo 22 que “a educação tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, sendo a educação infantil, constituída como primeira etapa da educação básica.

Temos ainda a Emenda Constitucional Nº 59 de 12 de novembro de 2009 que instituiu a obrigatoriedade de oferta e matrícula das crianças de quatro aos dezessete anos de idade no ensino regular, tornando obrigatória a oferta e a matrícula das crianças de quatro e cinco anos na educação infantil, antes facultativa, o que envolve financiamento e providências de acesso e permanência nas escolas, das crianças nessa faixa etária. Esta obrigatoriedade dos quatro aos dezessete anos foi reafirmada pela Lei Nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que altera a LDB e dispõe sobre a formação dos profissionais da educação.

Esta Lei, através do seu Artigo 62 mantém a possibilidade de formação inicial em nível médio de professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o que vem sendo questionado por diversos fóruns de educação do país, dentre eles os fóruns de educação infantil, ligados ao Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), pela defesa de uma formação inicial em nível superior destes professores.

Esta lei não aborda qualquer incentivo à formação dos professores em termos de ajuda aos municípios e estados para que tal ação aconteça, abordando somente a possibilidade de formação para os professores de áreas afins, o que denuncia esta atuação como a de “qualquer um”, pela não exigência em termos da especificidade da ação.

Com toda essa movimentação, um grande volume de documentos, parâmetros, indicadores de qualidade, diretrizes nacionais, textos com objetivos de implementação e orientação passam a circular na área educacional, por intermédio de equipes do Ministério da Educação e Cultura – MEC e pesquisadores em geral, na tentativa de garantia dos direitos das crianças em suas especificidades.

Acrescenta-se a essa movimentação, a aprovação da Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que institui o novo Plano Nacional de Educação – PNE com vigência de 10 (dez) anos que, apresenta como uma de suas metas, a universalização do atendimento escolar e a valorização dos (as) profissionais da educação.

Em setembro de 2015 é lançada uma proposta preliminar de uma Base Nacional Comum Curricular enquanto documento que se propõe como aprimoramento de toda a educação básica, sendo em abril de 2016, lançada a sua segunda versão com poucas alterações e quase nenhuma alteração.

O texto inicial desta proposta preliminar de base curricular aponta que o documento se apresenta como fruto de amplo processo de debate e negociação com os diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral. Apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização, sem, no entanto, estar nele contido as muitas vozes que o negaram, bem como as

problematizações de inúmeras instituições e associações educacionais do Brasil inteiro.

Já na sua apresentação, o documento advoga que a produção da BNCC se traduz a partir de uma exigência colocada pelo sistema educacional brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e tem por finalidade orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade ao que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), tendo abarcado como intencionalidade do documento, a concepção de educação como direito.

Ora, o que se passa por entre os direitos à educação e os desejos dos sujeitos que a produzem? Tais indagações movem este capítulo, pela necessidade de tessituras e problematizações por entre direitos e desejos de resistência, vida e fuga às lógicas que tentam fazer da educação mera listagem de conteúdos a serem ensinados.

No dia nove de maio de 2016, assiste-se, ainda, à aprovação do Decreto Nº 8.752 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica que apresenta enquanto finalidade, fixar os princípios e objetivos das políticas de formação, a partir da organização de programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com as metas quinze e dezesseis do Plano Nacional de Educação e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Este Decreto institui ainda que o Ministério da Educação, ao coordenar esta Política Nacional de Formação, deverá assegurar sua coerência com as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação – CNE; com a Base Nacional Comum Curricular; com os processos de avaliação da educação básica e superior; com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.

Embora envolva por estes textos que expressam legalidades a partir das necessidades dos sujeitos da escola, o desejo caminha com a seguinte indagação:

que conceitos e atitudes ampliam a possibilidade de chegar mais perto dos professores na formação por uma educação alegre e produtora de vida? Esse chegar mais perto, parte da necessidade de ultrapassar os discursos e práticas de uma formação como protocolo, certificação ou obrigação.

A Resolução Nº 05/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, no seu Artigo 4º, aponta que “as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos [...]” (BRASIL, 2009). Como essa normativa chega à escola? Quais sentidos dessa normativa são produzidos pelos professores? O que significa ser sujeito histórico e de direitos?

Afinal o que se passa na escola, como as crianças são consideradas nos fazeres cotidianos que decidem sobre os seus direitos e deveres, nas aulas, tempos, espaços, rotinas, discursos e práticas docentes?

Tomamos, como *espaçostempos* de formação, nessa pesquisa, o Centro de formação de professores da Serra e o chão da escola, a sala de aula. Os espaços de conversa, trocas de saberes e fazeres, os movimentos sociais em que professores, por vezes, participam, acreditando com Garcia; Alves (2012, p.501) que:

A pesquisa necessária à formação de professores – e pedagogos - é aquela que permite o “uso” de processos de pesquisa (desde a observação até a escrita sobre conhecimentos acumulados nos processos) sobre as atividades desenvolvidas nas práticas nas tantas redes educativas existentes e nas quais estes profissionais são chamados a atuar.

Enredamentos de espaços e tempos que, por vezes, podem ou não se constituir como ambientes e vivências de aprendizagens inventivas e minoritárias, enquanto “[...] uma pragmática ontológica, em que a escuta deve abrir-se não para o que somos, mas ‘para aquilo de que estamos em vias de diferir’” (KASTRUP, 2007, p.181). E nessa conjuntura das novas legislações que podem compor diferentes espaços e tempos de formação, temos a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE).

O novo Plano Nacional de Educação – PNE, na sua meta 15, visa garantir, em um ano de vigência do Plano, política nacional de formação dos profissionais da educação, apontando na estratégia 15.11 a implantação de uma política nacional de

formação para os (as) profissionais da educação e de outros segmentos que não os do magistério. O que pode se configurar como política nacional de formação no Brasil? Em que momentos os professores serão convidados a participar dessa composição, com as suas diferenças culturais, filosóficas, sociais?

Ora, a meta 15 do PNE está sendo pensada a partir da aprovação do Decreto Nº 8.752 do dia nove de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, mas a questão que se coloca é: como acontecerá esse processo formativo? Com quais formas e forças ele será realizado no Brasil?

Este Decreto aponta uma preocupação maior com a formação inicial, no sentido de atender aos princípios da LDB Nº 9.394/1996, em termos da garantia da formação mínima para todos os professores da educação básica. Expressa ainda, no seu Art. 17, a realização de prova nacional para professores que desejam se ingressar em concurso público, como modo de harmonizar a conclusão da formação inicial com o início do exercício profissional.

A indagação que permanece é: como pensar a formação não somente inicial, mas na continuidade dos processos educacionais que assolam professores e crianças, a partir de mudanças sociais, nos contextos políticos, que, por vezes, habitam as escolas pelas atitudes e convivências de seus sujeitos que precisam ser cotidianamente escutadas e problematizadas? Sendo que, do contrário, estaríamos relegando a educação ao fazimento do mesmo, sem possibilitar espaços e tempos de trocas e relações diferenciais no sentido de movimentar o pensamento.

Ao apontar os Programas e as ações integradas e complementares que serão realizadas, o Decreto prevê das suas dezesseis iniciativas, somente quatro se destinam efetivamente aos processos de formação para professores que atuam em escolas, sendo: o estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais da educação básica; a formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica; o intercâmbio de experiências formativas e de colaboração entre instituições educacionais; e a realização de pesquisas, incluídas aquelas destinadas ao mapeamento, ao aprofundamento e à

consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais da educação.

A tentativa desta pesquisa se coloca, assim, como borbulhamento destas novas documentações e os modos como a formação, a produção curricular na educação infantil, pode acontecer. Os desejos latentes? Os de que as formações não sejam meros contextos de atendimentos aos Pactos Nacionais ou mapeamentos de demandas, mas que se traduzam enquanto espaços e tempos de intercâmbio de experiências, proliferação de saberes, encarnação de vivências que narram o cotidiano e a vida que pulsa por novos percursos curriculares e formativos.

Assim, a nossa aposta na conversa, no acompanhamento do movimento na tentativa de composição, abertura e prolongamento da formação de professores por criações coletivas, que embora denunciando cotidianamente a dureza das relações sociais, afetivas, familiares, econômicas, culturais que segregam pessoas no mundo, afirmam a potência da educação infantil e da docência na busca por diferentes composições de aprendizagem na escola.

Talvez consigamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios (KOHAN, 2004, p.66).

Importa que as tensões, relações e forças sejam colocadas sobre a mesa; problematizadas, debatidas, fazendo com que as pautas formativas ou conhecimentos dos sujeitos não sejam ignorados ou invisibilizados frente às políticas cognitivas da atualidade.

A tentativa é de abertura aos fluxos intensivos na constituição de um corpo político, “corpo sem órgãos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996) de percepções singulares, forças em conexão, permeadas pela coragem de experimentar o inusitado, o desconhecido da efetuação de potências alegres na ativação de aprendizagens inventivas.

No contexto atual, surge ainda a discussão de uma Base Nacional Comum Curricular, que teve sua versão para consulta pública lançada no site do Ministério da Educação em setembro de 2015, e sua segunda versão lançada em abril de

2016, como ação prevista no novo Plano Nacional de Educação – PNE, de 25 de junho de 2014, com vigência até o ano de 2024.



IMAGEM 7 – Documentos: Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional de Educação.
Disponível em: imagensgoogle.com.br. Acesso em 11/05/2016.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido debatida pelos diversos grupos educacionais no Brasil, no sentido de pensar elementos diferenciais para a educação. As manifestações de alguns pesquisadores e entidades educacionais têm apontado uma argumentação crítica a esse projeto.

Em novembro de 2015, um grupo de pesquisadores da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED), por meio do Grupo de Trabalho de Currículo (GT-12) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), um texto intitulado: Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular (ANEXO 2). Este texto avalia o documento da BNCC como impróprio para as finalidades a que se destina, pelos seguintes argumentos:

[...] A desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos.[...] Uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes, numa lista de objetivos contedutinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. Como já viemos

verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões (ANPED, ABDC, 2015, p.02).

Em seguida, aos argumentos, os pesquisadores apontam ainda, nove (9) motivos que denunciam que os conceitos de currículo, avaliação, direitos de aprendizagem e trabalho deflagrados pela BNCC, descaracterizam o direito à diferença na educação brasileira, nas suas especificidades: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional técnica, educação escolar indígena, educação do campo, educação das relações étnico-raciais, educação especial, educação quilombola, educação em direitos humanos, previstas em um Brasil democrático. São eles:

- 1-Diversidade versus uniformização;*
- 2-Nacional como homogêneo: um perigo para democracia;*
- 3-Os entendimentos do direito à aprendizagem;*
- 4-Conteúdo não é base;*
- 5-O que não se diz sobre as experiências internacionais;*
- 6-Gestão democrática versus responsabilização;*
- 7-A Base e a avaliação (contribuições do Professor Luiz Carlos de Freitas);*
- 8-Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa;*
- 9-Metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição.*

A defesa destas Associações se constitui, portanto, por uma educação que não ignore os direitos às diferenças e especificidades na pluralidade que compõe o Brasil. Nesta exposição dos motivos contra a BNCC, apontam a impossibilidade de uma unificação curricular, pelo risco dessas políticas padronizadas se configurarem como parâmetros para estabelecimento de avaliações, que podem ser usadas como disparadoras ao se pensar currículos mínimos, o que provocaria uma hierarquização das escolas de acordo com os seus resultados.

Esse documento da ANPED e ABDC critica ainda o modelo de consulta e construção da BNCC que advoga um sentido de obra coletiva, pelos seus vídeos de sensibilização, agradecimentos aos colaboradores que produziram o documento em tão pouco tempo, etc, ou seja, um caráter coletivo que não se efetiva, pois o que se tem colocado são questões de múltipla escolha, professores indicados pelos secretários de educação das redes de ensino para participação nos encontros dessa construção da Base. Sendo assim, os questionamentos em aberto deixados por esse grupo de pesquisadores são os seguintes:

Quem escreveu a BNCC? Quem analisará os resultados da consulta pública? Como redes estaduais e municipais participaram? Quem foram e quais são os interesses dos especialistas que orientaram teoricamente a construção da BNCC? A quem interessa essa reforma expressa? (ANPED, ABDC, 2015, p.08).

E nesse rol de muitos questionamentos e compartilhando das indignações dessas Associações e pesquisadores que vêm batalhando por uma educação pública e de qualidade, não como meta-narrativas, mas compromisso e investimento, indagamos: seria esse documento da BNCC a resolução de todos os problemas pelos quais a educação vem passando? Assim, a perspectiva é a de problematizar essa possibilidade de construção permanente do Brasil, entre jogos do prescrito ao vivido, que sempre se reconfigura, transfigura, cria, inventa e se torna outro.

O documento da BNCC aponta para a educação infantil. A necessidade de um ambiente acolhedor, de socialização, de estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança, levando em conta as culturas da comunidade, criando situações a partir do brincar como conhecimento e cuidado de si, do outro e do mundo, por atitudes de curiosidade, questionamento, investigação e encantamento. Tudo isso organizado em quatro áreas do conhecimento: *linguagem, matemática, ciências humanas e ciências da natureza*, tendo como referência cinco campos de experiências de aprendizagem: *1 - o eu, o outro e o nós, 2 – corpo, gestos e movimentos, 3 – escuta, fala, pensamento e imaginação, 4 – traços, sons, cores e imagens e 5 – espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.*

Nos mais diversos âmbitos, questões se colocam: - no currículo, quem diz o que é importante para quem? Estariam as crianças, os professores e todos os sujeitos na escola, envolvidos nessa construção? – na formação, estariam os professores delineando caminhos desejados de pesquisa e experimentação no processo em relação aos seus formatos, espaços, tempos e abordagens? – em que medida atender a todos? Seria isso possível? É possível e desejável obter um consenso formativo na educação básica no país inteiro? Qual seria o seu preço? O consenso aparece, assim, como o não desejado, pois um coletivo livre de conflitos se traduz como alienação. Assim, a defesa pela propagação da diferença, pela política do indecível, como risco, abertura ao ainda não pensado.

No caso da formação de professores, o texto da ANPED e ABDC, no seu motivo número oito, aponta a desqualificação do trabalho docente pela protagonização e

responsabilização da sua atuação como êxito ou fracasso da educação. Menciona ainda, o discurso já apontado pelo educador Luiz Carlos de Freitas nas suas pesquisas, do risco de um retorno a uma formação tecnicista da década de 1970, vista como alicerce para mudanças curriculares, pela defesa da aquisição de “habilidades e competências” profissionais, assim como a busca de resultados em avaliações e testes passam a serem sinônimos de qualidade da educação.

Encontramo-nos, portanto, em meio a um fogo cruzado; em que a necessidade de atuação, comprometimento, defesas e lutas, são urgentes. Na educação infantil, temos ainda, não desconectada desse contexto nacional, a insistência de empresas privadas que na defesa capitalística dos seus interesses, insistem no apostilamento, pelo discurso de uma dita “qualidade” que se encontra nos livros, apostilas, confeccionados sabe-se lá por quem? Lutas pontuais que reafirmam as colocações do professor Freitas, na medida em que apostilas garantiriam uma qualidade para as crianças e professores pela sua organização de deveres sequenciais, hierarquizados, prezando por uma boa formação de “conteúdos, competências e habilidades”.

Ora, como quebrar tais discursos? Uma saída talvez possa ser cavada pela diferença que valoriza a autonomia de cada professor, cada criança, cada escola nos seus contextos de vida, nas suas especificidades e possibilidades de invenção de uma escola e educação diferencial, na fuga dessas propostas unificadoras, hierarquizantes de conhecimentos e modos de formação e de vida.

O processo de prescrição curricular seria, assim, inviável? Não. Afinal, entendemos o currículo com Carvalho (2015) como uma composição de experiências prescritas, como leis, diretrizes, projetos político-pedagógicos, livros didáticos, com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar em sua relação com outros diferentes contextos.

A nossa defesa aqui se coloca como propagação ou profanação desses processos que, na sua coletividade pelas escutas do vivido podem se tornar mais potentes e comumente revisitados, problematizados, para não correr o risco de se tornarem “currículos sacralizados”, em que o “dar conta” domine a movimentação da vida na escola, o que traduz uma maneira de relação com essas produções político-

curriculares na escola. Seria o nosso corpo capaz de tais composições pela diferença nas práticas curriculares na escola?

Interessante Riziane, que aquela formação que ministrei lá no centro de formação para as pedagogas, depois algumas chegaram para mim e disseram: você é ótima, mas lá na minha escola, eu não daria conta, não! Entendeu? Engraçado, como é que a gente linca as coisas, porque aí eu entendi, eu reportei isso para essa prática de ontem que eu escutei, entendeu? (Professora do CMEI Vento que relatou sua experiência no Centro de formação 29/07/2014).

Admitir que foi ótima a formação, mas que o próprio corpo não suporta tal encontro, o que tal afirmação provoca? *Você é ótima, mas lá na minha escola, eu não daria conta, não!* Seria uma afirmação sobre a impossibilidade de fazer o mesmo ou uma atitude em termos de concepção do ser brincante que eu não sou e será que não poderia vir a ser?

Relatos que traduzem a necessidade de formação, conversa na escola entre os professores para pensar como as infâncias, as aprendizagens, as práticas curriculares, as formações estão sendo vivenciadas na escola? Questões que não podem ser respondidas ou traçadas por um *grande currículo nacional*, mas, talvez pelas minúcias dos pensamentos em movimento que sugerem:

As formações da educação infantil poderiam ser por grupo. Esse ano não houve nada desse tipo. Tem professor que chega na sala sem ter noção do que ele precisa fazer. Acha que tem que ensinar o B-A-BA;traz a experiência de aluno para a sala de aula, não de profissional da educação, não de pesquisador, de um universitário mesmo, fala assim: Ah! eu lembro que na minha época foi feito assim, então eu vou refazer. [...] Como a educação é carreira de 30 anos, 25 anos... Seria interessante ter partes nessa carreira para o profissional.. ele... ficar fora da sala de aula. Por exemplo, assim, ele em cinco anos, fica seis meses fazendo um curso pela prefeitura de ... sei lá.. alguma coisa que.. voltada para o ensino, aí tem as férias. Após as férias, primeiro, ao invés de ir para a sala de aula, vai para sala de aula, mas para ser aluno! [...] Ia ser muito fantástico! Porque aí, a gente ia tratar de assunto que às vezes as pessoas só estudaram na época da faculdade. Para retomar as discussões, reflexões. Então... porque todo ano, imagina todo ano... os primeiros vinte dias a gente vai fazer uma formação. [...] Essa formação todos os anos de vinte dias, quinze dias, uma semana.... Porque ano passado quando eu entrei a gente tinha três dias. Foram três dias... [...] É! Foram três dias que a gente ouvia, ah! a gente tem que estudar o Projeto Político Pedagógico, tem que reformular o PPP. Quem construiu o PPP? A gente não teve todo um envolvimento porque chegou de paraquedas do último concurso. E aí, ah! tem que estudar o regimento escolar da Serra, fazer isso, aquilo e aí... três dias! Ah, tem que arrumar as salas também porque as crianças chegam na segunda-feira. Só a minha sala eu levei um dia para limpar, de coisa velha que tinha! Acho que talvez esse espaço no início do ano, para avaliar como é que foi o ano anterior, refletir as práticas.. Refletir a prática é o que todo mundo fala, né: Ah! a gente vai para a formação e só vê teoria, teoria, teoria e a prática fica de fora. Né não, ué. É a teoria que fundamenta a prática. É isso aí (Professora do CMEI Vento).

Seriam todas essas sugestões sonhos distantes e delírios? Talvez não. Quando os olhares estiverem voltados para as práticas político curriculares do chão da escola

nas suas dores e alegrias, pela elaboração cotidiana de possibilidades de viver coletivamente para além dos direitos e deveres prescritos à educação.

Práticas voltadas para produção de sentidos do que é comum, coletivo; “sendo assim, importa nas produções curriculares não o desejo pessoal, individual de professores e alunos, mas o conjunto de forças e fluxos de saberes e fazeres que mobilizam coletivamente, comumente, ‘comunistamente’” (CARVALHO, 2015, p.81). Sentidos que se questionam em relação aos tempos, espaços para se pensar um Projeto Político Pedagógico; a chegada das crianças na escola e a própria relação teoria-prática, enfim, a formação, como apontado abaixo pelos professores:

Eu acho que o CMEI e as séries iniciais do ensino fundamental precisa muito de um tempo e não é depois do trabalho, um tempo dentro do espaço da escola. [...] Eu acho que falta isso! Antes de eu me formar professora, eu trabalhava em uma entidade não governamental [...] Em uma semana os professores trabalhavam quatro dias e no quinto dia sentavam todos para ver o que eles tinham feito [...] Na minha opinião essa é a mudança na educação! mas vai demorar muito para acontecer! É preciso construir junto! Eu acredito que poderia implementar isso dentro das escolas. A gente tem poucos momentos, a gente até conversa, mas é muito pouco tempo e não tem como articular um trabalho conjunto. A gente faz alguma coisinha, mas não é discussão da essência da educação. É um projeto e aí fica a cargo de cada um. O novo para mim é isso, tentar junto fazer a formação, articular o que vai fazer, ver o que deu certo, o que não deu e o que tem que mudar.

“Tempo, tempo, tempo, tempo...vou te fazer um pedido, tempo, tempo, tempo, tempo...e ainda assim acredito, ser possível reunirmos, tempo, tempo, tempo, tempo, num outro nível de vínculo, tempo, tempo, tempo, tempo” (CAETANO VELOSO).

A atual condição dos profissionais da educação nos obriga a trabalhar dois turnos e a gente acaba abrindo mão dos nossos momentos de planejamento, nossos momentos possíveis de formação, por uma necessidade financeira mesmo, de sobrevivência das nossas famílias, para ter um salário digno, trabalhando integral ou em um turno só, a gente poderia se dedicar mais à formação. Por exemplo, nós temos aqui todos os dias de onze ao meio dia, a nossa obrigação é estar na escola, mas a gente sabe que a realidade nossa não nos permite! Seriam cinco horas de formação por semana, planejamento, somando vinte horas por mês. Isso seria muita formação se a gente soubesse aproveitar de fato! Eu não estou falando que a gente não está fazendo. Eu estou falando que a questão é muito maior e não existe interesse nenhum nesse sistema em mudar isso, em dar condições de permanência integral do profissional na instituição. Eu teria interesse de ficar quarenta horas no CMEI. Hoje são cinquenta horas dividido entre CMEI e EMEF. A gente precisa sair mais cedo para que o nosso ponto não seja cortado lá e essa é a realidade! E isso não é opcional! Aí as pessoas dizem que tem escola que libera, escola que não libera, mas a gente não faz isso porque a gente quer, a gente faz isso por obrigação. A professora E tem de estar lá em Fundão, a outra em Vila Velha, a outra em Vitória! E a gente precisa, porque se a gente não trabalha numa segunda cadeira, a gente vai se apertar em casa! Então a gente deve pensar em qualidade do nosso trabalho, na formação, mas a gente não pode assumir isso, tem que ser algo do sistema. Igual você falou, terá que colocar alguém para trabalhar no lugar do

colega para ele vir aqui e isso vai sair do seu bolso. Será que a gente não está dando motivo para a Serra dizer: - ah! eles já estão fazendo, então a gente não precisa se preocupar! Fazendo por conta própria como muitos CMEI, professores fazem, de procurar informações por conta própria, de procurar sua valorização por conta própria. Às vezes a gente tira um dever e a obrigação da Prefeitura. A gente tem que refletir sobre isso! Você tem que denunciar isso, aí na sua pesquisa!

E os professores denunciam suas lógicas cotidianas, de correria, de falta de tempo, de vontade de fazer diferente, viver de outra maneira, mas como sobreviveriam sem os salários de dois, três e às vezes até mais ambientes de trabalho? Como se sustentariam os Sistemas educacionais e os municípios sem essa lógica de professores que correm por entre três lugares de lá para cá?

Ora, a lógica necessita ser pensada a partir das condições de trabalho justas, de salários dignos que pudessem manter esses profissionais em uma dedicação maior temporal ao que minuciosamente fazem na correria, no desespero de não conseguir sentar com os parceiros mais próximos para conversar sobre o cotidiano escolar com os seus encantamentos e percalços.

Talvez os Sistemas educacionais não sobrevivessem sem os profissionais que hoje correm de um lado para o outro, visto que temos carências visíveis e anunciadas nos municípios de professores em diferentes áreas do conhecimento. Seria possível, apesar destas lógicas, estender as cargas horárias dos docentes para atender minimamente a alguns formatos de tempos e espaços de conversa e encontro? Os professores têm sede de debater suas próprias vidas e constituição docente. Solicitam que essa questão seja abordada na pesquisa: *A gente tem que refletir sobre isso! Você tem que denunciar isso, aí na sua pesquisa!*

Seria possível pensar em uma educação infantil em formatos diferentes do que temos hoje? Com professores tendo quarenta horas na mesma escola, podendo pensar as lógicas e aprendizagens daquela comunidade, naquele lugar, naquele tempo, com os sujeitos que a praticam? Seria possível inventar formatos outros de formação pela lógica das vivências na escola, como apontado pela professora “U”: *em uma semana os professores trabalhavam quatro dias e no quinto dia sentavam todos para ver o que eles tinham feito [...] Na minha opinião essa é a mudança na educação! O novo para mim é isso, tentar junto fazer a formação, articular o que vai fazer, ver o que deu certo, o que não deu e o que tem que mudar.*

Nesses termos, as disposições legais não estão contemplando as necessidades inerentes à educação infantil e aos processos de formação desejados pelos profissionais que atuam nela, causando desconexão entre a formação e as práticas em sala de aula que, por vezes, insistem em atividades que seguem um modelo curricular seriado e fragmentado de outras etapas do ensino, a partir de cópias, manutenção de crianças quietas e sentadas e uma desconsideração da ludicidade própria dessa etapa de ensino. Partindo desta preocupação, em uma das formações das pedagogas, algumas colocações foram lançadas:

Que compreensão estão tendo esses profissionais de que a educação infantil não é preparação para o ensino fundamental, como colocado no artigo 3º das DCNEI - currículo como conjunto de práticas articuladas, do brincar livre para as crianças, nunca para o professor. As interações, as afetividades, as atividades estão sendo desafiadoras para as nossas crianças? Que experiências estão sendo articuladas nessas interações e brincadeiras? Outra questão é a preocupação com as famílias. A cobrança dos pais e os pais têm que cobrar mesmo gente! As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dizem que as crianças têm direito a aprender, mas aprender brincando! Não é dizer, olha pai, eu dei muita coisa! mas o que ficou para essa criança? Trabalhar de modo significativo e desafiador implica em planejamento e avaliação. Eu preciso planejar e avaliar, como estão sendo planejados esses espaços.

Quando você coloca a preocupação do brincar como algo, é sério isso! O lúdico é um fator importante na condução das atividades! Desconstruir essa cultura da cópia é muito difícil! A gente questiona e os professores às vezes não concordam com o que a gente fala. O professor está muito acostumado com esse tipo de atividade. A criança hoje tem contato com a internet, as crianças têm contato com coisas que o professor está despreparado para trabalhar, a escola está carente de recursos midiáticos.

Essas colocações oscilam entre a legalidade que pode contribuir com a educação, como o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)¹⁰ citado acima na fala de uma professora, que lança as interações e as brincadeiras como eixos principais das práticas pedagógicas na educação infantil e o que de fato acontece por entre as ações do professor em sala. A sua formação inicial e a sua formação durante os anos de trabalho que influencia no seu pensar e fazer e ainda os recursos e atividades utilizadas nas aulas que dependem das concepções dos professores e das disponibilidades da escola.

No dia 25 de junho de 2014, assistimos à aprovação da lei Nº 13.005 que aprova o novo Plano Nacional de Educação, contemplando nas suas diretrizes a

¹⁰ Documento lançado pelo Ministério da Educação em 2010, a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº05 de 17 de dezembro de 2009, que apresenta as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil através da organização dos espaços, tempos e proposta pedagógica pelos princípios éticos, políticos e estéticos, no atendimento à diversidade: crianças indígenas, infâncias do campo, nas práticas pedagógicas da educação infantil.

universalização do atendimento escolar, como direito da criança, ou seja, a consolidação da aprendizagem como direito, mas a questão que se coloca é: como falar em direitos de aprendizagem se as condições, as oportunidades não são as mesmas para esses sujeitos de direito?

Todas essas tentativas de garantia e normatização, levam-nos a indagar um dos focos mais desafiadores em termos de implementação da universalização do atendimento escolar em termos de direitos de aprendizagem, que é o currículo. Sendo assim, como diferentes “visões ou versões” desses direitos de aprendizagem, afetariam o currículo escolar?

Pensar em direitos de aprendizagem é estar imerso nas tensões entre as pautas curriculares, os modos e sentidos do aprender e ensinar, que fluxos seguir, o que é aprender, como ensinar e aprender?

O Documento *Direitos de aprendizagem* (BRASIL, MEC-CNE-CEB, 2014), produzido para atender às exigências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica¹¹, delimita os diferentes conhecimentos que estão subjacentes aos direitos de aprendizagem nas diferentes etapas da educação básica, conseqüentemente na educação infantil. O que se percebe, neste documento, é uma listagem de conhecimentos básicos, apontados como descrição dos direitos gerais de aprendizagem que deverão ser adquiridos a partir de um currículo apontado por disciplinas, conforme ilustra o quadro abaixo:

MATÉRIA	DESCRIÇÃO DOS DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM
Língua portuguesa	Leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística;
Matemática	Números e operações, espaço e forma (geometria), grandezas e medidas e tratamento da informação (estatística);
História	Fatos históricos, sujeitos históricos e tempo histórico;
Geografia	Conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política;
Arte	Aprendizagens específicas das linguagens da dança, do teatro, das artes visuais e da música;
Ciências	Compreensão conceitual, procedimental, sociocultural, política e econômica dos processos e produtos da ciência.

¹¹ Documento produzido pelo Ministério de Educação em 2013 que estabelece, além das Diretrizes Nacionais para a educação infantil, ensino fundamental e médio; Diretrizes para a educação do campo, a educação indígena, a quilombola, a educação especial, para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, a Educação de Jovens e adultos, a educação profissional técnica de nível médio, a educação ambiental, a educação em direitos humanos, a educação das relações étnico-raciais, para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

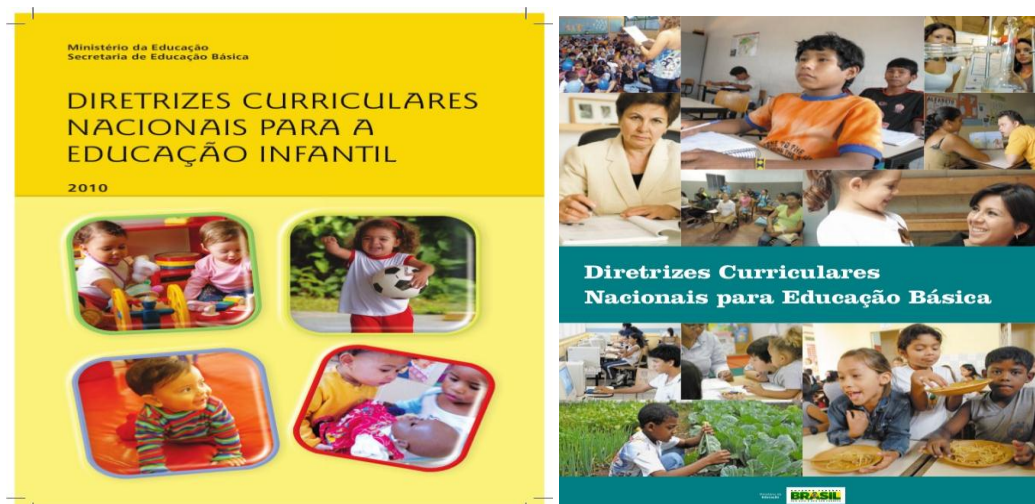


IMAGEM 8 – Documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Básica. Disponível em: imagensgoogle.com.br. Acesso em 11/05/2016.

A questão que se coloca nesse processo é uma necessária composição ENTRE os âmbitos legais (Diretrizes, Planos, Propostas curriculares) e os processos curriculares vividos na escola, na consideração, para além de uma normatividade, de um currículo fragmentado apontado como direito, as vivências e os sentidos produzidos por professores e crianças em sala de aula sobre os seus fazeres, suas atitudes, seus processos brincantes, seu planejamento, seus objetivos, suas necessidades, suas diferenças, seus tempos, suas possibilidades, problematizando-os coletivamente, como apontado por uma pedagoga:

A escola tem um formato que não atende à Educação Infantil. Tem prateleiras que não estão à altura da criança, as mesinhas ocupam muito espaço! O planejamento, as intenções se dão na ótica de organização do pedagogo com os professores. Vimos pensando em construir uma diretriz no nosso CMEI. A nossa escola tem o modelo do século XIX. Nós formamos no século XX e a nossa criança é do século XXI. As crianças têm celulares que gravam, etc. Se eu não tenho as diretrizes definidas dentro do meu CMEI, não vai haver formação que dê conta. Não existe nada mais sério para a criança do que brincar. Se a criança fez um carinho, um deboche, uma brincadeira com arma, isso precisa ser um caminho para o meu planejamento. Se eu faço isso coletivamente, não tem como dá errado. Eu preciso fazer isso a partir dos meus objetivos. Quando eu escolho uma folha de xerox isso vai ter sentido para a criança porque vai fazer parte da vivência delas. Os grupos de estudo precisam ter uma linha, o que essa escola aponta como necessário, como dificuldade, como caminho. Quando a gente socializa o que queremos construir, fica mais fácil, porque a gente às vezes é mal interpretado ou aqueles casos mesmo de estarmos comprando brinquedos na avenida central de Laranjeiras e xerocando qualquer coisa para ocupar o tempo das crianças. O professor tem que ter uma escuta ativa para que ele tenha elementos para o seu planejamento. É isso que um professor precisa levar para o seu pedagogo. A guerra não foi nos ensinada. O amor pode ser ensinado, as experiências culturais, as diferenças, eu preciso colocar meu ponto de vista, mas eu preciso ouvir o dela (adulto-adulto, família-escola, saúde acadêmica, criança-criança). Eu estudei em colégio de freira, rígido, mas eu aprendi coisas muito interessantes, uma delas é que todos os dias não são felizes não! A gente tem dois caminhos, ou abrimos um buraco no chão e enterra feito avestruz ou a gente faz junto.

O fazer junto ganha, assim, uma perspectiva vital que pode ir se delineando pelos incômodos com o que acontece na escola, pelo cuidado de a partir dos debates e conversas tecidas, ultrapassar uma perspectiva do mero direito para perspectivas que dizem das tensões do dia a dia que, por vezes, a norma não contempla.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, apontam que as propostas pedagógicas deverão considerar a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos. Tomando essa premissa da criança como sujeito histórico e de direitos, que processos estariam envolvidos POR ENTRE a norma, o fazer na sala de aula, a formação de professores e os sentidos produzidos na educação infantil? Vejamos alguns apontamentos das pedagogas na formação:

Em uma formatura de crianças do pré, celebrou-se o culto e as crianças rezaram a oração do pai nosso e logo em seguida, todas começaram a orar santo anjo do senhor, meu zeloso guardador e depois começaram a cantar: meu lanchinho, meu lanchinho...ou seja, mero condicionamento.

É difícil hoje, a gente ver um projeto criado que não parte de uma daquelas coleções prontas.

A gente percebe uma necessidade conteudista. Elenca-se uma quantidade de conteúdo a ser trabalhado e não há esse link entre os conteúdos, o projeto e o que a criança pensa.

A dificuldade que eu vejo é na formação inicial do professor. Para não cairmos nos extremos, precisamos por exemplo: uma criança muito ativa, em uma atividade; é preciso que a professora tenha coragem de fazer uma atividade e bancar isso, essa atividade feia, mas que tem história. Às vezes eu vou na sala e falo mesmo, eu falo: gente, as crianças até hoje não experimentaram escrever? O menino está aprendendo a contar e a professora nunca falou para ele que a placa é número!.

Presenciei um conto-reconto com crianças de 5 anos e a professora. Todos sentados no chão, aula fora da rotina, maravilhoso!.

Datas comemorativas? Porque não trabalhar páscoa, dia das mães quando a televisão está bombardeando isso todos os dias na escola? A questão da laicidade X laicismo. Laicidade, eu vejo como uma oportunidade de trabalho a nível de conhecimento e não de persuasão. Se eu abro um precedente para uma oração, eu tenho que abrir também um precedente para um pai de santo ir lá tocar um tambor. O menino está nesse mundo.

Penso que não estamos amadurecidos para isso!.

Não estamos preparados para a laicidade. Chega pai lá na Serra e questiona o fato da escola estar trabalhando cordeiro de Deus. Não estamos dizendo que a escola tem que trabalhar com projeto, a gente está mostrando como uma das possibilidades!.

E agora na época da páscoa, a Serra enviou chocolate para a escola!.

As inquietações, as reflexões, as provocações são constantes. Existe uma falta de parceria

dentro da SEDU. Exemplo: eu não conhecia as cadeirinhas novas dos CMEI, não perguntaram para nós sobre as cadeirinhas, sobre os bombons que chegaram nos CMEI.

A minha escola não trabalha com essas datas e eu tenho como argumentar.

A gente precisa trabalhar e estudar em termos de igualdade, liberdade e laicidade.

Por entre intercambiamentos de falas; denúncias, angústias e culpabilizações, atitudes e desejos despontam sobre a mesa; pela necessidade de pensar os condicionamentos na educação infantil, o uso exagerado de atividades de coleções prontas que impedem o professor de pensar sobre e com a sua turma, saindo de uma atitude que prima pelo mero conteúdo em direção a lançar o pensamento ao movimento. A formação inicial do professor e suas concepções frente à valorização da produção da criança, implica na abertura para uma escuta sensível da vida que pulsa, as inumeráveis temáticas que precisam emergir na escola enquanto discussão coletiva da diferença, como as questões das datas comemorativas e da laicidade.

O tema da laicidade e laicismo, assim como a questão de trabalhar ou não datas comemorativas com as crianças na escola é recorrente nas conversas entre professores. Alguns defendem o trabalho com as datas devido à incisão dos apelos da mídia em épocas como a páscoa, o natal, o dia das mães, como apontado acima na fala da professora: *Porque não trabalhar páscoa, dia das mães quando a televisão está bombardeando isso todos os dias na escola?* Outros professores problematizam tais trabalhos na educação infantil que, por vezes, banalizam datas importantes como o dia do índio, por exemplo, em que algumas escolas mantem o hábito de enfeitar as crianças com penas e etc.

A questão da laicidade e do laicismo aparece com uma força maior, na medida em que o entendimento de tais questões exige uma abertura ao processo formativo, para além da religião ou credo da professora e da criança, embora isso se apoie em uma linha tênue de afetos e processos de subjetivação dos sujeitos que compõem uma escola.

Buscamos, assim, os conceitos de laicidade e laicismo, para melhor entendimento da sua presença nas falas das pedagogas; falas do processo de formação que foi desenhando outras tessituras no movimento da pesquisa. Não havia previsão, por exemplo, de falar em datas comemorativas, laicidade, laicismo, etc, mas a partir dos

apontamentos, a busca se fez necessária. É esse também um movimento formativo em busca do estranho, dos contornos não dados, desconhecidos.

A busca pelos temas do laicismo e da laicidade, mostrou que são conceitos derivados da expressão grega clássica «*laos*» (adj: «*laikos*»), que designava o povo todo sem exceção. Os gregos utilizavam ainda a palavra «*ethnos*» (adj: «*ethnikos*») também significando *povo*, mas em um sentido identitário e comunitarista, como o povo ateniense, por exemplo. Da palavra grega *ethnos*, surgiu a palavra portuguesa *etnia* (adj: *étnico*), que designa conjuntos humanos sociais e culturais, bem como grupos de pertença dentro de uma dada sociedade: os *portugueses*, os *ciganos*, os *européus*, os *católicos*, os *evangélicos*, os *umbandistas*, os *cardecistas*, etc.

A questão que se coloca é: como estas questões podem ajudar a escola pública no seu processo curricular e formativo por se constituir cada vez mais como pertença livre, aberta e inclusiva de todos os sujeitos que nela convivem? Talvez uma saída seja pela abertura às aprendizagens ao que soa estranho à comunidade escolar, pela composição com os processos de lutas que tratam de questões históricas, étnico-raciais, de gênero, comunidades imigrantes, linguísticas, estéticas, éticas, econômicas, culturais, religiosas, sem exceção.

A atual Constituição brasileira de 1988 assegura o direito à liberdade religiosa individual de seus cidadãos, apontando no Art. 5º, § VIII, que: *ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.*

O Estado brasileiro é laico, ou seja, faz uso da laicidade, pelo respeito a todos os credos e inclusive sua ausência (agnosticismo, ateísmo), diferente do laicismo que refere-se aos Estados que assumem uma postura de tolerância ou de intolerância religiosa, sendo a religião vista de forma negativa, ao contrário do que se passa com a laicidade, pois no Brasil, temos no currículo a possibilidade de matrícula facultativa no ensino fundamental, como apontado no Art. 210, § 1º (CF, 1988): *O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.*

Entendemos que não se trata de simplesmente dizer que se trabalha ou não tais questões na escola, sejam religiosas, culturais, de datas comemorativas, etc, mas do modo e da força com que tais movimentos chegam à escola e precisam ser colocados sobre a mesa e debatidos. Se tomarmos as datas comemorativas como problemática, precisaríamos entender que força teria, por exemplo, o trabalho com o sentido da páscoa e do natal para as diferentes religiões; as questões de gênero e a caminhada que acontece anualmente pela não homofobia; o dia da consciência negra e as questões étnico-raciais de intolerâncias; a vida indígena na atualidade e o dia do índio, etc; movimentos que se colocam para além de desenhar e pintar coelhinhos ou usar penas e bater na boca imitando um índio idealizado que, muitas vezes aparece na história contada para as crianças, por exemplo.

Em uma aula de campo realizada na aldeia indígena do município de Aracruz-ES, com alunas da pedagogia da Universidade em que lecionamos, recordamo-nos de uma fala incisiva do índio que nos recebeu, deixando claro que os índios precisam ter suas pautas atendidas. Ele dizia que a aldeia quer o que todo mundo quer, uma vida justa, ao modo deles! E completava dizendo para não banalizar a história dos povos indígenas, pois as lutas no território nacional são constantes para manterem seus lares, seus costumes e suas crenças. O que eles desejam? Respeito às suas maneiras de pensar, agir e viver.



IMAGEM 9 – Aula de campo com uma turma do curso de pedagogia. Aldeia indígena, Aracruz-ES

Assim, não basta dizer que se trabalha ou não com as datas comemorativas ou outras temáticas na escola. É preciso pensar coletivamente como essas questões estão entrando na escola e com quais formas e forças, os sujeitos nas escolas

encaram a abertura por conhecer o próprio estranhamento na tentativa de compor outros modos de vida e educação.

Pensar as questões das minorias e da laicidade exigirá, portanto, encarar tais acontecimentos, como aponta uma pedagoga na formação: *Laicidade, eu vejo como uma oportunidade de trabalho a nível de conhecimento e não de persuasão. Se eu abro um precedente para uma oração, eu tenho que abrir também um precedente para um pai de santo ir lá tocar um tambor. O menino está nesse mundo.*

E nós, pedagogas, professores, também *estamos nesse mundo*, e se, como disse uma pedagoga: *não estamos preparados para a laicidade!* É preciso movimentar o pensamento não para se “preparar”; mas para fazer proliferar uma abertura às diferentes aprendizagens que perpassam pela constante formação de professores, de crianças na escola e no mundo.

A escola se coloca como ambiente privilegiado nesse processo por possibilitar oportunidades de vivências e discussões que ajudam crianças, professores, famílias a saírem do lugar do mesmo e se o trabalho com projeto se coloca como uma das saídas, que venham os projetos, como aponta uma pedagoga: *Não estamos dizendo que a escola tem que trabalhar com projeto, a gente está mostrando como uma das possibilidades!*

Possibilidades que podem envolver ainda formações com a comunidade escolar, no entendimento das diferenças e incompletudes mútuas das questões que assolam o cotidiano escolar da educação infantil com seus gritos não ouvidos ou ensurdecidos de tantas questões empurradas para debaixo do tapete, como: “menino não pode brincar de boneca, menina não brinca de carrinho, menina senta direito, menino não chora”, etc. Questões que precisam, cada vez mais, proliferarem nas rodas de conversas como possibilidades de pensar e agir coletivamente como potência e não como negações ou adoecimentos.

Potência que envolve coragem, como apontado por uma pedagoga: *é preciso que a professora tenha coragem de fazer uma atividade e bancar isso, essa atividade feia, mas que tem história!* Coragem que não é do “sujeito”, mas que pode ser suscitada a partir de processos vividos com outros sujeitos, pelos debates tecidos em torno de concepções, experiências e movimentação do pensamento que pode deflagrar

outros modos de agir e de experimentar com as crianças, a educação infantil e a vida.

Esse processo de coragem e potência que pode emergir dos encontros dos professores com as crianças nas suas produções curriculares e do processo formativo, convoca a encarar essa proliferação discursiva que desponta dos fazeres da escola, como indagação de quais questões estão emergindo do cotidiano escolar e quais destas questões estão sendo escutadas e problematizadas como apontamentos importantes e produtores de aprendizagens e vida na escola?

De que possibilidades de aprendizagens estamos falando? Talvez uma relação de uma escuta sensível de si e do outro no enredamento de um fazer coletivo, de uma grupalidade que está à espreita, no engajamento e abertura às diferentes possibilidades de aprendizagens não dadas, “abrindo mão” de suas certezas e mergulhando no “desconhecido”, deixando ressoar a multiplicidade de vozes que povoam a escola.

A escrita desta pesquisa se encharca da pretensão de apreciação e escuta dos sujeitos da escola, no desejo de proporcionar formações como encontros, implicações com o que acontece na escola, no sentido de prolongar a duração dos acontecimentos, que se confunde com a própria arte da vida.

A arte ensina justamente a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando novas possibilidades. A arte pede um olhar curioso, livre de “pré-conceitos”, mas repleto de atenção (CANTON, 2009, p. 12-13).

Atenção, arte e vida que requer um estar à espreita sob uma desterritorialização das formas e vivências das práticas curriculares arraigadas, engessadas, dando forças de criação a acontecimentos que são impedidos de se afirmar por si mesmos.

Na nossa formação aqui, pelo menos nos momentos de estudos, a gente tem trabalhado mais em cima do que o pessoal da Educação Infantil recomendou nas formações de pedagogo. Então nós começamos nosso grupo de estudo no início do ano com aquele material ali, os textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A pedagoga do CMEI “Vento” ressalta que foi importante a SEDU socializar o material produzido nas formações de pedagogos para todas as escolas, sendo que ela utilizou os slides sobre os ambientes de aprendizagem e o brincar, com os professores do CMEI “Vento” e serviram como disparadores de discussões

interessantes nas formações do primeiro semestre, mas aponta também uma carência de estudo, na escola, estudo entendido como leitura e certa passividade dos professores em se tratando das escolhas e discussões formativas, embora os professores narrem cotidianamente suas experiências.

Eu queria que eles falassem assim "Eu quero estudar isso, aquilo" mas...no início do ano, eu até falei assim: "Esse ano é um ano apertado, talvez a gente pudesse estudar a questão da diversidade". Enfim. Talvez, ler, ler, ler pra eles não seja muito bom...aí a caixa dos livros do MEC chegou e aí o quê que eu fiz? Mostrei pra eles a caixa. Aí eu falei pra eles, gente... Aí eu fiz pra diretora, uma caixa. Aí eu fiz, numerei e falei: olha gente, está aqui e o material é muito bom. Tem livro sobre música, movimento, história, matemática, literatura, tudo, as práticas. Aí mostrei esse livro do currículo e tal... Ninguém até agora pegou para levar para casa.... entendeu? Aí ontem uma professora da tarde que estava substituindo, porque eu fui lá e tinha mostrado a caixa, eles olharam, aí ela pegou um livro. A professora do vespertino fez a mesma coisa. E tem uma turma que está pegando livros com a diretora. Eu falei assim, que esses livros são para a gente estudar, para ler em casa e tal, porque assim, não adianta, a gente está no segundo semestre... aí, por causa dos relatórios, e como eu retornei para o CMEI esse ano, porque eu estava fora o ano passado, eu vi a necessidade de discutir avaliação, aí eu separei... aí, foi eu de novo, entendeu? Separei esse livro aqui da Sara e falei: é esse aqui que nós vamos estudar esse ano. Tudo bem? Todo mundo falou, tudo bem! E tudo tá tudo bem. E elas são legais assim, na hora que a gente discute o estudo, assim... é muito legal. A discussão é boa... Eles falam.. Eles falam muito da prática deles, muito do que eles já tiveram... da experiência que eles já tiveram... Então, tá tudo bem, não tem problema. Eu não sei você! Então, faz essa pergunta para o grupo que eu vou ficar quietinha e você vê. Acho que vai acontecer isso. Mas é isso. Eu acho que seria interessante você trazer os textos e mostrar pra eles e eles irem escolhendo.

A entrada na roda foi buscada com múltiplas indagações: que fluxos estariam produzindo esse “tudo bem e tudo está bom” e ao mesmo tempo a “discussão boa, as falas das práticas, experiências”. Entendemos, a partir dessa articulação, a não necessidade de retomada com os professores no CMEI, dos registros ou relatórios realizados nas formações de pedagogas promovidas pela Secretaria de Educação, pois era preciso escutar o grupo e seguir o fluxo desejante dos professores.

Colocações que remetem ao aprofundamento de pesquisas no que concerne às políticas minoritárias de formação de professores no campo inventivo, da produção de sentidos na educação infantil, traduzindo uma dimensão possível nas lutas pelo encontro, experiência, devir, multiplicidades, participação em diferentes frentes de debate e movimentos que tratam da infância

O desafio que se apresenta é pensar com os professores, possibilidades de conversas e trocas, artes de encontrar e compor cotidianamente na escola, no mundo, no contorno de novos espaços e tempos que se articulam pelas brechas,

indicando possíveis de uma política inventiva e singular da formação de professores da educação infantil.

Por vezes, nossos maiores esforços são voltados para a defesa dos direitos das crianças, discussão de políticas públicas para a infância, o que se coloca como fundamental, mas aliado a isso. Precisamos sentir com os professores. O que significa aprender e viver na escola? Quais sentidos desses espaços e tempos institucionais estão implicados nas ações produzidas cotidianamente? Como essas implicações aparecem e podem potencializar outras possíveis composições curriculares em diferentes espaços e tempos de formações?

Tempos, espaços e aprendizagens que aqui se expressam por composições políticas e práticas nas formações de professores, nas relações cotidianas com as crianças, com os outros professores, com os diferentes espaços de estudo, problematização, pesquisa e com o corpo escola que se desloca, movimenta. Relações de aprendizagem a partir da sensibilidade dos ouvidos, da mente, afecções do corpo aos diversos signos do espaço escolar, afinal, como aponta Deleuze (2010, p.04):

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos. Todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos.

Talvez essa emissão de signos diga respeito à escuta da vida que pulsa nas salas de aula, nos fazeres mais diversos das crianças, nas falas, nos silêncios, nas composições com os pares, processos aprendentes de formação. Formação, aprendizagem como impressão, acontecimento que busca o sentido do signo, sua qualidade sensível, obrigando um trabalho do pensamento.

Eis a escolha, definição por um campo de escuta sensível da vida que pulsa nas práticas curriculares, nas formações de pedagogas e professores, nos relatos de intervenções junto às crianças e coletivo escolar; que para além dos engessamentos de direitos e deveres nos fazeres, buscam composições por mudanças, como política da diferença, do desejo como resistência na educação infantil.

6 APRENDER COMO EXPERIMENTAÇÃO INVENTIVA DA ALEGRIA E DA DIFERENÇA

[...] a Ideia não é o elemento do saber, mas de um "aprender" infinito que, por natureza, difere do saber. Pois aprender evolui inteiramente na compreensão dos problemas enquanto tais, na apreensão e condensação das singularidades, na composição dos corpos e acontecimentos ideais. Aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira, significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou de sua própria língua com os de uma outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos. E a que estaríamos destinados senão a problemas que exigem até mesmo a transformação de nosso corpo e de nossa língua? (DELEUZE, 2006, p.182)

Silêncio por favor, enquanto esqueço um pouco a dor no peito, não diga nada sobre meus defeitos, eu não me lembro mais, quem me deixou assim. Hoje eu quero apenas, uma pausa de mil compassos, para ver as meninas e nada mais nos braços, só este amor assim descontraído, quem sabe de tudo não fale, quem não sabe nada se cale, se for preciso eu repito, porque hoje eu vou fazer, ao meu jeito eu vou fazer, um samba sobre o infinito.

(Para ver as meninas, Composição: Paulinho da Viola, voz: Marisa Monte)

Professoras e crianças fazem sambas cotidianos ao infinito, com histórias contadas e cantadas, atividades para lá e para cá, conversas na sala, no corredor, em toda parte. Como fazer desse samba uma música, uma composição de *pontos singulares*, uma alegria, um *aprender infinito* e não um ruído? O que tem de ruim o ruído? Talvez nada, mas se o ruído representar o *saber*, som indesejável ou poluição sonora, não mais seria desejado e a opção seria por uma música agradável aos ouvidos, como *compreensão dos problemas enquanto tais, na apreensão e condensação das singularidades, na composição dos corpos e acontecimentos*.

Escutar uma música, agradar os ouvidos, compor com os corpos e sons da escola, por uma formação constante e vital, exige abertura a uma procura que força a adquirir novos gostos diante das novas possibilidades, das novas curiosidades e dos novos desejos aos quais estamos sujeitos. Shafer (2011) convoca a não ficar nas nossas preferências musicais, sendo que ao adquirir novos hábitos não estaremos traindo os velhos, pois há coisas a descobrir por toda uma vida, ou seja, não é

gostar de tudo que entramos em contato, mas uma abertura a outras possibilidades de gostos.

Abertura essa que comporta a diferença como possibilidade de aprendizagem, destacada por Deleuze (2006) ao caracterizar o aprender em conexão com o pensar ou o momento do choque ou violência do encontro com o outro do pensamento, que é o seu “fora”, no sentido de ser o não pensado, o ainda não imaginado, o estranho, pensamento sem imagem.

O pensamento sem imagem é o “que nasce no pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genitalidade, nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência” (DELEUZE, 2006, p. 240). Ato de pensar e aprender que não pode ser considerado tão somente como intermediário entre a passagem viva do não saber para o saber.

Aprender remete assim ao abandono de uma imagem dogmática do pensamento, aquela que a todo tempo reforça o *mesmo*, o *semelhante* na *representação*, traíndo o que significa pensar, alienando a potência da diferença. Mas, afinal, o que significa aprender? Por meio de quais memórias, tesouros, ideias ou signos será o pensamento suscitado? Deleuze (2006, p.237 - 238) aponta que:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; portanto, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma “decisão premeditada” do pensador. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para “adestrar um povo de pensadores”, fazer um adestramento do espírito”.

Aprendizagem que pode se constituir, portanto, como composição, algo que se passa entre as pessoas, as ideias nos encontros como morada da diferença que se pergunta constantemente e se fosse de outra maneira, e se fosse desse e daquele jeito? Do que a aprendizagem, o pensamento se compõe? O que pode o pensamento, o que pode uma aprendizagem?

Uma aprendizagem pode subverter pensamentos dogmáticos ao se fazer como composição e encontro alegre, busca de compartilhamento. Vejamos duas situações vivenciadas no CMEI “Vento” nas experimentações com professores e crianças.

Situação 1- Dois professores no pátio do CMEI, com suas respectivas turmas de grupo três e grupo cinco, brincavam nos balanços e brinquedos do parquinho. Na aproximação com a primeira professora, que já estava para entrar para a sala com as crianças, pois o seu tempo de parquinho havia se esgotado, foi relatada, com um ar de angústia e insatisfação, a seguinte questão:

Tem algumas crianças aqui que você conversa, observa e o pai na verdade sabe que a criança tem problema, mas a família não aceita! Eu acho que a escola tem que estar procurando recurso para estar ajudando essas famílias, estar orientando, estar encaminhando. Eu tenho dois casos na minha sala que eu não sei o que fazer. Uma é aquela menina ali que tem síndrome de Prader Willi, aquela que a criança não para de comer, mas eu acho que ela tem alguma outra questão, porque ela não entende nada do que eu falo, não presta atenção nas coisas, parece que nada ao seu redor tem importância! O outro é agitado demais, não para quieto, fala sozinho o tempo todo. Quer dizer, eu como professora deveria orientar a família, mas eu não sei como lidar com as crianças nem aqui na escola, e aí, o que fazer?

A professora faz o questionamento e entra com a sua turma. Uma sensação de tristeza paira no ar, pelo desespero e desapontamento da professora com a educação e ao mesmo tempo a sua condição de docente que “ensina”, que deve saber ensinar os pais, as crianças, ou seja, uma docência que deve saber “tudo”. Surge a indagação: *e aí, o que fazer?* A necessidade de busca é apontada.

Situação 2 – Em outro canto do pátio brincava a turma do segundo professor. Uma conversa foi iniciada sobre uma criança que se encontrava sentada, brincando com algumas pedrinhas e de vez em quando os colegas interagem com a mesma através das pedrinhas. A tessitura da conversa sobre a menina que brincava silenciosamente foi se dando pelas suas atitudes diferenciais de deitar sobre o violão do professor quando este tocava alguma música e de estar sempre atenta aos delineamentos e produções da turma. Surge a pergunta: *“quem é aquela aluna ali? Interessante que quando passamos por sua sala ela estava deitada sobre o violão. Ela gosta muito de música, não é?”*.

E o professor responde: “não! É porque aquela aluna é surda! A gente tem que pensar na criança, não no que ela carrega, na deficiência, na síndrome! Ah não,

aquela criança é... autista, aquela criança é isso, é aquilo... E esquece que ela é uma criança!”. No encantamento da conversa, o professor prossegue:

Qualquer coisa nós temos! Aquela ali tem uma unha encravada, mas ela é uma criança. Poxa! A gente tenta rotular as crianças para justificar, talvez, o nosso fracasso! Ficar confortável! O conforto para mim é fracasso! Se a pessoa não atua, se a pessoa fica parada... é fracasso. A gente está aqui não é para passear, sabe? É lógico que não podemos jogar tudo para o professor. Não! Eu falo por mim mesmo. Eu justifico as minhas fraquezas, a minha falta de conhecimento, acho que até a vontade de procurar conhecimento nessas coisas. Ah não! eu acho que tenho um aluno que é hiperativo, na minha escola da tarde! Ele é atentado! Eu não o alcançava, eu levava o violão para a sala de aula e conseguia vinte minutos da atenção dele e perdia e eu não conseguia. Eu não sabia mais o que fazer. Eu falava: eu vou ter que dar um jeito. Aí eu comecei a conter e acomodei o meu comportamento. Não consegui evoluir “nada” com a criança! Aí, a partir da família que deu ideia: não professor, eu quero ajudar meu filho! Aí eu falei, então entra na minha sala, senta comigo, vamos fazer juntos, vamos nós três! A mãe está frequentando minha aula tem um trimestre. A criança está fantástica! Fantástica! Fantástica! A família deu a solução, me ajudou! E aí olha, eu estou me sentindo muito feliz! Muito feliz mesmo! Porque eu estou sentindo... fui fazer a avaliação dele agora no segundo semestre e a felicidade que foi fazer aquela avaliação, de ver os objetivos, que ele está desenvolvendo os objetivos. Foi tão bom, tão bom, que aí me deu vontade de continuar!.

A conversa foi se desdobrando por entre chamadas das crianças: *tio, pode beber água? tio, pode ir ao banheiro?* E em meio à conversa com a pesquisadora, as respostas às crianças soavam cuidadosamente: *pode meu amor!*

Tudo é, pois, uma questão de escolha. Escolher a vida, escolher a morte: escolher, escolher, sempre escolher. Escolher numa escolha que me acolhe, que me escolhe. Escolher, ser escolhido. Trata-se de uma escolha que está para além do consciente, que não é produção consciente, mas pura economia do acontecimento, enxertado por uma vontade que diz sim à vida, isto é, vontade ética, estética, artística; uma vontade da “boa linha” (LINS, 2001, p.112).

Linhas e escolhas produzindo uma relação diferencial de docência, infância, escuta e atitude. Um contexto de vivências e discursividades, compondo movimentos de formação e agenciamentos coletivos. Como proliferar tais composições de alegria para o coletivo da escola, para que tanto a colocação da primeira professora na sua angústia, como a colocação do segundo professor no seu desejo de potência e diferença estejam sobre a mesa e deflagrem pensamentos e políticas da infância capazes de permitir que a criança assuma a palavra ou fale por atitudes e sejam entendidas pelos professores. “Uma política da infância na escola seria não dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo” (GALLO, 2010, p. 120).

Ao aprender a nomear-se, ao fabricar um duplo discurso mais ou menos estável, a pessoa reduz sua própria indeterminação. 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 de conversar, mas, ao mesmo tempo, um conversar consigo mesmo. (CARVALHO, 2009, p.197).

Delineamentos de conversas e encontros consigo e com os outros, por entre professores e crianças que se traduzem como escutas sensíveis, na percepção da diferença e da aprendizagem que pede passagem, independente de quem somos, afinal, como aponta o professor: *qualquer coisa nós temos! Aquela ali tem uma unha encravada, mas ela é uma criança.*

Em termos de aprendizagem, o que se quer dizer quando se diz: - isso eu aprendi. O que é aprender? Quando alguém diz: eu aprendi algo, talvez esteja dizendo que aprendeu a resolver um problema de uma determinada maneira, usando certo procedimento, ou quem sabe, aprendendo a *reduzir sua indeterminação e tranquilizar-se.*

Ramos (2010, p.09) narra que a primeira coisa que guardou na memória na sua infância foi um vaso cheio de pitombas, sendo que indivíduos lhe fixaram o conteúdo e a forma, “inculcaram-me nesse tempo a noção de pitombas - e as pitombas me serviram para designar todos os objetos esféricos. Depois me explicaram que a generalização era um erro, e isto me perturbou”.

Se toda generalização é um erro, como uma professora pode pensar de maneira mais exigente a experiência do aprendiz? Como saber o que pode um corpo, uma formação, uma professora, uma criança, uma escola?

Indagação que leva a necessária experimentação do cotidiano em CurriculeCOS minoritários e *Brincaión* (PRATES, 2016), que ajudam a pensar o lugar da formação docente na relação entre escola e mundo, entre linguagem e experiência, nas suas ressonâncias que ecoam, em uma simbiose que não se limita a estar junto, mas alçam voos pela intensidade das vivências, abalando pensamentos fixados, tirando palavras dos lábios, fazendo rachar lógicas dogmáticas, criando verdadeiros espaços vazios, no que podemos simplesmente denominar talvez de experiência, como apontado por uma professora:

Eu acredito na questão da troca de experiência, faz parte da formação. O segundo ponto eu acredito que seja, a partir daí, o que mudou na criança, na aprendizagem dela, porque nós

não temos que olhar só o que nós fazemos, nós temos que ver o resultado disso, então, o que foi bom para a criança, que valeu a pena! Então vamos fazer a troca! Resistência existe! Eu não sei, o outro está falando, mas eu não saio do meu lugar! Eu não saio porque meu lugar é esse aqui e pronto e acabou! Quando eu saio do meu lugar é quando eu ouço o outro e tento fazer uma modificação daquilo que eu faço ou me incomodo com aquilo! Quando me afeta! Porque isso existe e é muito forte na educação! Desde quando eu tenho trabalhado na educação, tem melhorado um pouquinho, mas falta chegar mais um tantinho, mas o que a gente ouvia antes era terrível mesmo, tipo, eu faço assim, é assim e acabou! Não queria ninguém trazendo o novo porque esse novo não era bom, então não se queria nem ouvir. Eu acredito que nesse ponto aí já houve uma abertura!

Apostas em uma experiência a partir do que afeta, ou em um sentido foucaultiano. Experiência como encontro, atividade ou acontecimento, de onde saímos transformados.

Benjamin (1994, p.114) pergunta o que foi feito da experiência que, como palavras duráveis eram transmitidas como uma joia de geração em geração, questionando “[...] quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando experiência?”.

Indagações que convocam a pensar a formação como experiência, em que, a partir da abertura ao encontro de aprendizagens com as alegrias e tristezas da educação infantil, vinculam-se aos seus acontecimentos do cotidiano escolar, afinal, “[...] qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1994, p.115).

Vínculos quebrados, partidos, segundo Benjamin (1994, p.118), pela pobreza de experiência, em um mundo em que a relação está abolida. “Tudo isso foi eliminado por Scheerbart com seu vidro e pelo Bauhaus com seu aço: eles criaram espaços em que é difícil deixar rastros”.

Rastros de experimentações de aprendizagens que podem ser criados em composições inventivas de políticas de formação cheias de sentidos, afecções, percepções como algo intensivo das sensações vividas nas trocas de vida, experiência.

Experiência que leva-nos a indagar o que pode uma conversa, um encontro, uma formação? Estabelecer coletivos, encaminhamentos, relações? Deleuze; Parnet (1998, p.10) já apontaram que “o objetivo não é responder a questões, é sair delas”.

Sair das questões exige uma tessitura micropolítica nas intercessões de afectibilidade, inventividade nas escutas sensíveis. Questões do discurso, do problema da voz, da linguagem e da aprendizagem: o dito, o audível, o cotidiano, a experiência, as sensações latentes com a sonoridade da voz ou sua ausência.

Em uma formação, quando calar, silenciar-se, falar, discursar se apresentam como sinônimos de aprendizagem? O que incide na escola que potencializa ou paralisa o movimento da fala, língua, discurso, linguagem? “A dupla articulação em língua e discurso parece, pois, constituir a estrutura específica da linguagem humana” (AGAMBEM, 2005, p.14). .

Somente o homem entre os viventes possui a linguagem. A voz, realmente, é índice da dor e do prazer e, por isto, pertence também aos outros viventes (de fato, a sua natureza chegou a ter sensação da dor e do prazer, e a significá-los reciprocamente); a linguagem, por sua vez, serve para manifestar o conveniente e o inconveniente, assim como o justo e do injusto; isto é próprio e exclusivo dos homens perante os outros viventes, o ter a sensação do bem e do mal, do justo e do injusto, e das outras coisas do mesmo gênero, e a comunidade (*koinonía*) destas coisas produz a habitação (*oikía*) e a cidade (*pólis*) (AGAMBEM, 2005, p.15).

Na tentativa de fazer proliferar vozes, produzir habitação e cidade, a formação de professores se apresenta como espaço de linguagem, em que mais que gritar os problemas estruturais que perpassam a educação, a correria do dia a dia, as turmas lotadas; é necessário fazer manifestar aprendizagens alegres como experimentações e potências inventivas, por apontamentos de saídas possíveis e momentâneas em tempos provisórios.

Saídas traçadas pelos professores na escola, quando inventam outros modos de composição com as crianças e com os outros professores. E a professora foi *banqueira, cabeça de serpente...* e as crianças? Descubriam novos modos de profissão, de brincar e aprender a usar o dinheiro ou a matemática, ou seria o tempo de voo de um paraquedas fabricado de sacola plástica de supermercado?



IMAGEM 10 – Turma do grupo V em atividades na sala de aula e no pátio do CMEI “Vento”- 2014

E pelos corredores da escola, no pátio, nas frestas de luz remanescentes do telhado, as crianças procuram o arco íris que se formara no céu após breves pingos de chuva. Em um canto do pátio, crianças brincam de advinha o que tenho escondido na minha mão? Em outro canto, uma professora realiza atividade coletiva com as crianças ao lado da pedagoga que debate com outra professora maneiras outras de interação com as crianças e possibilidades de pensar juntas uma semana de atividades com as crianças.



IMAGEM 11 – Grupo V: atividades no pátio do CMEI “Vento”- 2014

Comporiam esses encontros, modos outros de experimentar a escola, tentativa de reexistência e resistência de um coletivo, corpo político que em falta de *espaçostempos*, inventa-os como diferentes possibilidades de agenciar transformações em toda parte, de conversar, de aprender, saindo da normalização do espaço, do tempo e das atividades na escola? Resistir se torna, assim, movimento de inquietação, pela busca de diferentes relações e possibilidades do cotidiano escolar que não suportam mais o mesmo, afinal, como aponta Revel (2005): a luta, a resistência não nasce contra o poder, mas contra certos efeitos de poder, estados de dominação, em espaços abertos pelas relações de poder.

Ora, agenciar transformações, resistir perpassam pela experimentação de outras maneiras de fazer, pela invenção de novos modos de aprender. Experimentar a escola inventivamente se torna, assim, possibilidade de aprender com alegria pela

potência da busca, pela sensibilidade dos encontros e pela diferença da composição com os espaços, tempos e coletivos nas vivências experimentadas.

Talvez passe por esses movimentos, novos *agenciamentos coletivos de enunciação* (GUATTARI, 2012, p.128), que denotam formas outras de ocupar os espaços, tempos e velocidades na escola, pelas diferentes potências estéticas de sentir e existir que, segundo Guattari, pode estar em vias de ocupar uma posição privilegiada no seio desses agenciamentos. “As velocidades infinitas estão grávidas de velocidades finitas, de uma conversão do virtual em possível, do reversível em irreversível, do diferido em diferença”.

Diferença que faz transitar a complexidade entre o que é ela mesma e o que é outro; o que a altera, abala, desestrutura, compondo a dobra, que obriga lidar com os limites. Diferença como quebra de fronteiras, idas, retornos, giro em torno dos movimentos vitais que insistem em vibrar nos sujeitos em processos de aprender, encontrar, compor, inventar uma escola, uma educação, uma formação, uma vida.

Busca de encontros e invenções com o que surge como estranhamento na tentativa de redescobrir grupalidades e pensamentos comuns? Seria aprender com os professores que inventam modos diferenciais e não convencionais de dança das cadeiras e de contar a história dos três porquinhos a partir do que as crianças vibram como máscaras, corridas pelo pátio, fantasia do medo, os gritos, correria, sorrisos, alegrias, como experimentações potentes de pulsação com o que as compõem?



IMAGEM 12 – Turmas de grupo V em atividades no pátio do CMEI “Vento”- 2014

Uma coisa é certa, o que existe é uma incessante experimentação. Fato que precisa ser lançado às formações de professores, no que tange aos afetos que potencializam uma vida que, para além de espaços de informação, é preciso transformar esses momentos em *espaçostempos* de conhecimento, vivência, experiências que se traduzam como os usos que fazemos de tais informações compartilhadas nos processos formativos.

Importa, assim, fazer das formações, momentos aprendentes, intensivos, problematizadores das práticas cotidianas da escola. Corpo mais que uno, múltiplo, que afeta e é afetado na relação do falar e ouvir, do olhar e ser olhado, do sentir em tempos de experiência. Uma experiência vivida, que precisa ser narrada, se constituir como discurso e linguagem.

[...] É na linguagem e através da linguagem que o homem se constitui como sujeito. A subjetividade nada mais é que a capacidade do locutor de pôr-se como um *ego*, que não pode ser de modo algum definida por meio de um sentimento mudo, que cada qual experimentaria da existência de si mesmo,

nem mediante a alusão a qualquer experiência psíquica infável do ego, mas apenas através da transcendência do eu linguístico relativamente a toda possível experiência (AGAMBEN, 2005, p.56).

A questão discursiva aponta brechas para pensarmos a linguagem na formação de professores, que não se situa no âmbito particular ou do sujeito, mas nos zumbidos do discurso que, por vezes, podem engessar movimentos ou resistir e fazer prosperar políticas minoritárias.

Políticas de relações com a linguagem no entendimento de que as coisas existentes não murmuram um sentido em que precisamos somente falar delas, mas no entendimento discursivo do *eu falo* como condição coletiva de resistência, propagação de um *corpus* reunindo linguagens como “[...] formas de luz que distribuem o claro e o obscuro, o opaco e o transparente, o visto e o não visto, etc” (DELEUZE, 1988, p.66).

Cada época tem a sua forma de ver e fazer ver, sua maneira de reunir a linguagem. Uma proliferação discursiva nas formações se coloca como potência, tanto para o conhecimento de si, um si que perpassa as afecções do encontro com o olhar do outro, envolvendo as relações pessoais que se misturam às sociais.

Nesse sentido, narrar o dia, os afetos, se coloca como compartilhamento de vivências e aprendizagens que, no encontro com o outro produz novas atitudes na busca por uma grupalidade que não pode se traduzir como “forçação de barra”, como apontado pelas professoras:

Às vezes eu acho que há uma forçação de barra. Há uma forçação de barra para o coletivo. O coletivo é muito importante, só que às vezes até na nossa casa, na nossa família, a gente não concorda, a gente até na nossa casa com o nosso esposo, um não concorda com o outro e cada um faz as coisas de um jeito e a gente vai vivendo, é um dia de cada vez e amanhã bola para frente. Mas na escola não, há uma forçação de barra para o coletivo. Tem que ocorrer o coletivo e eu tenho que concordar com você e você tem que concordar comigo e às vezes como eu não concordo, a colega do lado não concorda, fica aquele mal-estar instalado. Talvez se a gente respeitasse um pouco a individualidade, talvez fluísse melhor. Mas a gente é obrigado a trabalhar no coletivo. Eu tenho que saber o que você trabalha, como você trabalha! É importante? Sim! Mas em determinados momentos e para determinadas pessoas. As pessoas querem adentrar na sua vida, então às vezes você cria uma antipatia por mim que você não criaria se eu respeitasse o seu espaço. Eu acho que na educação infantil e até ensino fundamental também, a gente não respeita muito a individualidade do outro, sabe! Porque somos obrigados a ficar nesse coletivo! Toda reunião, toda palestra, a gente escuta: vocês são um grupo, vocês são um coletivo. Se somos, é preciso saber que um coletivo é feito de indivíduos, um coletivo não é uma massa, são pessoas com pensamentos diferentes, com individualidades, com vivências, com histórias. A gente, querendo ou não, quando a gente entra aqui, a gente não tira a roupa, a gente não se desfaz dos problemas. Tem dia que eu, professora C, estou com os meus

problemas, eu vou entrar aqui e não vou estar do mesmo jeito que um dia feliz, como uma segunda feira em que você teve um final de semana bom. Tudo influi muito. E a gente é obrigado a lidar com esse coletivo de uma forma tão massante! Isso cansa!.

Eu gosto de trabalhar no individual, por quê? Não porque eu sou uma individualista, mas porque eu gosto de pegar o que a minha turma está me oferecendo. Se a minha turma me oferece, eu quero trabalhar o que eles me oferecem, aí o outro professor reclama que eu não estou trabalhando junto. Eu fico muito agoniada e já me arrependi duas vezes de trabalhar assim, mas o ano que vem eu não vou arredar meu pé, eu vou trabalhar com a minha turma, o individual que eu falo é assim com a minha turma. O tema, o projeto pode ser junto sim, mas o que vai destrinchar o tema, é o tal, é o que eu vou fazer com a minha turma. E eu amo isso. Tem hora que eles falam umas coisas que eu fico doida, eles querem fazer e eu vejo umas outras ideias e tem hora que eles também não querem uma coisa e aí eu tenho que recuar. Um dia eu estava na sala de vídeo e eu gosto de dar aqueles joguinhos coloridos aqui de ficar passando as pecinhas, que trabalha coordenação motora e muitas vezes eu quero sair da sala, para outro ambiente, mas às vezes eles não querem. Eles sugerem muito. Um dia um pediu para dar bolinhas, aí eu dei e o outro sugeriu: vamos juntar as cores, aí o outro falou: boa ideia! E foi surgindo um outro trabalho.

Uma sala de aula são vários alunos e a gente tem que pensar neles como um todo mas também como indivíduos. Aí o que acontece no CMEI é que a gente tem que trabalhar por grupo, por exemplo, são três grupos quatro, então você tem que trabalhar junto com os outros dois grupos quatro. Será que isso realmente é produtivo? Será que a sua turma realmente precisa do que a outra turma precisa? Será que realmente esse é o caminho? É como a professora V estava falando, essa coisa de ter que trabalhar com os outros grupos, na mesma direção. Será que é legal? Eu quando pego a sua turma, é completamente diferente das outras. Cada turma é muito diferente, cada turma tem sua personalidade, seu jeito. Eu não trabalho igual, se você pegar minha pauta, você vai ver que é totalmente diferente, o que eu trabalho com um grupo quatro, eu não trabalho com o outro grupo quatro. Poderia ser a mesma coisa, mas não tem como! Porque o que um está desenvolvendo aqui, o outro não está! Às vezes na minha aula, eu dou uma brincadeira para um e outra brincadeira para outro! Eu fui dar corda para o grupo da professora T e descobri que duas alunas não sabiam saltar e grupo cinco já é para saber saltar! Elas não sabiam fazer o movimento de impulsão, não sabiam! Outros já pegavam a corda e pulavam com dois pés, com um pé só, totalmente diferente! Então eu tenho que trabalhar de uma forma diferente. Eu não posso massificar aquilo ali! Se eu disser que todos vão pular corda, como eu vou fazer isso se eles não conseguem! Eu tenho que trabalhar isso! Então como eu vou trabalhar igual se cada um é diferente, imagina a turma! Então essa história de coletivo, não vira um coletivo, vira uma massa.

Agora, a gente senta com a pedagoga e já pensa no que a gente vai trabalhar com aquele grupo e às vezes não é a questão do coletivo, mas uma imposição que nós mesmos colocamos, entendeu!?

Proliferação discursiva que aponta modos outros de pensar o coletivo com os professores, a partir de uma necessidade de cada grupo que não pode ser obrigação, senão perde toda a potência. Apontamentos que lançam uma necessária atenção aos pormenores curriculares na consideração do outro e suas vibratilidades.

Mas afinal, do que compõe e o que busca um coletivo? Talvez novos possíveis. Um coletivo assim como uma conversa, encontro, não se trata somente de pessoas, mas de um conjunto de elementos que compõe a existência no mundo, produzindo

fluxos e cortes. Seria o coletivo uma cumplicidade, combinados, modos brincantes, como apontado por uma professora?

As crianças estão realmente ligadas em tudo e eu acho que é por isso que elas veem, percebem as coisas e é por isso que eu dou responsabilidade, quando eu tenho que ir ao banheiro, beber água ou pegar alguma coisa, eu trago eles comigo. Eu falo com eles que não adianta você ficar quieto e o colega não, é preciso lembrar o colega, senão são todos que ficam sem parquinho ou outra coisa legal! Essa é uma perspectiva do coletivo. Eu gosto muito de trabalhar com brincadeiras, fazendo eles perceberem que com a brincadeira a gente está estudando, eu explico. Quando eu preciso ir ao banheiro, por exemplo, a gente brinca de estátua e eles ficam de estátua e eu falo: eu vou no banheiro, eu posso ir? Quando eu chego estão alguns de estátua, outros não, mas é assim (risos), mas pelo menos eles não ficam naquela euforia, estão mais calmos. Então a gente vai fazendo assim, na brincadeira. É legal porque eles pensam assim, eu estou aqui brincando, não é aquela correria ou aquela bagunça sem noção.

Combinados que promovem encontros e não desencontros. Compartilhamentos de ideias que ressoam em atitudes comuns de cuidado de si e do outro no processo aprendente e de experimentação. Atitudes dialógicas no entendimento do outro como outro, na sua diferença e possibilidade. Como trazer essas vivências para os processos formativos de professores na escola?

Seria pela conversa e diferentes delineamentos do tempo vivido? Talvez uma preocupação em traçar rodas de debate para quaisquer situações, por mais insignificantes que elas pareçam, embora afetem a grupalidade. Em uma narrativa que ilustra tais encontros e desencontros, algumas professoras colocam suas angústias em relação a uma criança autista da turma de grupo cinco, que vive frequentando outra turma de crianças do grupo dois e por um tempo pairou a ausência de um diálogo para entendimento de ambas as professoras do que estava acontecendo.

No momento em que se estabeleceu uma relação de conversa entre tais professoras, ambas se conectaram com uma ideia comum, do que se traduzia como alegria para a criança na escola. Elas apontam:

Eu não estava entendendo porque eu entro na sala duas vezes por semana e o Cauã não estava indo para sua sala e não teve uma conversa para a gente se entender, para eu saber porque ele estava lá na sala do grupo dois (burburinho...) A questão aconteceu, só que a gente tem que sentar e conversar pelo menos um pouco sobre. Quando teve o conselho, eu perguntei para a pedagoga o que estava acontecendo, porque eu não estava entendendo o que mudou aqui e porque mudou? Não é que eu não quero, não é isso! É que eu não estava entendendo!.

O Cauã gosta da minha sala porque a mentalidade dele é de bebê e ele gosta de muita música e na minha sala tem muita música. Ele sempre ia para a torneira, ele abria a

torneira, mas eu não podia deixar, então peguei ele e levei para a minha sala e agora ele não quer mais sair de lá.

Quando eu percebi isso foi que eu chamei a estagiária que fica com ele e conversei com ela e nós fomos lá falar com a pedagoga, entendeu? Aí tentamos isso e está dando muito certo.

Encontros, comunicabilidades produzindo linguagens na formação, não se constituindo, portanto, como autopercepção dos enredamentos nas tramas de conversas, afetamentos, mas experiência que permite uma ligação entre os corpos. Sejam professores, escola, crianças, etc, pela via da exploração dos sentidos produzidos coletivamente, na criação de aprendizagens como experiência-linguagem, sendo que “a experiência, [...] não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se em palavra, [...] mas coexiste originalmente com a linguagem[...].” (AGAMBEN, 2005, p.59).

Experiência e linguagem que possibilitaram novas produções de sentido na escola, “abrindo mão” de um engessamento curricular que aponta que a criança deve frequentar uma turma conforme a sua idade cronológica. Outras composições foram tecidas pelos afetos alegres, na convocação de uma criança de cinco anos a frequentar uma turma de crianças de dois anos pela sua música, seu colorido; o que convida a pensar outros modos de trabalho e vivências com as crianças.

Assim, a formação vai se constituindo pela linguagem como lugar da experiência, que traduz um sujeito nem sempre falante, mas in-fante, como expressão própria de uma infância do homem, que, ao contrário dos animais que já nascem imersos na língua, tem uma infância como intervalo, descontinuidade, diferença entre língua e fala. Não nascendo falante, o homem precisa entrar na língua para constituir-se sujeito da linguagem. “O peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar” (MATURANA, 1998, p.19).

É preciso se desprender das formas monopólios de pensar a formação ou currículos estabelecidos, para buscar coletivamente processos diferenciais que se ligam aos contornos vividos por professores e crianças, colocando o pensamento em movimento na busca por comum e grupalidade, como apontado por uma professora:

Eu gosto de fazer formação de acordo com o que a gente está trabalhando, o que está precisando no momento, parar para pensar e discutir sobre aquilo ali. Às vezes não é nem para melhorar, mas para trazer alguma coisa legal, um texto, algum autor que está falando exatamente sobre aquilo ali que está incomodando naquele momento.

A intenção é fazer proliferar linguagens por aprendizagens inventivas, minoritárias nos seus modos de significação. Para além de um binarismo entre signo e discurso, língua e fala, natureza e cultura, forma e sentido na aprendizagem, Agamben (2005) chama a atenção para a necessária ressonância pela linguagem, produzindo a diferença, como um novo e único sistema que coincide com a infância do homem ou a capacidade de experiência.

É sempre experimentação, novas experimentações. Sendo assim, o que de fato se constitui como formação, como políticas inventivas e diferenciais de formação? Seriam novos formatos, seriam novos espaços e tempos? Seriam novas concepções, novas articulações, novas modalidades, novos pensamentos? As professoras apontam:

A gente conversa, a gente discute, mas eu penso que na formação tem que haver um algo mais que leve a gente a refletir mais, muito além de prática, porque a troca faz parte disso, mas essas trocas aqui não são suficientes [...] Por que não tirar uma tarde e ir para uma palestra na UFES. É assim que a gente se forma, mas tudo é difícil na escola, esse é o problema. Outra coisa a gente precisa ler o que as pessoas da nossa área estão falando, a gente tem que criar, por que não? A gente precisa ler tudo, até para discordar. A gente não tem reconhecimento, a gente precisa fomentar a produção de quem está na sala de aula da educação infantil. Nós somos julgados como os não conhecedores, os não produtores de saberes. Quando citamos alguém lá de fora, a gente fica cheio, entendeu, mas nós somos capazes de publicar, mas a gente precisa de alguém lá fora para organizar isso, porque a gente aqui na sala de aula não tem tempo. Eu ainda quero muito fazer parte das formações, quando tiver, porque eu acho que é por aí.

Se nós queremos um trabalho de baixo para cima, nós temos que aprender a fazer isso aqui, a ter tempo para isso!.

Ora, o que seria esse *algo mais* que a professora pede? Seriam bibliografias interessantes, modos outros de formação que convoca a trocar experiências? Talvez! Embora o que se percebe é que não existe algo tão mais assim, que seja *muito além da prática*, pois a relação teoria e prática se dá nos imbricamentos dos estudos com os processos vividos na escola e vice-versa continuamente.

A professora aponta a necessidade de publicação, afirmando a capacidade dos professores para tal e ao mesmo tempo, advoga pela necessidade de alguém *de fora* para organizar suas publicações. Ora, a escola com seus professores e crianças transbordam pelas vivências e riquezas vivenciadas no cotidiano escolar, mas tais sujeitos não necessitam de alguém *de fora* para *organizar* tais experiências em publicações.

A aposta que se coloca, talvez, seja a de formações comprometidas com tais propósitos, no sentido de repertoriar os professores com conhecimentos e perspectivas de proliferação e visibilidade das suas práticas como elementos que ajudem outros professores a pensarem as suas ações e o cotidiano da educação infantil.

Proliferação de saberes em publicações no estreitamento de relações entre os sujeitos na escola e ao mesmo tempo a busca por outras possibilidades de aprendizagem e de reconhecimento desses sujeitos que vivenciam cotidianamente os processos escolares, na tentativa de chamada por aprender outros modos, a ter tempo para outras maneiras de composição com a profissão e a formação.

Outros sentidos para a formação foram sendo evidenciados nas falas das professoras, a partir da própria relação com o conhecimento e com as crianças, bem como das crianças com o conhecimento, e até mesmo os modos de fazer como repetição ou diferença:

Tem todo o cotidiano do que a gente produz, do que a gente faz e a escola é assim, é muito rápido. O movimento é muito rápido, acontece muito rápido. Tudo na escola é urgente, muito urgente. Ainda mais quando você vive com criança, então muita coisa acontece. A escola é flexível, né? Ela muda mesmo, mas será que não está faltando um pouco do registro mesmo?.

Eu achei legal o que você falou em relação ao sentido, porque não é só fazer sentido para a criança mas fazer sentido para a gente enquanto profissional. A gente vem para cá com intuito de quê? Às vezes a gente só reproduz coisas que a gente viveu, passou e não tem sentido nem para a gente, imagina para uma criança. Aquilo que a gente está fazendo aqui, igual você falou, está jogando a nossa energia fora!.

Estou lembrando-me de um teste que vi em um vídeo. Era uma escadinha em que as pessoas colocavam um cacho de banana em cima dela. Toda vez que subia um macaco na escada, a água descia, vocês já viram? Para os macacos não serem molhados, o que acontecia? Cada vez que um macaco subia, os outros todos o espancavam. Só que com o tempo, as pessoas foram trocando um a um esses macacos, tipo assim, daqueles quatro macacos, tiraram um e colocaram outro. Quando esse macaco novo ia subir na escada, sabem o que os outros faziam? Antes de serem molhados, batiam nesse macaco. Então, as pessoas trocaram o segundo macaco, o terceiro. Por fim, os outros quatro macacos que estavam lá, não eram molhados, mas toda vez que um macaco subia na escada, um socava o outro. Às vezes, é isso que a gente faz, a gente reproduz um comportamento, sem prestar atenção no que está acontecendo no presente.

A ideia de produção na educação é que a gente reproduza, é isso.

Sinceramente, por exemplo, colocar os meninos para fazer aquele monte de bolinhas de papel e colar, eu não faço isso com os meus alunos, não sei se é certo, não sei se é errado, mas eu odiava na minha época de escola, por isso eu não consigo fazer isso com os meus meninos hoje.

O ano passado, uma professora aqui pegou uma turma que as crianças vieram para cá sem ter contato com o universo de cores. Nunca tinham pintado em casa e ela teve de criar estratégias na sala dela de amassar folhinhas de papel, enrolar, para eles desenvolverem a coordenação motora fina que eles não tinham tido incentivo nenhum em casa e eles gostavam disso, acho que isso é importante.

Eu tenho um aluno que ele não quer fazer, mas ele faz porque ele vê o outro fazendo. Aí entra a competição, que eu fiz mais, você fez menos, eu fiz a vermelha, mas eu quero fazer outra cor. O jornal, eles não gostaram muito não, porque eles queriam o colorido, mas usaram. A tesourinha, todos queriam usar a tesourinha, uns esnobavam, ah! Eu sei cortar e os outros ficavam assim...

Existe uma diferença entre o que eu acho que vai ser significativo para a criança e aquilo que realmente para ela vai ser significativo, porque muitas vezes ao perceber a dificuldade das crianças e tudo mais, a gente impõe algumas coisas. Exemplo: para a criança, dobrar papel, talvez não seja legal, mas nós estabelecemos isso para ela e aí quem foi que colocou essa informação na nossa cabeça que é necessário dobrar papelzinho para desenvolver a coordenação motora? Eu estou refletindo sobre a minha própria fala, não é sobre a sua prática não, professora M, é sobre o que eu acabei de falar.

Quando eu estudei, eu entrei no primeiro ano, não tinha pré-escola e eu fiz muita bolinha de gude, bolinha com barro para colocar no estilingue, a seta, né, para matar passarinho. Eu tinha uma vizinha que fazia panela de barro, então eu sempre ia com a minha sobrinha que era mais ou menos da minha idade fazer panela de barro, então ela dava o barro pra gente fazer. Eu tive um desenvolvimento, assim, por brincadeira, sei lá, pelo contexto que eu vivi.

As crianças adoram massinha, todas as crianças gostam de massinha! Só que hoje, pela primeira vez, eu vi a massinha sendo utilizada na sala de forma, é, assim, sabe, eles mesmos relacionando com o que eles fazem aqui na escola. A professora U trabalhou com argila com eles e a primeira coisa que eles falaram quando eu entrei na sala foi, tio, a gente está fazendo igual o Kiriku do filme, que ele fez os vasos de barro para vender e conseguir dinheiro, aí, poxa, eu dou massinha para eles desde a primeira semana de aula, de quinze em quinze dias e eu nunca vi tanto significado como hoje na aula.

Engraçada essa novela das seis que passou “Meu pedacinho de chão”, era tudo muito colorido. Eu fui trabalhar com as crianças. Elas pintavam a árvore de rosa, amarelo, por causa da novela, era tudo colorido, então eu vou dizer: não, a árvore é verde? Não. Eles me perguntavam: tia, que cor é a árvore? Eu dizia assim: olha lá fora, que cor é a árvore, qual a cor que você quer pintar? Eles diziam: ah! Tia, a árvore da novela do serelepe não é aquela cor lá de fora. Um dizia, vou pintar de marrom, outro, eu vou pintar de rosa, aí eles questionavam a cor lá e pintavam. Agora até que eles esqueceram um pouco, a novela acabou, saiu da visão deles, eles já esquecem.

Muita gente ainda está dentro da escola com essa cabeça assim do não pode. Tanto que quando a gente faz didática em arte, vem lá, não orientar a criança a fazer a casinha da professora, o gato da professora, porque aí eles só vão fazer aquele gatinho, ninguém consegue parar para pensar no gato, como que ele é. O gato tem quatro patas, tem rabinho, tem duas orelhinhas, então pensa nisso e tenta passar isso para o papel, não fazer igual, mas aquilo que você pensou, porque tem sempre uma lógica, não é fazer por fazer.

Acho interessante, como as crianças desde pequenininhas estão tão críticas! Minha aluna de três anos questionou o porquê de eu ter repetido uma história duas vezes, ter passado duas atividades para a turma fazer, e deixado pouco tempo para eles brincarem. Eu achei tão interessante! Porque se ela questionou, eu tenho que prestar atenção e mudar. Eu vou chamar a turma para ajudar a contar a história, para ficar diferente! É bom que eles participem da aula, eles querem coisas diferentes.

Colocações que convocam a pensar o sentido do registro na educação infantil. Registra-se o quê e para quê? Que força o registro tem instaurado nas experimentações do conhecimento na educação infantil? Quais sentidos são produzidos por entre as crianças e as atividades, seja quais forem? Indagações que abordam fazeres como repetição ou diferença, questionando os sentidos das produções para as crianças e também para os professores.

Currículos e sentidos não pré-estabelecidos, como a árvore rosa, as diferentes possibilidades de pensar no desenho de um gato, os sentidos outros de brincar e produzir com a massinha, o olhar atento para as histórias contadas e inventadas. Desenhos diferenciais na relação com o conhecimento e as crianças, que obrigam a pensar novos contornos na relação com a formação de professores, pelo debate de concepções, experimentações em que um não forma o outro, mas constroem pensamentos na coletividade.

Nossa busca vai se constituindo, assim, pela vontade de aprender pela experiência com professores nos processos formativos compartilhados. Composições diferenciais de afetos e afecções, aprendizagens que forcem uma “parada” no tempo da conversa, do encontro, da formação, que diz da sua intensidade. Uma parada no tempo ou no caos da vida.

Orlandi (2011) defende que um professor deve consultar assiduamente pelo menos duas porções do caos: uma primeira porção na qual ele se encontra emaranhado, que é a porção da vida vivida na dobra envolvendo interioridade e exterioridade de uma cabeça que pensa e a segunda porção na qual ele se encontra por se envolver com o aprendizado dos outros, sejam crianças, educandos ou pessoas de quaisquer outros espaços, afinal, o professor em qualquer lugar pode se constituir como alguém que se abre a relações, pensando a complexidade da experiência do aprendizado.

Essa experiência do aprendizado ou aprender como invenção da diferença na formação de professores, coloca-se como um abrir-se aos caos, ao inesperado encontro com o desconhecido, que somente pode se dar no caminho experimentado, vivido. “O que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.39).

O problema da formação, da aprendizagem, da experiência, invenção e diferença, nesse jogo, segue implicando ensaios, provas, degustações; um operar sobre a realidade, o conhecimento, as sensações e relações com corpus de conhecimentos incompletos, inacabados, ainda por vir, em devir.

Devir formação no qual ao refletirmos sobre, descobrimo-nos imersos em linguagens que explicam, experimentam, conhecem, indagam: o que vemos acontecer na escola, na educação? O que faremos, como atuaremos? Quais sentidos produzimos? Como é que conhecemos? Como estamos vivendo as nossas práticas? Até que ponto pensamos e languageamos a partir das nossas práticas e com as nossas práticas? Devires em formação, formação em devir?

Devir caos do professor com o seu próprio aprendizado, na busca pelo que o desafia, ultrapassando suas implicações com o seu saber, sua lógica de pensamento. Abertura formativa para linguagens outras, das situações em que diferentes professores enfrentam e atuam nas suas salas de aula, campos problemáticos que se afetam, produzem aprendizado. “No aprendizado, portanto, a busca é desencadeada por algo que intensifica a sensibilidade e força todas as faculdades a irem além de sua inércia habitual ou da acumulação de um saber abstrato” (ORLANDI, 2011, p.148).

Nessa busca por algo que intensifica o aprender, a formação de professores se coloca como pontos de possibilidades de desencadeamento de encontros, por vezes forçados pela premência de problemas. Formar-se, ganha, assim, um caráter de gestão dos campos problemáticos nas relações em que o pensamento é forçado pelo caos de intensidades buscando expressão.

Importa nesse caos de experiência do aprendizado, “inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem” (ROLNIK, 2007, p.66), por entre aprendizagem e vida. Devir do viver, pensamentos, palavras e fazeres que, na formação de professores, podemos traduzir por conversa, encontro.

Encontro como o que se pensa, acredita, atualiza a partir dos acontecimentos. Pano de fundo das nossas ações, que para encontrar o outro, exige aceitação mútua. Nessa convivência, a formação de professores pode se constituir como espaço de legitimidades, respeito ao outro, proliferação discursiva potente e contagiante,

enunciando realidades cruéis e ao mesmo tempo belas com um estilo de educação infantil criadora por aprendizagens como experimentações inventivas de alegria e diferença.



IMAGEM 13 – Sala dos professores / turma de grupo V em atividades no pátio do CMEI “Vento”- 2014

7 – EXPERIMENTAÇÃO POLÍTICA DA AMIZADE: o cuidado de si como estética da existência

Resta a questão da amizade. Ela é interior à filosofia [...] Não se pode saber o que é a filosofia sem viver essa questão obscura, e sem respondê-la, mesmo se for difícil (GILLES DELEUZE, in: epígrafe ORTEGA, 1999).

E restam muitas questões..., em meio a tantas..., a da amizade e da alegria..., convocando pela necessidade de composição com um estilo de vida na educação infantil com professores e crianças que convida a transgredir, a questionar “verdades” estabelecidas, pelo agenciamento de uma nova estética existencial que leva o sujeito a se transformar, estilizando seus modos de viver na presença e com o outro em experimentações políticas que configuram-se como recriação de si, no contato com uma grupalidade sempre em devir.

Amizade e alegria como experimentação, multiplicidade, intensidade e estética da existência que procura alternativas para as práticas de subjetividades experimentadas no cotidiano da escola. Práticas que tentam se desprender de imagens que monopolizam o imaginário social e maneiras de pensar, de agir, por uma vida que liberte daquilo que se coloca como “verdadeiro”, como as maneiras de ser professor, de ser criança, de se delinear modos de formação docente, para tornarmos outros, daquilo que somos na tentativa de reinvenção do exercício político de viver e conviver na educação.

Na convivência com professores e crianças no Centro Municipal de Educação Infantil “Vento”, por entre composições, interrupções e encontros, afecções vão se desdobrando em atitudes de entendimento pela escuta sensível instaurada entre os sujeitos na escola. Uma professora narra uma experimentação com duas crianças gêmeas da sua sala de grupo cinco e o seu encontro com uma outra professora como desabafo:

Eu vou dar um exemplo da própria Isabele para você notar o tanto que eu estou feliz com ela. Ana Sofia, ela escreve o nome completo perfeitamente e agora nem está precisando da ficha. No dia que a Isabele foi me mostrar o nome dela, não sabia identificar a letra do nome, aí ela escreveu I-A-B-E-L-E. Eu falei: Isabele, está faltando o S aí. Continuei fazendo umas coisas lá, passaram cinco minutos, ela chegou para mim e disse bem assim: tia, meu nome

não tem S não! Eu falei: tem sim! Tem o S de sapo! Ela pegou a ficha e falou bem assim: tem não, tia! Tem esse aqui olha, o Z. Eu falei: nossa! É mesmo Izabele, é verdade, você tem razão! No começo do ano, eu chamava Grazielle, ela respondia, então elas mesmas não sabiam quem era quem. Hoje ela chegar e questionar a professora! Nossa, para mim isso foi maravilhoso! Isso foi demais, gente! O que tem mais valor? Esse nome escrito IABELE, ou a Ana Sofia e etc? Agora, nessa questão do coletivo, lembra que eu estava angustiada com a questão do Cauã, que só fica na sala do grupo dois? Então, semana passada uma professora chegou na minha sala e falou tipo: desabafa! Sendo assim, eu fui explicando para ela o que acontecia na sala, aquilo que me incomodava e sabe quando uma pessoa vai te dando um olhar de compreensão! Ela poderia ter me passado a receita toda, mas eu vi em seu olhar que entendeu minha angústia! Então souo tão mais tranquilo todas as considerações dela porque eu vi que foi lá e quis me entender!

Escuta, olhares, encontros criando paisagens de cumplicidades pelo exercício político de um cuidado de si como arte da existência. A aposta desta pesquisa, não se coloca como apontamentos de um modelo da “boa” existência ou convivência na escola, mas como UMA das muitas possibilidades de viver a grupalidade, no entendimento do outro, das afecções e afetos que podem compor com os modos de viver a formação e a educação infantil. Afinal, como coloca Foucault (1985, p. 50), o cuidado de si ou cultura de si:

[...] tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber.

Saberes que querem criar novos mundos, novas formas de relação e forças políticas de resistência, participação, constituição de realidades outras: *hoje ela chegar e questionar a professora! Nossa, para mim isso foi maravilhoso! Isso foi demais, gente! O que quer a professora? Silenciar-se, ensinar, aprender, encontrar, desabafar? Eu vi no olhar dela que ela entendeu minha angústia! Então souo tão mais tranquilo todas as considerações dela porque eu vi que ela foi lá e quis entender a minha angústia!* Ora, ela sabe que diferentes contextos exigirão diferentes invenções de vida pedindo passagem, o que, por vezes constitui o grau de abertura para o acontecimento que cada um se permite a cada momento. Com Agamben (2009, p.11), indagamos:

Como pensar uma nova ação e uma nova política humana para além das dimensões consensuais-democráticas que a filosofia e o pensamento político atuais parecem tomar o único e último estágio evolucionário da humanidade? Ou ainda, de modo limiar: como parar a máquina governamental em que parece ter se transformado toda a política, e ter acesso a uma nova política, uma política da amizade, calcada numa outra

experiência do tempo e capaz de nos expor às exigências de compartilhamento da existência das quais não podemos nos esquivar?.

Ter acesso a uma nova política da amizade como resistência aos modos *maquínicos* e capitalísticos instaurados pelos *biopoderes*, seria essa uma outra possibilidade de compor com os fazeres e saberes na escola e na formação de professores? Escape e invenção que somente pode se dar pelos processos de escapada pela arte ao que Guattari (2012) denominou o *novo paradigma estético*, como uma espécie de convocação a uma criatividade social que expropria os antigos enquadramentos ideológicos e inventa engendramentos diferenciais que se afirmam como fonte existencial.

Mas esse “novo paradigma estético tem implicações ético-políticas porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada [...]” (GUATTARI, 2012, p.123). Sendo assim, pensar políticas de amizade como novo paradigma estético, para além de esquemas pré-estabelecidos dos modos de ser amigo, é preciso pensar no destino da alteridade política das diferentes alternativas de viver e conviver com o outro como legítimo outro.

A necessidade da convivência com o outro, conhecendo-o para entender as suas atitudes e no que elas nos afetam e nos tornam outros, já nos foi apontada por Espinosa, no entanto o tema da amizade como projeto, aparece nos últimos escritos de Foucault, nas suas análises a partir do cuidado de si, da ascese e da parrhesia.

Uma amizade como ligação entre o estado individual do sujeito e a subjetivação coletiva. Pela quebra das rígidas relações do biopoder, calcadas no desenvolvimento capitalístico de uma sociedade individualizada, pela biopotência, como nova sensibilidade ou ethos político de uma arte de viver e conviver. Amizade como modo de resistir aos engessamentos curriculares dos tempos e espaços na escola, às solidões de crianças e professores, por experimentações de alegria, compartilhamento de projetos e angústias.

Subjetividades que pelo cuidado de si podem ser livres e capazes de tomar a si próprias como objeto de estudo. “É na medida em que é livre e racional – e livre de ser racional – que o homem é na natureza o ser que foi encarregado do cuidado de si próprio” (FOUCAULT, 1985, p.53). Um cuidado de si indispensável ao exercício da

liberdade que não se deixa aprisionar pelos desejos. Exercício ético que pela ascese foucaultiana:

[...] é o que permite, de um lado, adquirir os discursos verdadeiros, dos quais se tem necessidade em todas as circunstâncias, acontecimentos e peripécias da vida, a fim de se estabelecer uma relação adequada, plena e acabada consigo mesmo; de outro lado, e ao mesmo tempo, a ascese é o que permite fazer de si mesmo o sujeito desses discursos verdadeiros, é o que permite fazer de si mesmo o sujeito que diz a verdade e que, por essa enunciação da verdade, encontra-se transfigurado, e transfigurado precisamente pelo fato de dizer a verdade (FOUCAULT, 2010, p.296).

Tessitura discursiva a partir de uma ascese ou atividade de transformação, um trabalho do indivíduo sobre si, a formação do sujeito, tratando-se de uma “política espiritual, uma política como ética, rebelando-se contra formas estabelecidas de subjetividade e aspirando à criação de outras novas” (ORTEGA, 1999, p.34).

Subjetividades que não mais se relacionam com as dicotomias do certo ou errado nos fazeres da escola, ou na “briga” curricular por entre o que está prescrito e o que é vivido na escola, mas que se conectam a uma política que convoca a amizade na formação de professores, como relação de resistência, de falar os pormenores que assolam o cotidiano escolar, pela tentativa e abertura à transformação de si.

Resistência, formações que podem se traduzir como minoridade e parrhesia, pela abertura da conversa franca na escola entre os sujeitos, “[...] de nada esconder um ao outro do que pensam e se falar francamente” (FOUCAULT, 2010, p.124). Eis um caminho de provocação contínua aos pensamentos moventes, como alternativa de experimentações de amizade que podem se constituir como novas maneiras produtoras de intensidade, prazer e existência na educação infantil, pelo entendimento do “outro” que pode ser “eu”.

Ora, essa parrhesia ou conversa franca, só pode se constituir por um coletivo que deseja e compõe uma grupalidade. Não existe um sujeito autocentrado, universal, a-histórico; mas diferentes asceses, como diria Foucault, ou *tecnologias de si* em processos de subjetivação. Sendo assim, como movimentar o pensamento e a formação de professores como experiência e encontro, no sentido de provocar transformações que podem promover modos outros de existência, frente a questões que assolam a educação e carecem de debate, compartilhamento e vivências por outras maneiras de pensar e viver, como apontados nos relatos das professoras?

São muitas questões, muitos casos complicados! Eu tenho uma aluna, Vanessa que vinha normal, aí a família passou um negócio para alisar o cabelo dela porque a irmãzinha tem cabelo bom e eles querem cabelo bom, cabelo liso né! E ela tem cabelo crespo. Como estava com piolho, a avó que é avó e mãe porque é quem cria, cortou o cabelo dela, só que a cabeça dela se encheu de machucadinho por causa do creme alisante que eles colocaram. Ela estava toda feliz de cabelo esticado, aí eu perguntei à irmã porque eles alisaram o cabelo da Vanessa. A irmã falou assim: porque tinha muito piolho! Mas a menina veio com o cabelo esticado e eu acho que o negócio começou a doer, então eles cortaram o cabelo dela curtinho, aí colocaram uma blusinha nela com capus. Veio com várias blusinhas com capus. Eu falei: gente, como essa menina vem com esse capus nesse calor danado, não está frio e todo dia ela vem assim! Aí a avó disse: ah, ela está com vergonha do cabelo! Aí eu pensei, eu preciso conversar com a Vanessa! Ela me falou assim: tia, mamãe cortou meu cabelo porque meu cabelo é de pico, não cortou o cabelo da Valéria, só cortou o meu cabelo porque meu cabelo é feio. Isso ela sempre falava: meu cabelo é feio, meu cabelo é muito feio! E eu dizia: não Vanessa, tira esse capuz! Os meninos puxavam, eu tinha que chamar a atenção deles e ela dizia: não! Não vou tirar o chapéu, a minha cabeça está feia! Conversei várias vezes com elas. Eu falo: Vanessa, tira esse capuz, o seu cabelo é bonito! Mas ela sempre falava: mamãe não cortou o cabelo da Valéria, porque o cabelo da Valéria é bonito e o meu cabelo é feio! E ficou. O cabelo dela já cresceu e ela não consegue tirar o capuz. A avó esteve aí, eu conversei com ela porque tem que tirar o capuz, está muito calor. A avó disse que na rua ela anda sem capuz, mas na escola não vem sem ele. Tem o caso do Arthur, do Luiz, da Ana Elisa. São crianças que mesmo você falando com eles é como se não estivesse, eles correm o tempo todo, pulam, desestruturam a sala.

Percebo que ainda está arraigado no profissional essa questão de dar atividade no papel. O tempo todo papel. Nós temos essa prática e ainda não soubemos sair disso. Não somos brincantes, não somos, e aí o que a gente tem que tirar é essa prática que está entranhada, de socar papel nos meninos, massacrar ali, quatro horas por dia durante o ano inteiro.

Concepções e maneiras de viver que interrogam as práticas na educação infantil, os “casos complicados em sala”, a estética do belo estabelecida no cabelo, que pode mais do que negar a própria existência; pelos modos de se constituir criança brincante que interroga os processos formativos, no que eles afetam o cotidiano da escola em processos de repetição ou diferença, vida ou morte, alegria ou tristeza.

Ora, a brincadeira é algo bastante sério para as crianças, diríamos que tal procedimento para as crianças, se constitui como uma estética de uma existência que vai se fazendo pela sua participação nos movimentos da escola, da família, do mundo, interferindo, relacionando-se com as culturas e as transformando. As sensações e as aprendizagens das crianças não chegam até nós adultos, somente pela oralidade, mas pelo corpo que “corre o tempo todo, pula e desestrutura a sala”. Como pensar com as crianças e nós enquanto professores, seus processos aprendentes a partir e com esse “corre, corre na sala, essa pulação e esse desassossego” que, por vezes, nosso corpo de “adulto, normalizado” não suporta?

Serão o corre, corre e a pulação das crianças na sala, modos de resistência e brincadeira? Serão modos de se manter crianças brincantes, mesmo quando os adultos as obrigam a abandonar o que lhe é mais peculiar? A brincadeira!?

Afinal, como abrir nosso corpo ao estranho que desafia, que desassossega, que faz sair do lugar normalizado? Esse estranho pode ser a brincadeira como possibilidade de aprendizagem, a correria, a pulação na sala de aula, que, por vezes, abafamos com atividades no papel que conforma o corpo à cadeira, à disciplina.

Como então ouvir os apelos da professora e sair desse lugar *arraigado de dar atividade no papel, o tempo todo papel*, para podermos experimentar outras possibilidades de aprendizagem com as crianças. Seria a brincadeira uma saída para a nossa tentativa docente de nos tornarmos outros?

Ora, não basta considerar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010) ou o documento sobre os *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 2009) e outros documentos, para dizer que saímos do assistencialismo e agora atendemos ao pedagógico no que ele aponta enquanto direitos das crianças, de estudar, de aprender, de brincar, etc.

É preciso problematizar como aparece esse brincar, como entendemos esse “pedagógico” e como podemos pensar novos modos de composição com as crianças, pelos corpos que correm, pulam, gritam, sobem, escorregam, cantam, dançam, choram, batem, beliscam, mordem, sorriem, encantam, alegram, criam e se relacionam com prazer com os outros e com uma vida.

Para considerarmos o processo brincante como algo interessante e lugar de aprendizagem, talvez tenhamos, ainda, que retirar do brincar o seu status estabelecido pela sociedade capitalista de algo improdutivo ou “coisa de criança”, o seu clichê de utilidade, “o brincar para aprender”, a formatação das brincadeiras consideradas “pedagógicas” e necessárias!; Para podermos inventar outros processos de relação com as crianças pelas brincadeiras desinteressadas que não preparam para nada, mas ao mesmo tempo ressoam em tudo na vida, pelas aberturas que as crianças e adultos vão tecendo de experimentar seus próprios

sentimentos, sua vida, seus modos de interagir e produzir cultura, seus medos, suas resistências, seus afetos no mundo.

Importa que, a opção das professoras, foi por compartilhar seus anseios, suas angústias com outras professoras! Proliferação de “questões complicadas”, de como possibilitar diferentes relações com as crianças, que não se traduzem como tristeza, mas como alegria, pelas possibilidades de ação instauradas na medida em que algo é colocado na roda de conversa, de discussão sobre concepções e atitudes docentes.

E as professoras se colocaram em composição com uma grupalidade, que, em uma proposição de ajuda e compartilhamento de vivências e saberes, foram desenhando novos contornos para uma vida na escola. E as crianças “complicadas” produziram paraquedas de sacola plástica e visitaram os animais de estimação de outra turma e contaram as histórias que sabiam da chapeuzinho vermelho para outras pessoas, passando o dedinho no livro. Neste dia, compomos o público para ouvir a história e também levamos o violão e uma cantoria para a sala de aula, e, dentre tantas outras brincadeiras, experimentamos, com as crianças, slackline a partir de duas cordas improvisadas por um professor no pátio.



IMAGEM 14 – Sala de aula / pátio com turma de grupo V experimentando paraquedas CMEI “Vento”- 2014



IMAGEM 15 – Visita de animais de estimação na sala de aula do grupo IV no CMEI “Vento”- 2014



IMAGEM 16 – Contação de histórias na sala de aula / atividades no pátio com turma de grupo IV - CMEI “Vento”- 2014

E a Vanessa, com seu cabelo? Retirou o capuz depois de inúmeras conversas e investidas da professora com a avó que cuidava da Vanessa e com a própria Vanessa, afirmando cotidianamente a sua beleza e a beleza do seu cabelo. Por sinal, a Vanessa esteve protagonizando o teatro da “Dona Baratinha” em uma apresentação para toda a escola, com uma autonomia, vivacidade e alegria, incomensuráveis. Ah! e SEM O CAPUZ!!!.



IMAGEM 17 – Teatro “Dona Baratinha” com turma de grupo IV no pátio interno do CMEI “Vento”- 2014

Afinal, quais são as apostas frente às “questões complicadas” colocadas no bojo das relações sociais criando imagens pré-fabricadas ou a sensação de que sempre foi assim e deve continuar sendo? Foucault no decorrer da sua obra e vida, alertou-nos da capacidade de captura, modelagem, interceptação, controle dos gestos, falas e discursos desses chamados *dispositivos de poder* que atuam como *universais* nos processos de subjetivação de todo ser vivente, com função estratégica de manipulação das relações de força nas experimentações políticas.

A grupalidade do CMEI “Vento” aponta uma outra vertente, como possibilidade de relação na escola que não está dada, mas que se constitui como afirmação política de amizade. Não uma amizade como a que aparece nos discursos platônicos ou aristotélicos, como apontado por Ortega (2000), uma amizade como irmandade, parentesco, fraternidade, democracia; mas uma amizade como novo pensamento de sociabilidade na construção de novas maneiras de experimentar a democracia, a política na comunidade escolar.

Ora, Foucault já apontara na sua análise dos dispositivos de saber e de poder na sua história da sexualidade, que, desde o século XVIII, com o surgimento da psicanálise, da ciência médica e da ciência sexual, a amizade fora condenada em função da patologização da homossexualidade. Mas, afinal, como as ideias vão mudando e o mundo e a vida se transformando? “Ora, a transgressão, quando tornada criação, é um devir-máquina produtor de problemas e não de soluções descartáveis” (LINS, 2001, p.113). A transformação ou *devir-máquina* de problemas pode perpassar, assim, pela política, como possibilidade de invenção de outros modos de sociabilidade, de lutas, de pensamentos e atitudes.

Agamben (2009) já constatara o eclipse pelo qual atualmente passa a política, trazendo à tona o termo *Oikonomia* que nos gregos indicava administração do oikos, da casa, ou seja “[...] um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens” (p.39); deixa claro como em cada época existe uma proliferação de dispositivos em função da manutenção de uma determinada concepção, seja de educação, seja de formação, seja de modos de relações na escola.

Seria a criação de novas maneiras de amizade, “[...] alternativa às velhas e rígidas formas de relação institucionalizadas, representando igualmente uma saída ao dilema entre uma saturação de relações, surgido da dinâmica da modernização, e uma solidão ameaçadora” (ORTEGA, 2000, p.56-57), ou seriam ainda modos de resistência no sentido de politizar os sentimentos, afetos por *uma vida não fascista* (FOUCAULT, 1977).

Problematizações, olhares, apontamentos, possibilidades que convidam a uma abertura do pensamento, no entendimento das imagens de política e de amizade que monopolizam o imaginário social, condicionando como nos relacionamos afetivamente, como pensamos e amamos.

Ortega (2000, p.57) também lança a sua opinião em relação à política, dizendo que acredita ser um assunto de reformas e compromissos pragmáticos a curto prazo “[...] compromissos que, numa sociedade democrática, devem ser propostos e defendidos em termos muito menos esotéricos que aqueles com que superamos a metafísica da presença”.

Funcionariam as políticas de amizade como contradispositivos ou pontos de fuga, que restituíam à vida na escola aquilo que as políticas de engessamentos curriculares, ou dispositivos de formação, de controle do tempo como produtividade separaram do uso como potência do comum na escola?

Contradispositivos traduzindo a resignificação do comum e do contemporâneo na educação, que desponta com a necessidade de outras relações com os espaços de aprendizagens, com as crianças e com os professores em processos formativos, como apontado pelas professoras:

Você pratica todos os dias e no dia seguinte você acha que já está diferente. Você não alcançou o que você queria. Não, tem que mudar um pouquinho! Então cada dia de prática, você vai se renovar, pensar em outra coisa, porque na sala de aula, não consegue fazer o mesmo. Achou que ia fazer mas não dá.

Essa formação que foi proporcionada nos dias dos jogos da Copa, o que eu acho das escolas, de um modo geral? O que ouvi foi só que gostaram muito, que foi bom... poderia ser, no meu entendimento, poderia ser um tema completamente diferente. A questão não foi o tema – a questão foi o espaço criado para o grupo reunir e estudar, entendeu? Não é que qualquer tema teria sido bom! Não!. Claro que os temas fazem a diferença. Teve aquele material... a gente pôde estudar aquilo no material... mas se tivesse sido um outro tema, nós também teríamos gostado muito. E se a gente tivesse elencado, também, os nossos temas, também teria dado certo. A questão é o espaço criado: uma manhã inteira para a gente lanchar junto, para a gente conversar, para a gente discutir os temas, para a gente expor ideias... coisa que não é comum nesse espaço, porque nós perdemos. Perdemos não, digo, a escola ganhou dias letivos, mas nós perdemos o espaço de encontro com esses 200 dias letivos.

Espaços de encontros e experimentação da diferença: *porque na sala de aula você não consegue fazer o mesmo. Você achou que ia fazer mas não dá.* A necessidade de estar junto, da conversa, compartilhamento de ideias: *a questão é o espaço criado, uma manhã inteira para a gente lanchar junto, para a gente conversar, para a gente discutir os temas, para a gente expor ideias.* E ao mesmo tempo, apontamentos de lutas, perdas e reivindicações de espaçostempos de formação: *coisa que não é comum nesse espaço, porque nós perdemos. Perdemos não, digo, a escola ganhou dias letivos, mas nós perdemos o espaço de encontro com esses 200 dias letivos.*

Colocações que traçam modos de viver a contemporaneidade, como quem não coincide ou adere perfeitamente com a sua própria época, pela tentativa constante de traçar alternativas singulares e diferenciais à vida, aderindo ao tempo e ao mesmo tempo tomando distância dos acontecimentos para problematizá-los, seja na

convivência com as crianças e professores, seja pelas reivindicações de outras possibilidades de encontro e formação.

Possibilidades como busca de entendimento apontadas em falas e atitudes de professores que visibilizam concepções e modos de educação nas suas “insustentabilidades”. Vejamos a seguinte colocação de uma professora:

Eu fiz uma carta aberta o ano passado para a Serra em relação ao projeto “sustentabilidade”, mas até achar para quem endereçar essa carta, foi uma luta, o ano já tinha acabado. [...] Foi muito incoerente para mim, um espaço que era chamado de sustentabilidade. Primeiro o excesso de material, porque aquele excesso de material todo, com o passar da mostra seria jogado todo fora, também eu fiquei incomodada da forma como as coisas foram conduzidas porque ninguém veio aqui conversar sobre o que eles entendiam sobre sustentabilidade, entendeu? É um processo? Não sei. E principalmente o gasto de materiais. Porque num espaço em que se fala de sustentabilidade, se gastou tanto EVA. EVA é constituído de quê?! Mas eu não falei de chatona não, eu só falei coisas para a gente pensar o que de fato a gente estava querendo! Era uma exposição, que não tem problema nenhum ou uma exposição feita para a Serra brindar? Nosso Deus, era o meu primeiro ano de MACC (Mostra artística, científica e cultural), então eu fiquei muito assustada porque teoricamente a minha exposição em relação a dos meus amigos era bem inferior, às vistas dos outros. Mas eu me senti tão...eu fiz um labirinto de garrafas e as crianças passavam no labirinto, você conseguia visualizar até o labirinto de jornal e as atividades dos alunos. Eu coleí vários jornais um embaixo do outro e coloquei em varais e você tinha que ir passando e no final você encontrava um vídeo das crianças, aí você sentava no cineminha. É nessas coisas que eu estou te falando. A gente rema muito contra a maré! Eu estou preocupada com o significado das coisas para as crianças e não em produzir coisas bonitas e prontas! Igual o dia que eu faltei, no dia do meu aniversário, aí a pedagoga veio dizer: Ah, você não deixou atividade! E eu disse: eu deixei sim, eu disse para as crianças desenharem o que elas queriam me dar de presente, uma coisa assim, que eu já tinha conversado com eles. Ela disse, não, mas eu estou falando de atividade mesmo, de pintar, xerocada. Uma outra vez que eu faltei, eu tinha deixado uma atividade, mas depois você vai ver, quando eu peguei a atividade, eu vi que os meninos fizeram aquilo de qualquer jeito, nem coloriram! [...]aí, depois a pedagoga chegou perto de mim e disse: é, os professores até comentaram que quando a professora perguntou cadê as suas atividades, aí o pessoal respondeu: ah, ela não mexe com isso não, ela não faz planejamento não, entendeu? Então, tipo assim...eu faço isso (a professora passa o dedo na testa) para atender cada menino, para entender cada construção das crianças, eu tento entender o que a criança fez em cada desenho, sabe?! Aí para depois escutar isso! Tipo assim, você tem que ser muito herói da resistência para essa coisa não te abalar, sabe!.

Sob quais sensações somos tomados após a leitura do relato desta professora? Incompreensões na escola, desentendimentos e tristezas? Não! São falas que dizem de um pensamento e de atitudes curriculares que fazem parte do cotidiano da escola, que necessita ser problematizado e lançado sobre a mesa. O que denuncia a professora? As insustentabilidades de um processo, a necessidade de conversar e de pensar junto sobre o que se faz, como possibilidade de escapar da lógica do “fazer bonito”, escapar ainda da lógica do desencontro “ [...] porque ninguém veio

aqui conversar sobre o que eles entendiam sobre sustentabilidade, entendeu? É um processo? Não sei. E principalmente o gasto de materiais”.

A professora denuncia o gasto de materiais, principalmente o chamado EVA, derivado do petróleo e usado com veemência nos trabalhos com as crianças e os sentidos dessa mostra, que a deixou assustada ao perceber que o seu labirinto de garrafas e jornal, não se mostrava tão “bonito”, como outras atividades da mostra que pareciam coisas prontas e perfeitas. Ora, a professora para além de questionar a lógica do belo, tensiona a lógica do significado das coisas e dos fazeres para as crianças na escola! Podemos indagar então, o que a escola vem produzindo, como o grupo de professores na educação infantil pensa a lógica e produção de “atividades” com as crianças?

A professora aponta questões impregnadas na educação infantil que precisam ser problematizadas. Para que serve ou a quem interessa uma exposição das atividades na escola? Porque tantos professores compartilham da lógica do belo? Quais sentidos estão sendo fortalecidos a partir destas iniciativas? Como fugir destas lógicas e não paralisar, mas investir nestas experimentações com as crianças cotidianamente pela composição de sentidos de aprendizagem e vida e não de produção para uma mostra cultural? E a professora prossegue:

Igual nessa MACC (Mostra artística, científica e cultural) mesmo. Não quero te interromper não, mas é que eu estou engasturada mesmo! Tipo assim, você chega num momento, final de ano. Eu estou fazendo um documentário com as crianças, elas estão falando de coisas complexas da vida, do que elas pensam da vida. Fiz um roteiro, estou entrevistando, estou falando de coisas, complexidades, relações, valores humanos, o que eles construíram ao longo desse ano todo, entendeu? É interessante escutar o que cada um fala, o que cada um acha, aí me perguntaram, o que você vai fazer “T”? Eu disse, eu vou fazer um vídeo, um documentário das crianças e as pessoas dizem: só isso! Porque eu não tenho um super, alguma coisa de EVA. Eu descobri que no fundo, as pessoas gostam do meu trabalho, mas não levariam para dentro da sala delas. Você está entendendo a diferença? Eu entendi tudo, eu entendi que é bonitinho, que é legal, que dá certo, mas...olha, no final do ano, a gente já está cansado, mas escutar um trem desse! Não te desmotiva, mas te dá uma repensada.

Estamos diante de enviesamentos que tratam de concepções mais abrangentes de educação infantil, de criança, de práticas curriculares, de formação de professores. Lógicas arraigadas pela *árvore plantada* na nossa cabeça pela ciência moderna, de que o que importa é o fazer *científico, bonito, arrumado, organizado, impecável* que, por vezes, nas mostras culturais dos centros de educação infantil têm tantas mãos dos professores e poucos sentidos para as crianças.

Mas afinal, como escapar destas lógicas perversas pelas quais fomos tomados ao seguir determinados fluxos? Talvez uma saída seja o processo formativo, pelas diferentes possibilidades de compartilhamento de saberes, pelo envolvimento no problema da amizade. Foucault (1981), ao falar sobre a amizade como modo de vida, questiona a partir dos afetos da homossexualidade, quais relações podem ser estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas através da amizade?

A grande questão não seria apontar professores que trabalham com significado e professor que trabalha alienado, mas chegar a uma multiplicidade de relações em que, mais do que aferir trabalhos feios ou bonitos, estaria a problematização de lógicas e concepções pelas quais somos tomados nos nossos desejos e atitudes. A tentativa, assim, seria de abertura ao estranhamento dos estilos de ser professor aos quais estamos nos ligando e principalmente sob quais experimentações com as crianças no movimento de tornar-se outro.

Assim, a potência de afirmação e ao mesmo tempo a colocação em dúvida dos modos de docência que não querem se afirmar como verdadeiros, mas como vida, alegria, diferença e potência inventiva e coletiva, ou seja, possibilidades de ação que fogem do fazer igual, a partir de imagens monopolizadas de docência e fazimentos de atividades com as crianças.

Por exemplo (a professora aponta para uma criança). Quando ela chegou aqui, essa criança reclamava de tudo, aí eu entendi o porquê quando eu ouvi a mãe que só dizia que não aguentava mais essa vida, que estava muito cansada, ah, que não aguentava mais!. Aí eu sentei um dia e conversei: falei, oh! Criança é feliz, criança pode chorar porque ralou o pé, mas criança é feliz. A gente se diverte, criança pode se cansar à noite, na hora do parquinho, a gente tem de brincar muito, sujar roupa. Fala pra mamãe que tem que trazer uma roupa para sujar, entendeu? Eu nunca vou conseguir colocar isso em um papel, mas uma mãe que só deixa chegar aqui chorando, que vira para mim e diz, oh! Minha filha é feliz aqui! As pessoas não entendem isso, pesquisadoras! (a professora com lágrimas nos olhos) Sabe o meu aniversário agora, eu vou te mostrar o bilhete que eu ganhei da Laís. Laís chegou aqui tem dois meses. A mãe dela virou para mim e falou...olha, eu não quero nunca colocar o mérito em mim, mas eu preciso disso para continuar tendo fôlego e ir adiante. Ela virou e falou assim: a minha filha está aqui há pouco tempo e eu já notei a diferença nela, principalmente nas questões assim, minha filha está feliz e ela quer fazer o outro feliz, sabe? É aquilo que você falou sobre a alegria, não adianta a gente trabalhar uma história de João e Maria e eles não se envolverem. Na hora que eu acabo de contar uma história, sabe o que acontece? Eles olham para mim e começam a bater palma. Isso tudo te indica muita coisa, e na hora que eu disse assim, vamos fazer uma história, só que a gente vai ter que imaginar, porque essa história não tem figura, nem letra, nem nada, a gente vai ter que imaginar e eles quiseram fazer isso, você tem noção?! É muito, sabe, para mim! [...] então, com todo respeito, você escutar certas coisas é muito duro. Com todo respeito, dizer que você é a professora doidinha da escola, que não planeja! Eu não gostei! (PROFESSORA).

Colocações, angústias, que ora idealizam as crianças com seus imperativos: *criança é feliz*, ora denunciam processos de subjetivação docente, ora transbordam alegrias, sensações que vibram, pulsam nessa constituição docente em éticas existenciais e políticas de amizade com as crianças, pela composição estética ao ouvir uma história, pelo prazer e alegria de uma criança ao fazer parte do coletivo escolar. A professora pensa, reflete, indaga o processo, sua atuação e seu entendimento do que é estar com crianças em uma escola de educação infantil.

Concepções que forcem a ir contra mera “fazeção” de coisas com as crianças na ocupação do tempo que passa, indo ao encontro de um fazer intenso, cheio de sentidos para quem inventa o próprio processo de vida na diferença, aprendizagem e formação. Mas como sair das angústias que nos assolam na relação com o outro que pensa diferente de nós? Vejamos o relato de uma professora:

Eu costumo levar, depois do almoço, as crianças no pátio, menos nos dias de educação física e às vezes eu não as levo para o pátio também porque gritam, correm, pulam aqui, imagina lá no pátio como eles vão ficar? Aí eu acabo não indo! Ultimamente eu tenho feito isso, porque as crianças estavam muito rebeldes, mas eu acredito que brincar é importante, que é primordial, tem que brincar, mas os pais não podem passar essa noção só de brincadeiras para elas. É preciso dizer: você vai para a escola aprender alguma coisa, ouvir história, contar história, vai aprender ler, escrever no mínimo, mas eles vão aprender. Esse negócio de dizer que a criança vem só para brincar, que brincadeira só vai resolver, eu acho isso uma perda de tempo, então tem que voltar ao assistencialismo.

Quais concepções permeiam os fazeres na educação infantil? Sob quais afetos os professores são convocados à ação? Como o brincar aparece nos jogos discursivos e de encontro entre os diferentes professores com as crianças? Alguém precisa mudar de ideia e atitude? A questão que se coloca é quem deve convencer quem? Assim, a defesa de processos formativos que não devem existir como tentativa de mudar o outro, mas de mudar a si mesmo. Porém, como transformar a si mesmo, o outro e a vida?

Recorremos a Foucault (2010), quando na sua aula de três de fevereiro de 1982, ao falar de subjetividade e verdade, cuidado de si, cuidado dos outros e a concepção epicurista da amizade, aponta a necessidade de retomarmos a história das relações entre o sujeito e a verdade, ou seja, *as técnicas, tecnologias e práticas de si*, para entendermos o que se passa na atualidade.

O que Foucault talvez tenha traçado ao retornar aos gregos, seriam formas de amizade que, tendo uma experiência moral centrada na relação consigo, não se

ligava a códigos institucionalizados, o que constituiria tais modos como ética de uma existência que, não se pretende admirável ou errada, mas se coloca como um problema que pode ser atual, das formas com as quais configuramos nossas vidas, ou seja, possíveis novas formas de atualização na nossa situação presente.

Ora, o que Foucault sugere é um retorno a si, mas “[...] o que significa retornar a si? Que círculo é esse, que circuito, que dobra é essa que devemos operar relativamente a algo que, contudo, não nos é dado, senão apenas prometido ao termo de nossa vida?” (FOUCAULT, 2010, p.222).

Trajetória da vida que aqui se confunde com a formação de professores ou práticas curriculares experimentadas na escola, que exigem não um retorno aos modelos platônicos e cristãos ou da reminiscência e o da exegese, respectivamente apontados por Foucault (2010), em que seria preciso conhecer-se a si mesmo, ou cuidar de si por que se é ignorante, ou mesmo seria preciso fazer uma decifração dos movimentos da alma para uma dita *conversão*; mas um movimento de articulação política e ética em torno da composição da própria vida que busca experimentação na diferença.

Diferença como retorno a si, como resistência contra o poder político, como fomento de novas formas de subjetividade, em que um coletivo alcança autonomia mediante as práticas de si e mediante a ligação da própria transformação com as mudanças sociais e políticas.

Assim, como compor traçados existenciais por entre pensamentos díspares como os apontados pelas professoras? *Esse negócio de dizer que a criança vem só para brincar, que brincadeira só vai resolver, eu acho isso uma perda de tempo, então tem que voltar o assistencialismo. Ao mesmo tempo, o apontamento da outra professora que diz que mesmo idealizando a criança, aposta na potência do brincar: oh! Criança é feliz, criança pode chorar porque ralou o pé, mas criança é feliz, a gente se diverte, criança pode se cansar à noite, na hora do parquinho, a gente tem de brincar muito, sujar roupa. Fala pra mamãe que tem que trazer uma roupa para sujar, entendeu?*

Concepções diferentes, compondo territórios outros na escola. Mas como colocar essas ideias em relação por uma movimentação do pensamento? Seria a formação,

o encontro, uma saída? Mas o que se constitui como formação? Como colocar o pensamento em movimento?

Com Espinosa entendemos que mesmo não sabendo como uma pessoa aprende, toda aprendizagem envolve afeto, envolve experiência. Podemos dizer, assim, que os processos formativos envolvem possibilidades de encontro, afetos e experiências? Mas como e quando eles acontecem no sentido de transformar a tensão que está na escola em algo potente para todo mundo? Potência de existência docente e das crianças e não “bons professores” ou crianças “inteligentes”.

Nos traçados do cotidiano na educação infantil, podemos dizer que embora se coloque enquanto fundamental os momentos de formação de professores, enquanto espaços e tempos de conversas, trocas de experiência e compartilhamento de ideias, o que constatamos é que os professores inventam modos não pré-estabelecidos e os afetos vão se delineando em outros movimentos vitais de docência e coletividade na escola, pela abertura ao que não sou eu, ao que eu desconheço, a uma aprendizagem do que se considera outro, pelo interesse, pelo se importar com o outro. Assim, encontros e transformações vão sendo tecidos por entre professores e crianças. E três professoras desabafam em um momento de formação na escola:

Posso falar uma coisa? Olha, professora, você não tem noção de como você me tocou hoje com aquela história. A gente vindo dentro do ônibus. Ela contou umas coisas da infância dela. Fiquei extremamente chocada, acredita?! Eu fiquei! E você me sensibilizou tanto, tanto, que eu fiquei pensando depois na minha vida. Eu queria, eu não sei se eu teria oportunidade de falar isso em outro momento, mas eu achei que amanhã eu ia te falar isso no ônibus, de tanto que eu fiquei pensando nisso quando eu cheguei hoje, então eu acho que isso tem a ver sabe, do tanto que isso nos torna mais humanos em poder pensar assim que o muito que essa professora é hoje, do que você fez para se tornar novo na vida diante daquilo tudo lá que você relatou. Olha o que vai transformando as pessoas !.

A gente constrói a cada dia. Que construção nós vamos ter dessas crianças, no amanhã de cada um deles, né?! Eu sempre pergunto assim: - meu Deus, o que é que eu estou fazendo? O que eu preciso fazer? De que forma eu tenho que fazer? Porque eu não consegui alcançar isso? Porque o meu aluno está assim? Gente, nós estamos no final do ano e parece que ele não aprendeu! Parece que eu não passei nada para ele! Gente, vamos sentar novamente e vamos conversar! Mas aí você não encontra saída para as coisas! Porque é uma necessidade deles! E aí a gente fica, bom, eu estou falando por mim, né, eu falo a gente, mas eu só posso falar por mim. Às vezes me sinto assim, o que é que eu fiz, o quê que eu deixei de fazer? Senhor me ilumina, porque eu não estou sabendo o que fazer! Eu estava falando com a colega no ônibus que eu tenho pensado que atividade eu vou dar para os meus alunos, porque meus alunos estão tão agitados que parece que nós estamos

no final do ano e estamos mesmo! Não, mas no final do ano mesmo, exatamente dezembro, último mês do ano, porque eles estão agindo como se fosse!.

Hoje, na minha sala, teve a visita do gato, mas o tempo é realmente curtinho e passa muito rápido! Eu gostaria de ter levado o gato nas outras salas de aula para as crianças compartilharem dos seus bichinhos de estimação com os colegas e professores de outras turmas, para surgir um aprendizado além. Porque às vezes a gente faz alguma coisa ou a gente apresenta alguma coisa e as crianças embarcam naquela experiência! O gato, por exemplo, pode fazer surgir outras experiências com todos na escola e na vida deles. Eles comentam, eles falam, eles gostam dessa interação e eu acho que está nisso a potência do aprendizado, pelo nosso relacionamento, pelo nosso compartilhamento. Por exemplo: um dia, uma professora apresentou com a turma dela, aquela música, tumbalá catumba, tumbatá. Nossa! Minha turma pegou a música para eles, sabe! Tudo eles querem! Eles comentaram esse acontecimento o tempo todo, eles querem cantar a música o tempo todo. Às vezes, dentro da sala, eles cantam, eles fazem o gesto, e a gente faz tumbalá, catumba, tumbatá, a gente passeia pela escola quando eles puxam a música. Isso é bom para as crianças verem a importância de saber ouvir e aprender com outras turmas, é importante eles saberem que ora eles apresentam, ora eles assistem os colegas, entendendo que a gente tem que compartilhar as coisas.

Professoras em processos formativos que se dão em quaisquer espaços como em uma conversa no ônibus e a oportunidade de conhecer aquela professora que está na sala ao lado na escola, mas que eu não conheço. Os movimentos do pensamento docente nas suas angústias que precisam ser colocadas para se perguntarem sobre suas concepções e atitudes: *o que é que eu estou fazendo? O que eu preciso fazer? De que forma eu tenho que fazer?*

Questionamentos que sugerem uma necessária escapada aos modelos estabelecidos de educação. Existe *o que eu preciso fazer e de que forma?* Ou o que existem são possibilidades outras de entrar em relação com as crianças para, a partir delas e com elas, pensar outras tessituras de educação infantil, aprendizagem e vida, por uma abertura aos processos que convocam outras composições na escola?

Talvez seja isso que uma das professoras tenha tentado apontar na sua fala quando convoca a abertura aos afetos que passam. Uma abertura que deu asas ao que as crianças solicitaram. As crianças foram afetadas por uma música na outra turma e pediram passagem aos afetos e a professora abriu caminho e os fluxos musicais seguiram com a música sendo cantada na sala de aula.

Comporiam essas atitudes, experimentações políticas de amizade? Na medida em permeiam nas conversas e encontros, tentativas de entendimento do outro e no que esse entendimento e conhecimento do outro também nos tornam outro, nas

indagações de necessidades e fazeres individuais que buscam um coletivo aprendente e modos diferenciais de relações e atividades na escola?

Uma experimentação de amizade vai se traçando, assim, a partir de agenciamentos diferenciais não dados, na medida em que, duas turmas se conectam a partir de uma agenciamento musical, duas professoras se encontram pelas suas histórias de vida e outros modos de experimentar a escola e a educação infantil vão se compondo em um encontro, uma conversa ou uma invenção, aos modos foucaultianos de "[...] inventar de A a Z uma relação ainda sem forma que é a amizade: isto é, a soma de todas as coisas por meio das quais um e outro podem se dar prazer (FOUCAULT, 1981, p.38).

Modos diferenciais que só podem se dar pela lógica da abertura ao diferente e pela vontade de composição com o que me é estranho, ou seja, uma amizade que não acredita que "em cada conjunto de amigos existe uma 'opinião pública' seccional, que fortifica seus membros contra a opinião pública da comunidade em geral" (ORTEGA, 1999, p.157), com uma função compensadora, entrelaçando, igualando, se constituindo como espaço de crítica social ou espaço de desvio das convenções sociais e não revolucionária.

A amizade que aqui interessa, a partir de Foucault e o cuidado de si, é aquela que se apresenta como alternativa às formas de relacionamento institucionalizadas, aquela que se traduz como experimentação, intensidade, multiplicidade, liberdade, privilegiando a grupalidade, a coletividade frente a uma posição prescritiva social e individualizante.

Amizade como forma de vida, ou seja, uma vida que não se separa da sua forma, das inúmeras formas que pode encarnar, em que o importante é como se vive, uma vida das possibilidades. Uma vida vivida por experimentações de amizade que não está ligada a processos fraternais nos moldes da modernidade, pelo convencimento do outro, mas uma amizade que se liga a um viés político de respeito ao outro nas suas diferenças e singularidades.

Nessa perspectiva de afirmação da diferença, importa pensar em experimentações de amizade para além da fraternidade e talvez como uma democracia por vir, que aquém-além de uma dupla de amigos, afirme uma possibilidade de viver na e com a

diferença cultural, religiosa, étnica, de língua ou linguagem, sexual e tantas outras, indo contra uma igualdade e adesão, por uma ascese, um desafio em que saíamos transformados. “Tratar-se-ia de sermos capazes de viver uma amizade cheia de contradições e tensões, que permitisse um determinado agonismo e que não pretendesse anular as diferenças” (ORTEGA, 2000, p.80).

Esse agonismo ou disponibilidade de se deixar tornar-se outro, pela abertura e lançamento de si, no sentido de se deixar questionar nas próprias ideias e crenças, modificando opiniões arraigadas através de uma relação com um amigo, constitui o viés de uma amizade como experimentação política, para além da incorporação ao outro, com grau de parentesco ou fraternidade.

Uma amizade que carrega consigo o desafio de composição com o estranho, com um outro a partir de um cuidado de si, no sentido foucaultiano, tem, por vezes, na solidão e no silêncio, um exercício povoado de um *ethos* da distância, perante uma sociedade que dita normas de conduta e uma certa *tiranía da intimidade*.

Ora, a intimidade não combina com a tirania de relações forçadas de amizade na atualidade. Combina com encontros de ideias, compartilhamentos de noções de mundo como paisagens que a qualquer momento podem se tornar outras. Interessa, como aponta Barros (2003) nos seus *achadouros*, descobrir que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com elas. “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. [...] Sou hoje um caçador de achadouros de infância” (Achadouros, XIV).

Partindo das possibilidades em que podemos viver a amizade a partir dessa intimidade e ao mesmo tempo distância, no sentido de que nosso amigo não apareça como nossa imagem refletida, mas como alguém diferente, que pensa diferente, vejamos algumas análises que ajudam a pensar nesse caráter minoritário e inventivo da amizade como experimentação.

Quando Foucault (2010) lança o conceito da parrhesia na antiguidade como uma possibilidade de falar francamente, ele traz o papel do amigo numa relação em que se pressupõe confiança pessoal e comum de jogos de verdade, porém o que o autor salienta é que, no momento em que essa prática se transforma em confissão no

cristianismo e como psicanálise na modernidade, a amizade foi sendo neutralizada e desvalorizada, dando lugar a uma relação institucionalizada por entre psicanalista e confessor.

Ortega (1999) salienta que Foucault alude ainda à ambivalência entre amizade e amor no cristianismo, pela sua ligação com as questões da sexualidade. A amizade tem para Foucault, um sentido minoritário, potencial e criativo, pela invenção de uma relação que ainda não tem formas, mas forças e modos de composição diferenciais como modos de vida ou uma vida de potência. Sobre a sexualidade ou modos de constituição social, familiar, uma professora aponta:

Por exemplo, a gente precisa conversar sobre sexualidade na sala de aula, os tipos de família. Eu tenho uma criança que a mãe é homossexual, mas quem ia buscar na escola, não era a mãe, era a companheira dela. Aí ela chegava, né? E por ela ser muito... forte, ela chamava atenção. Aí uma pessoa da área chegou assim e perguntou para a menina se ela tinha pai. Aí outra coleguinha que era vizinha da menina falou assim: "Não, o pai dela é mulher, tia! Ela não tem pai, é mulher!". Aí a menina deu aquele grito: "Meu pai não é mulher, meu pai é homem!". Aí, você entendeu? Depois eu conversei com a colega, porque ela acabou expondo a menininha, né?. Aí naquele momento, eu chamei atenção para outras coisas, entendeu? Porque não tinha como você tratar esse assunto com as crianças daquela idade... 3 anos. Mas o que me chamou atenção foi outra pessoa vir e... olha só o preconceito, né?.

Forças e modos de vida que convocam uma conversa sobre o que eu ainda não sei, *a gente precisa conversar sobre sexualidade na sala de aula, os tipos de família*, sobre o que ainda me causa estranhamento na relação com as crianças, a partir da minha concepção docente de infância, suas idades e possibilidades, *porque não tinha como você tratar esse assunto com as crianças daquela idade... 3 anos*. Sobre a impossibilidade de deixar em aberto uma situação que exigiu uma certa amizade em um contexto político que mais que julgar o outro pelo seu preconceito ou falta de formação, *mas o que me chamou atenção foi outra pessoa vir e... olha só o preconceito, né?*, importava ali, o conhecimento ou a chance de problematizar o processo com as crianças, porque do contrário estaremos sempre nos esquivando dessas possibilidades de aprendizagem, do tipo, *aí naquele momento, eu chamei atenção para outras coisas, entendeu?*

Esses acontecimentos na escola, podem se constituir como experimentação de amizade na medida em que haja uma busca pelo coletivo, que ajuda, que compartilha modos outros de pensar uma vida. Seja pela amizade, pelo amor, pela espiritualidade, pela relação entre professores, entre professores e crianças, entre

crianças e crianças, pelas diferenças em contextos de aprendizagem como processos formativos que não dimensionam lugares ou tempos, mas que se desdobram em quaisquer momentos e assim, interessa, o tipo de relação que cada um estabelece a partir desses encontros, como uma ética da amizade, que não trata de uma elaboração individual, mas coletiva, conforme aponta Ortega (1999, p.171), ao falar do projeto foucaultiano de uma ética da amizade:

A amizade supera a tensão entre o indivíduo e a sociedade mediante a criação de um espaço intersticial (uma subjetivação coletiva) suscetível de considerar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos e de sublinhar sua interação. [...] O projeto de uma ética da amizade consiste na busca de lugares de produção de subjetividade: “Qual é nossa ética? Como produzimos uma existência artística? Quais são nossos processos de subjetivação não redutíveis a nossos códigos morais? [...] Pode-se esperar alguma coisa das comunidades atuais? Em torno dessas perguntas deve girar a reflexão sobre a amizade na atualidade.

Amizade na atualidade que convoca a um exercício político para que o retorno a si ou às práticas de si configurem uma resistência na coletividade que irrompe em qualquer lugar, seja na formação de professores, nas práticas cotidianas na escola, na relação com a gestão pública, na mídia, na relação escola e comunidade, nas movimentações artísticas na escola, dando início a algo novo e inesperado. Uma espécie de *cuidado de si*, que vai se delineando não como exercício da solidão, mas como prática social, intensificação das relações sociais, dos encontros. Foucault (1985, p.58), aponta que:

Quando, no exercício do cuidado de si, faz-se apelo a um outro, o qual adivinha-se que possui a aptidão para dirigir e para aconselhar, faz-se uso de um direito; e é um dever que se realiza quando se proporciona ajuda a um outro ou quando se recebe com gratidão as lições que ele pode dar.

Conselhos e lições, direitos e deveres, que, na formação ganham força política de trocas, conhecimentos, criação, potência de vida e liberdade. “É na medida em que é livre e racional – e livre de ser racional – que o homem é na natureza o ser que foi encarregado do cuidado de si próprio” (FOUCAULT, 1985, p.53).

Mas, afinal, porque falar de amizade e cuidado de si como estética da existência na educação? O que envolve tal perspectiva? Talvez uma crença em uma forma outra de conexão com uma vida e com os problemas educacionais. Aprender não somente o governo da própria vida, mas a arte de viver que perpassa pelo conviver e conviver é uma arte que permite discutir as relações entre a ética e a política na

corresponsabilidade, na legitimação do outro com as suas diferentes ideias e atitudes.

A educação, pensada no registro do cuidado de si, é apreendida como a disposição de manter ou modificar a si mesmo enquanto sujeito de suas próprias ações e realizações. Não se trata de tarefas e atividades em que se medem simplesmente a quantidade de saberes aprendidos. A educação é, antes, o que produzindo formas de experiência de si conduz o indivíduo a tornar-se sujeito (FREITAS, 2009, p.14).

Experiências de si como movimentações que, na formação de professores, opera pelas suas implicações políticas em termos de coletividade, produção de redes de encontros, subjetividades em relações de conhecimentos e composições que convocam a pensar novos modos de conceber uma educação, uma aprendizagem, uma vida, na atribuição de novos sentidos do si coletivo.

Por coletividade, não entendemos a coexistência física de pessoas num território determinado, nem a coexistência sancionada pelos mesmos valores, mesma raça, mesmo sexo, etc., mas o aparecimento da pluralidade e da diferença que interrompem a mesmidade, o uno [...]. (CARVALHO, 2012, p.43).

O que implica, portanto, uma experimentação política da amizade como cuidado de si na estética da existência? Talvez uma busca de vida que, pelas brechas dos *planos de organização* (DELEUZE; GUATTARI, 1997), que instituem formas, funções e sujeitos; traçar *planos de composição* que se conectam com potências libertadoras, alegres, na reinvenção de modos outros de ação e relação afetiva.

8 DEVIR PÁSSARO, APRENDIZAGEM NÔMADEAFETIVA: tempos, espaços e experimentações de uma grupalidade

Ventos do norte, sul, leste, oeste. Troca de informações. Mantimentos. Preocupações. Temores diante da emergência do nomadismo global batendo nas entranhas do deserto. Sobrevivência. Prudência. Encontros ilógicos. Nem evento nem formalidade. Puro acontecimento. O linear neste contexto desfalece em sua insignificação. Não se trata de sobreviver ao mundo, mas reinventar outros mundos, outros possíveis no possível. Na órbita nômade, o pensamento percebe as coisas pelo meio, em termos de fluxo e devir, segundo uma prática milenar de filosofia do intervalo e do interstício, que não se interessa pelo conceito A ou B, nem pelo conceito B como sendo o não A, porém, pelo processo que se opera entre eles. Nem fusão nem simbiose: núpcias, alianças. Pausas no deserto (LINS, 2014, p.141).

Como pausas no deserto ou encontros ilógicos, devires imperceptíveis, experimentações, energias ou silêncios de transformação se propagam nas relações entre professores e crianças, (de) formando seus modos de docência, infância, aprendizagem, inventando nos espaços e tempos da escola, a partir dos encontros como acontecimento, outros mundos, formas diferenciais de experimentar a grupalidade e os movimentos curriculares como atividade micropolítica que conjuga uma vida e os traçados afetivos de suas imanências.

Pelos corredores do Centro Municipal de Educação Infantil “Vento”, afetos e afecções se propagam! Crianças de uma turma de grupo cinco, ao retornarem do pátio para a sala de aula, observavam um casulo na madeira. A discussão era intensa:

- Criança 1 - Isso aqui é um casulinho. É um casulo. Aí nasce o... nasce o... o casulinho é uma semente, aí fica pequenininho... nasce o casulinho aqui aí fica a lagartixa.
- Pesquisadora - É? Lagartixa? Tem certeza que o que vai nascer de lá é uma lagartixa?
- Criança 1 - Ela vai virar uma lagartixa.
- Criança 2 - Não, vai virar uma borboleta.
- Pesquisadora - Ah sim, ela vai virar uma borboleta.
- Criança 1 - Aqui tem... tem... tem um monte de lagartixa.
- Pesquisadora - Sério? Lagartixa ou lagarta?
- Criança 1 - ah! Lagarta! E depois vai virar borboleta! (a criança sorri).
- Criança 2 - tia, vai nascer dali um bebê de borboleta. A lagarta ficou velha e virou bebê de borboleta.
- Criança 3 - tia, quer que eu explico?
- Pesquisadora - sim, fala para mim!
- Criança 3 - a lagarta vai virar uma borboleta!

-Criança 1 - *Vai virar uma lagarta. Aí depois vira uma borboletona para poder voar!*
 -Pesquisadora - *Nossa! Ai que delícia! Uma linda borboleta!*
 -Criança 4 - *ô tia! Eu já peguei uma lagarta na mão!*
 -Pesquisadora - *Ela não queimou você?*
 -Criança 4 - *Eu falei assim...óculuuuuus! e aí ela não me queimou!*
 -Pesquisadora - *óculos?*
 *a criança sorri...
 *uma criança vem gritando...
 -Criança 3 - *tia, a gente achou um passarinho!*
 -Criança 4 - *É mesmo. Caiu lá do ninho. Caiu no chão. Acredita?*
 -Pesquisadora - *nossa! Vamos lá que eu quero ver.*
 -Criança 5 - *Olha, ele caiu, mas não pega nele não, porque ele não está grande. Faz carinho, mas bem pouquinho!*
 -Criança 6 - *Eu pensei que era um filho ué!*
 -Pesquisadora - *É, é um filhote mesmo!*
 -Criança 6 - *Mas cadê a mãe?*
 -Pesquisadora - *Oi?*
 -Criança 6 - *A mãe?!*
 -Pesquisadora - *A mãe dele deve estar no mato ou voando por aí procurando comida. Ela vem dar comida para ele.*

E pelo acinzentado do chão que brilha ou seria do vermelho que cobre o telhado da varanda, um passarinho rouba a cena, traçando linhas intensivas de um encontro inesperado, das crianças com a professora, o entregador de materiais na escola e o delineamento da cena. Encontro que, em uma composição coletiva buscava experimentação, aproximação e conhecimento por parte das crianças que ali estavam e o pássaro e ao mesmo tempo, a defesa pelo aconchego do bichinho indefeso e que não se sabia muito bem de onde vinha.

Em meio à alegria de poder acariciar o passarinho, polifonias infantis se propagavam: *de onde veio esse passarinho? Coitadinho, ele está sozinho! Será que a mamãe dele sabe que ele está aqui? Ele é tão pequenininho! Será que ele está com fome? O que ele come? Eu acho que é minhoca, eu já vi um passarinho comendo minhoca!*

E a ida para a sala de aula é esquecida, por uma outra possibilidade de viver o espaço e o tempo da aula; no corredor; e o encontro prossegue pela conversa das crianças e traçados de uma docência que se encanta com a propagação das enunciações infantis e os seus olhares curiosos e encantadores de um tempo aprendente, intensivo! E a busca de algo pelo espaço continua. De repente, a descoberta! Alguém enuncia: *olha lá em cima da lâmpada, tem um ninho! Deve ser do passarinho!*

A professora constata: “é isso mesmo, gente, o passarinho deve ter caído do ninho! Agora precisamos colocá-lo de volta, senão a mamãe dele vai chegar para dar comidinha no seu bico e não vai encontrá-lo”. A professora, com o passarinho na mão, questiona como fazer para colocá-lo no ninho.

As crianças encontram uma alternativa a partir do “moço” que passava. Quem era? O entregador de materiais de limpeza na escola. Ele foi abordado por elas: *moço, você pode subir na escada e colocar o passarinho na caminha dele? Senão a mamãe dele vai ficar triste e ele vai ficar com fome! Ele é muito pequenininho, precisa de comida no bico e a mamãe dele faz isso!*



IMAGEM 18 – Encontro de um passarinho e seu ninho com turma de grupo V no pátio interno do CMEI “Vento”- 2014

Aulas se compoem em meio ao corredor, com professora e crianças nômades da escola e da aprendizagem, pelos encontros com os seus espaços que não são físicos, mas intensos. Uma aula como experimentação, criação de novos

movimentos, novas regras, diferentes modalidades de relação, de possibilidades de vivências e enredamentos. Regras intercessoras que fazem do professor ou do surfista apontado por Lins (2008, p.61), artista do seu próprio sufoco.

Criar, inventar suas próprias regras é fundamental, mormente quando uma onda grande, ou uma série de ondas volumosas pega-os desprevenidos (fenômeno conhecido na gíria surfista como *varrer*) e desvitaliza as regras fixadas de antemão. A passagem surpresa da *vassoura* exige mais do que regras fixas: cada singularidade deve, em certas situações, ser o artista de seu próprio sufoco, o que significa uma violência da calma, um movimento rigoroso, a toda prova, que é pura criação. Nesse caso, a regra torna-se intercessor e não mais barreira contra a vida, contra a economia amorosa dos signos, em uma economia sem sinais negativos.

Aula como criação no corredor que, mais que mera observação de um casulo, discussões por entre lagartixas e lagartas, colocação do passarinho no ninho; envolveu uma relação de abertura aos afetos pedindo passagem por entre professora, crianças, casulo, passarinho, outros sujeitos na escola, como tomada de atitudes das crianças, ao chamarem o entregador, pela busca de alguém que pudesse ajudar. Chamaram também a pedagoga para mostrar o passarinho. Queriam chamar todas as turmas, mas concluíram que a mãe do bichinho pudesse chegar logo e ele poderia ficar com fome se desfilasse por toda a escola.

Decidiram a partir das múltiplas colocações de um, de outro, que o colocariam no ninho e assim o fizeram pelas mãos do moço entregador de materiais, pelas mãos da professora, da pedagoga e das crianças segurando a escada, como uma invenção a várias mãos erguidas que olham o céu, onde algo lhe será restituído e a calma ou borbulhar do corpo se propagará, pois algo aconteceu e o dia não será o mesmo.



IMAGEM 19 – Colocação do passarinho no ninho - turma de grupo V no pátio interno do CMEI "Vento"- 2014

Corpos em devires e experimentações intensivas de um encontro: escola, aprendizagem, casulo, passarinho, ninho, aula, formação, docência, vida, como o do surfista com a onda, apontado por Lins (2008, p.60), “[...] Devir-pássaro: ele voa e já não precisa dos órgãos. Seu movimento líquido encontra na onda o elemento que o insere na natureza: ele é natureza com a natureza”.

Encontro na lógica da escuta sensível, na composição de experimentações alegres, possíveis de um devir, sem correspondência de relações ou causalidades, afinal “devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.14).

Devir em composições de dupla captura, “atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.12), na busca por uma política inventiva que foge da lógica discursiva do que se entende por aprendizagem, currículo, formação; por outro arranjo, orquestra, escuta do mundo que caminha na contra efetuação de uma perpetuação do mesmo, por *espaçostempos* de encontros pulsantes entre ensino, conhecimento, aprendizagem, intensidade, trocas de experiências¹², devires.

Um *devir* música (qualidade, intensidade, fluxo) está esparramado no cotidiano escolar, latente e à espreita de quem queira entrar nesse jogo musical, sendo afetado e afetando as obras, numa potência de expressão e de vida. Há um *devir* som-música no exercício silábico da sala de alfabetização e na descoberta e brincadeira com fonemas? Pode o som gutural ou a qualidade do fonema explosivo me afetar e arrastar nesse *devir* som-timbre e me colocar ante tantas outras possibilidades, na escuta do mundo? Fica a indagação: música – um corpo: quais são seus limites? Podemos fragilizar suas fronteiras instituídas e ir do menos diferenciado para o mais diferenciado? (SANTOS, 2012, p.14)

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

¹² Experiência aqui tomada a partir de Foucault, Benjamin e Larrosa como alguma coisa da qual saímos transformados, algo que arranca o sujeito dele mesmo, escapando da subjetividade do sujeito para os processos de subjetivação.

Deleuze; Guattari (1997) ao falarem do devir, a partir do devir intenso, devir animal, devir imperceptível, criticam a classificação e o estruturalismo por ordenar as coisas por características segundo semelhanças e diferenças. Nesse sentido, argumentam:

Não nos interessamos pelas características; interessamo-nos pelos modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento. Eu sou legião. Fascinação do *homem dos lobos* diante dos vários lobos que olham para ele. O que seria um lobo sozinho? e uma baleia, um piolho, um rato, uma mosca? [...]. O lobo não é primeiro uma característica ou um certo número de características; ele comporta uma proliferação, sendo, pois, uma lobiferação. O piolho é uma piolhiferação..., etc. O que é um grito, independentemente da população que ele chama ou que ele convoca como testemunha? Virgínia Woolf não se deixa viver como um macaco ou um peixe, mas como uma penca de macacos, um cardume de peixes, segundo uma relação de devir variável com as pessoas das quais ela se aproxima. Não queremos dizer que certos animais vivem em matilhas; não queremos entrar em ridículas classificações evolucionistas *à la* Lorentz, onde haveria matilhas inferiores e sociedades superiores. Dizemos que todo animal é antes um bando, uma matilha. Que ele tem seus modos de matilha, mais do que características, mesmo que caiba fazer distinções no interior desses modos. É esse o ponto em que o homem tem a ver com o animal (DELEUZE; GUATTARI; 1997, p.16).

O que significa, em um devir animal, não se prender às características dos animais, mas na proliferação de modos de vida? Devires se mostram, portanto, como a própria condição do desejo que, como “uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a faz ‘fugir’” (ZOURABICHVILI, 2009, p.48).

Pelo envolvimento de composição com a escola, nos encontros com os professores, nas suas experimentações com as crianças, esta pesquisa argumenta por devires, pelo que se passa; como o encontro, a experimentação no corredor de uma aula *nômadeafetiva*, pela possibilidade de sair do viés do planejado, para seguir fluxos momentâneos clamados pela vida que pulsa e quer criar outros modos de relação com o espaço, com o tempo, com a escola, como a aprendizagem, fora dos modelos já conhecidos, a partir de seus modos de contágio com o coletivo do corpo-escola.

Aula que foge ao axioma do controle e cumprimento do planejado e se nomadiza, na sua itinerância como ética e estética de uma existência na escola, que quer produzir não somente aprendizagens conteudísticas ou deixar as crianças fazerem o que querem, mas aula nômade que imbrica diversos mundos, o universo das crianças, as intenções dos professores; em que na relação, inventam modos outros de compor aprendizagens a partir dos desejos e não imposições e meros cumprimentos de atividades. São estas atitudes e pensamentos diferenciais. Deleuze; Guattari (1997a, p.41) apontam que:

Desde logo, é fácil caracterizar o pensamento nômade que recusa uma tal imagem e procede de outra maneira. É que ele não recorre a um sujeito pensante universal, mas, ao contrário, invoca uma raça singular; e não se funda numa totalidade englobante, mas, ao contrário, desenrola-se num meio sem horizonte, como espaço liso, estepe, deserto ou mar. Estabelece-se aqui outro tipo de adaptação entre a raça definida como "tribo" e o espaço liso definido como "meio". Uma tribo no deserto, em vez de um sujeito universal sob o horizonte do Ser englobante. Kenneth White insistiu recentemente nessa complementaridade dissimétrica entre uma tribo-raça (os celtas, os que se sentem celtas) e um espaço-meio (o Oriente, o Oriente, o deserto de Gobi...): White mostra como esse estranho composto, as núpcias do celta com o Oriente, inspira um pensamento propriamente nômade, que arrasta a literatura inglesa e constituirá a literatura americana.

Ora, como invocar, na escola, *uma raça singular que não se funda numa totalidade englobante*? Talvez pela arte da vida singular que pulsa na escola, pelas percepções e fluxos experimentados por crianças e professores a partir do que se passa neste universo em um fluxo contínuo de produções de sentidos e criação de possíveis; o que se constitui como bloco de devires. “Todo o pensamento é um devir, um duplo devir, em vez de ser o atributo de um Sujeito e a representação de um Todo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.42).

No devir animal, “não nos tornamos animal sem um fascínio pela matilha, pela multiplicidade. Fascínio do fora? Ou a multiplicidade que nos fascina já está em relação com uma multiplicidade que habita dentro de nós. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.16). Imbricamentos do dentro-fora, da macro e micropolítica dos fazeres curriculares por entre crianças e professores que delineiam uma vida na sua possibilidade de potência inventiva.

Potencialidades que fogem às lógicas de uma aula prescrita, fechada em um território que aprisiona o tempo. Por uma aula como movimento do imprevisível na vida, que é da ordem do acontecimento, do que pode ser uma aula, uma aprendizagem afetiva, um encontro, tendo como aposta a alegria, a potência de ação como experimentação de uma grupalidade.

Por grupalidade, entendemos com Espinosa, Pélbart, Lins e Carvalho, um processo acentrado de composição, “[...] calcado sobretudo no jogo entre as singularidades e o comum [...]” (CARVALHO, 2015, p.95), em uma experimentação potente de pluralidade que se deixa “[...] afetar por forças que cultuam a igualdade sem matar no ovo a liberdade de cada um: único, singular – liberdade/igualdade na diferença” (LINS, 2014, p.150).

Não perder de vista as singularidades que constituem o cotidiano escolar e ao mesmo tempo entender uma grupalidade, exige retomar a compreensão espinosista e deleuziana de que ninguém sabe de antemão de que afectos é capaz, é uma questão de experimentação e modo de vida, o que Deleuze chama de prudência, como ética nas relações.

É uma questão de abertura por composições ainda não dadas, que podem constituir uma relação mais intensa e potente como sociabilidades e grupalidades. “Como indivíduos se compõem para formar um indivíduo superior, ao infinito? Como um ser pode tomar um outro no seu mundo, mas conservando ou respeitando as relações e o mundo próprios?” (PELBART, 2014, p.02).

O respeito aos mundos próprios, enquanto composição e variação de elementos heterogêneos podem levar, como apontado por Pelbart, a uma constituição de um corpo mais potente, ou seja, uma grupalidade múltipla com suas aberturas e afetações recíprocas entre potências singulares, suas velocidades e lentidões como contágio, proliferação de atitudes, pensamentos, trocas, encontros que podem ser compostos pelos nomadismos como transformações incorporais, variações intensivas.

E os movimentos de afetos e invenções continuam a entrelaçar o CMEI “vento”, pelas artes artesanais e incomuns das crianças a vaguear os espaços e possibilidades de aprendizagens. E em uma sala de grupo cinco, uma professora relata um acontecimento a partir de atividades das crianças na escola.

A professora conta que em um determinado momento, as crianças haviam confeccionado panelinhas de barro na aula de arte, com a professora de arte em uma releitura do filme: *Kiriku*. Ao término da aula, perante a sobra de argila, a professora deixou que as crianças levassem para casa, explicando que aquele era um barro comprado em loja e, portanto, limpo. Sendo assim, poderiam colocar na mochila e moldar alguma outra arte em casa.

No dia seguinte a essa atividade, estava agendada uma reunião de pais na escola e ao encontrar com a mãe de uma criança da sua turma, a professora foi logo sendo questionada se havia dito à criança que a argila era limpa, porque o seu filho ao chegar em casa, preparou-lhe uma surpresa.

A mãe contou que a criança, alegre e orgulhosa, convocou-a para vislumbrar a limpeza que havia realizado no seu sofá novo; era uma pintura com argila em toda a sua extensão. A criança passara argila no sofá inteiro! A mãe, desesperada, pergunta o porquê do filho ter realizado tal arte no sofá que acabara de comprar e a criança ainda com entusiasmo responde que a tia o havia presenteado com aquele barro que, segundo a tia era limpinho e, sendo assim, ele teve a ideia de deixar o sofá ainda mais limpo, como surpresa para agradar a mãe que dizia sempre para não sujar o sofá.

Por entre aquela conversa, a partir da colocação da professora de que realmente havia dito à criança que a argila era limpa, ao invés de desapontamentos e tristezas, sorrisos despontaram! Entendimentos da força produtora de novas possibilidades de uma criança, para além das racionalidades pré-fabricadas.

Ora, o que importa neste encontro? As conquistas das crianças de forças de ação e pensamento, como uma potência, como capacidade de pensar na sua singularidade, aprender pelos meios que elas possuem, como potência máxima de vida, pelos modos inventados.

Experiências de composição de uma grupalidade com diferentes elementos: panelas, argila, água, sofá, conversa, semântica, espanto, raiva, sorrisos e crianças e professoras e mães e experimentações de amizade e cumplicidades e signos e interpretações. “Erramos quando acreditamos nos fatos: só há signos. Erramos quando acreditamos na verdade: só há interpretações. O signo tem um sentido sempre equívoco, implícito e implicado” (DELEUZE, 2010, p.86).

O que reúne, assim, a beleza da limpeza do sofá com argila é o signo e o aprendizado possibilitado a tantas pessoas fazendo parte da trama. Aprendizagem dos afetos de que é capaz, em meio a ondas de sentimentos. Aprendizagem de um pensamento nômade. “Eis uma das grandes sabedorias do pensamento nômade: desvelar no invisível o visível nele velado. O que é o visível velado? É a capacidade de reinventar a si e ao mundo. A invenção de possíveis-outros...[...]” (LINS, 2014, p.141).

Pensamentos e aprendizagens nômades e afetivas que deslizam por instantes diferenciais em que o sentido do próprio aprender, da docência, da formação de

professores, do encontro da família com a escola, do currículo, dos saberes e fazeres tecidos no cotidiano escolar é enunciado, fazendo brotar através desses movimentos escorregadios concepções, modos de atuação quebrando formas enrijecidas e possibilitando novos encontros, estabelecendo linguagens outras no ensinaraprender, por uma afirmação de forças que somente se compõem com a alegria e a pulsação da vida como produção e resistência.

De quais produções e composições somos capazes na formação de professores, a partir dessas experiências na escola, como algo que nos ensina alguma coisa, pela emissão dos seus signos que a todo momento tentamos interpretar. Os signos só valem pelo que nos ensinam, diria Deleuze, pois são um tipo de essência ou diferença que existe no seio de qualquer matéria-corpo, possuindo força de um questionamento que obriga a pensar.

Partindo dessa força de problematização do signo, como compor com o corpo da formação, afetos, experimentações, relações de pensamentos e novos sentidos de práticas na educação infantil, que convocam a pensar para além-aquém do sistema de representação? Como escapar dos modos pré-fabricados de formação de professores, de currículo, de fazer educação infantil, por novas forças e políticas minoritárias e inventivas como outros possíveis de potência de vida e criação?

Como estão dispostos e vividos os espaços no CMEI? Como transformar os momentos na escola com as crianças em experimentações? Para além do trabalho dos professores nas suas salas de aula, importa problematizar nos espaços de formação, os sentidos que estão sendo produzidos nesses lugares a partir do que os professores planejam para tais espaços, pela abertura dos encontros para o inusitado em uma perspectiva de espaço e de tempo como intensidades do vivido, pela composição de aprendizagens por encontros alegres.

Encontros que, permeados pela alegria, não se conduzem pela transmissão de saberes, atitudes, posturas, mas pela conquista de professores e crianças de uma força ativa, como conhecimento das formas que suas relações se compõem com a de outros corpos, o que se constitui, fundamentalmente, como arte e aprendizado afetivo.

O aprendizado afetivo, quando pensado como uma arte do encontro, constitui-se, portanto, como um processo do qual participam o desejo de

construir configurações potentes e, igualmente, o entendimento de que essas configurações não são resultados antecipáveis de nossos esforços, pois não seguem os comandos de uma suposta vontade soberana. Nosso pensar prepara-nos, assim, para o que pode vir a potencializá-lo, e essa preparação envolve a própria compreensão de nossa vulnerabilidade ou finitude modal: um pensar forte é aquele que entende o quanto está exposto a fraquezas – sabe que não somos, afinal, um império em um império (MERÇON, 2009, p.80).

Aprendizagem como arte dos encontros, produção de sentidos, acertos, erros na abertura por experiência, acreditando com Benjamin e Espinosa que “para o pesquisador, contudo, o erro é apenas um novo alento para a busca da verdade (Espinosa). A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito” (BENJAMIN, 2002, p.23).

Partindo destas problematizações, propomos ao grupo uma possibilidade diferente de formação, com um professor de arte, de um outro CMEI do município da Serra, para trocas de saberes e experimentações. Com a anuência do grupo de professores, acordamos a visita do professor “Juvercy”, mais conhecido como “Juca”.

O professor chega ao CMEI “Vento”, quase invisível por detrás de caixas, malhas coloridas, vasilhames de sabão feito com baba de quiabo, aros de alumínio estilo coador de café sem o tecido, indicando novos cheiros, sabores, delícias. Os grupos já haviam sido organizados com os professores e pedagogas, em um sistema de revezamento de três em três turmas de crianças, para que todos pudessem saborear o momento. A ideia era a de uma experimentação com crianças e professores.

E o professor entra no seu devir pássaro voador, esticando malhas nas árvores encontradas no pátio do CMEI, esguichando água ensaboada em bacias, espalhando potes pelo chão com arcos grandes, gigantes e pequenos, copos descartáveis, um pano que refletia a imagem lançada por um data show em um cantinho mais escuro de uma área coberta do pátio e de repente o anúncio: *podem trazer as crianças, vamos começar!*

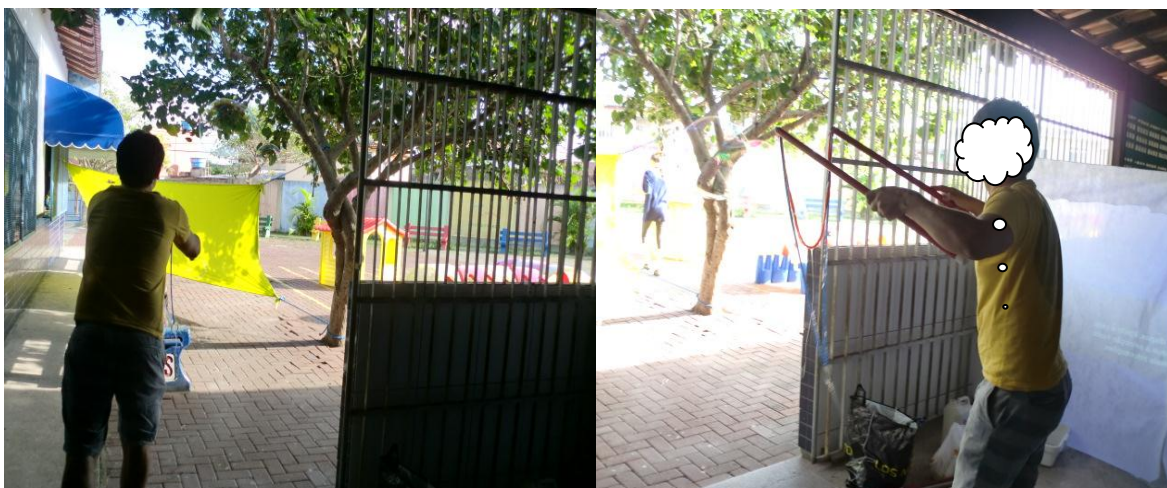


IMAGEM 20 – Professor Juvercy: trabalhos no CMEI “Vento”- 2014

E a brincadeira é iniciada em meio a olhares encantados e desconfiados! Do estranhamento ao ver todos aqueles materiais diferentes na escola, surgiu a relação com aquele espaço e tempo que se tornaram outros. E crianças e professores entraram na experimentação, na roda para uma conversa.



IMAGEM 21 – Roda de conversa com o Professor Juvercy

E os traçados, andanças, deleites vão se compondo. Crianças na roda conversam sobre o que podem as esculturas, as bolhas de sabão, a música, a dança? E a roda vira público de quem se joga na malha para inventar um corpo, uma escultura.



IMAGEM 22 – Brincando de esculturas em malha no pátio do CMEI

E a conversa foi sendo tecida: *Esculturas, mãos para cima!...O que a escultura pode fazer mais,... como é que a escultura pode fazer?...Faz uma coisa legal aí!...então vira escultura!...(PROFESSOR JUCA)*



IMAGEM 23 – Brincando de teatro de sombras

E as crianças com olhos de espanto, pareciam não acreditar na sombra de um esqueleto que dançava atrás do pano com data show. Alguns levantavam para averiguar e no embalo, entravam na dança por trás da cortina, inventando movimentos, traçados no ar como corpo que parecia sendo descoberto naquele momento. E o professor Juvercy indagava: *porque é bom brincar com bolha de sabão? Como é que a bolha faz? Então poca a bolha! Todo mundo, um, dois, três e..poooc, mais alto, um, dois, três, quatro, cinco e...poooc, um, dois, três, quatro, cinco, seis e...poooc. Quem sabe virar uma bolha?* E a conversa prossegue:

-Criança- ela vai para frente e para trás.

-professor Juca-ela vai pra frente e pra trás? A bolha de sabão, ela é leve ou ela é pesada?

-Criança- ela é leve. A bolha é batendo.

-professor Juca- E quando a bolha bate na gente, acontece o quê?...Ela morre, a bolha morre, igual a gente um dia!

-Criança-tio, aí eu tenho dois cachorros e um dia veio um caminhão e oh! morreu meu cachorro.

medialidade, o tornar visível um meio como tal. Ele faz aparecer o ser-em-um-meio do homem e, desse modo, abre-lhe a dimensão ética” (AGAMBEN, 2015, p.59).

O gesto se configura, assim, como meio, potência do meio. Podemos pensar, assim, uma política de formação inventiva como gesto? Gesto que produz efeitos nos cotidianos escolares. Que efeitos esses cotidianos brincantes, experimentadores e outros cotidianos produzem? Entre o que propomos e o que acontece existem séries de gestualidades. “A política é a esfera dos puros meios, isto é, da absoluta e integral gestualidade dos homens” (AGAMBEN, 2015, p.61).



IMAGEM 24 – Brincando com bolhas de sabão



IMAGEM 25 – Confeção de bolhas gigantes de sabão

Uma possibilidade de potência gestual e criadora talvez seja o exercício político de uma amizade que, em meio às coexistências de linhas que potencializam devires pássaro, linhas que aprisionam e linhas que escapam, caminham por compartilhamentos das heterogeneidades múltiplas, permitindo composições

singulares e múltiplas que inspiram políticas minoritárias e currículos inventivos na Educação Infantil.

Linhas e encontros que compõem um campo de relação, como o estabelecido na história do barro e da argila por entre a professora, a criança e a mãe produzindo entendimentos de si e do outro. Das semânticas diferenciais em uma sala de aula, que ajudam a entender a multiplicidade que povoa o universo, chamado sala de aula e das gestualidades nos encontros com esculturas, bolhas e teatros de sombras.

Como saber o que cada criança pensa e como entender as relações estabelecidas a partir de cada situação oportunizada nos diferentes espaços de aprendizagem na escola? O que há é experimentação! Resta a opção: a que tipo de experimentação estar abertos? Serão experimentações políticas de entendimento da diferença pensante, ou serão experimentações que “formam” todos, ou seja, colocam na “forma”?

O foco estaria, assim, no cuidado com a diferença e singularidade do outro, que não exige uma falsificação de um consenso ou de um nós, mas exige uma relação de respeito à proposição do outro que se configura em escuta, compartilhamento, problematização e afecções em devir.

Ora, por afecção entendemos com Espinosa (2011), um efeito, ou seja, o estado de um corpo que sofre a ação de outro corpo. Assim sendo, importa as ideias que se formam a partir dessas afecções, no sentido de conhecer, cada vez mais, a constituição de si, do próprio corpo, das ideias que afetam e se essas ideias produzem alegria, conhecimento, movimentação do pensamento. Sendo assim, o que podem as políticas da amizade e a alegria no jogo de resistência aos diversos desencontros que assolam a educação?

Podem experimentar novos modos de vida, de educação, pela grupalidade, pela formação, pela composição com o que se torna outro, a partir de um estatuto político que traduz a própria existência. O que pode um professor? Provocar, oportunizar na escola com as crianças, uma vida exercida no seu mais alto grau de potência, como encontros não dados, que se desenham pela força de mútuas afetações.

Eis os nossos interesses vitais na educação e as nossas apostas na formação de professores. O que pedem os corpos na escola? Talvez o encontro, a composição!

Em que medida os afetos estão pedindo passagem na escola e por vezes sendo impedidos de passar? Como a sala de aula e os diferentes espaços de aprendizagem são experimentados pelos seus habitantes? Como professores e crianças vivem esse lugar dia após dia? Para além do espaço ocupado, das atividades realizadas e expostas, o que se passa neste *lugarespaço* como encontro que pode não se efetivar? Como a vida se encontra imersa na escola, nas redes de sentidos produzidos pelos professores com as crianças, com os outros professores?

Perguntas, interesses, questionamentos que fazem encontrar para além das paixões, um compartilhamento de noções comuns, enquanto experimentações de uma grupalidade, ponto de encontro das diferenças que povoam a educação. Delineamentos que se constituem pelas micropolíticas que habitam a escola em devires pássaros, em arrancadas do lugar que não suporta o mesmo, por varreduras, sobrevoos, pousos, decolagens em gestos e vivências como aprendizagens *nômadeafetivas*.

9 O TEMPO EM COMPOSIÇÕES E MAQUINARIAS...RITORNELOS E PLANOS DIFERENCIAIS COMO FORÇA REVOLUCIONÁRIA NA IMANÊNCIA DE *UMA VIDA*

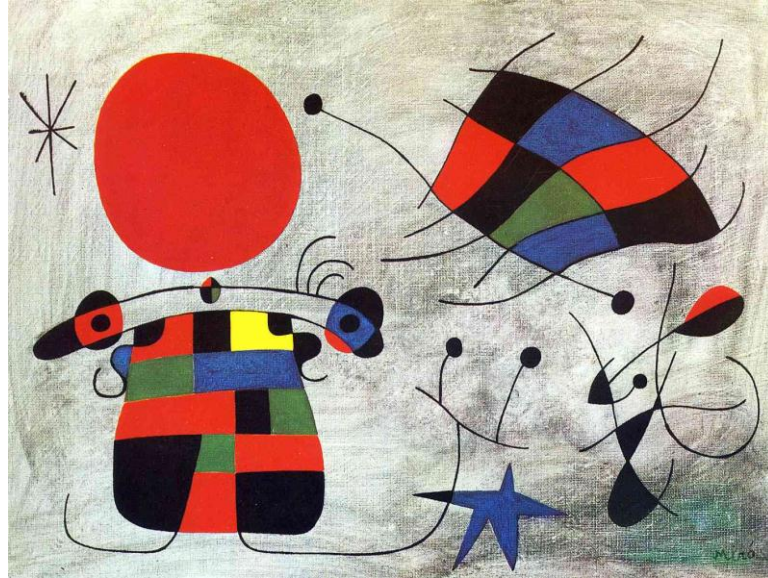


IMAGEM 26 – MIRO, Juan. Tela: The Smile of the flamboyant Wings (649x800), 1941. Disponível em: [http://www.google.com.br/imagens Juan Miro](http://www.google.com.br/imagens/Juan%20Miro). Acesso em 15/02/2016

És um senhor tão bonito quanto a cara do meu filho
 Tempo, tempo, tempo, tempo, vou te fazer um pedido
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos
 Tempo, tempo, tempo, tempo, entro num acordo contigo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Por seres tão inventivo, e pareceres contínuo
 Tempo, tempo, tempo, tempo, és um dos deuses mais lindos
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Que sejas ainda mais vivo, no som do meu estribilho
 Tempo, tempo, tempo, tempo, ouve bem o que te digo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Peço-te o prazer legítimo, e o movimento preciso
 Tempo, tempo, tempo, tempo, quando o tempo for propício
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 De modo que o meu espírito, ganhe um brilho definido
 Tempo, tempo, tempo, tempo, e eu espalhe benefícios
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 O que usaremos pra isso, fica guardado em sigilo
 Tempo, tempo, tempo, tempo, apenas contigo e comigo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 E quando eu tiver saído, para fora do teu círculo
 Tempo, tempo, tempo, tempo, não serei nem terás sido
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Ainda assim acredito, ser possível reunirmo-nos
 Tempo, tempo, tempo, tempo, num outro nível de vínculo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Portanto, peço-te aquilo, e te ofereço elogios
 Tempo, tempo, tempo, tempo, nas rimas do meu estilo
 Tempo, tempo, tempo, tempo

(Oração ao tempo, Caetano Veloso)

movimentos diferenciais

Rabiscos, cores, **movimentos diferenciais**, criam tessituras curriculares, aprendizagens, formação, educação, políticas inventivas na escola em composições de vida que foge de uma vida sem sentido, uma vida por viver, e segue buscando “uma vida” que valha ser vivida. Coisa de gente que não quer passar simplesmente pela vida, mas que deseja, a cada dia, ajudar a desenhá-la, equilibrar traçados, driblar contornos, lançar-se a uma atividade.

Por entre fazeres e sentires nos delineamentos deste texto-tese, este capítulo último se inicia, pretendendo, por ora, não se sabe se apontar considerações finais sem fim, ou tecer rabiscos de tantos afetos que não cabem na escrita, mas desejam parcamente se colocarem como atualização de sensações pelas quais somos tomados o tempo todo.

A viagem com afetamentos musicais e artes mironianas traduz-se como possibilidade em tecer argumentações sobre a formação de professores na sua relação com a produção curricular no desejo de mais uma conversa ou traçado de aprendizagem, mesmo sabendo da impossibilidade de nomear todas as ideias, todos os gestos, todos os afetos dos quais resultam esta escrita.

Joan Miro lança suas cores na cabeça vermelha do menino que perambula pelo parque, pela terra, pela água, pelos ares. Ao centro um olho não grafado, que brilha e compõe com o olho da pipa, borboleta, passarinho, avião, libélula, mariposa, riscando o céu ou seria a água, água viva, camarão, arraia, caramujo, caranguejo, siri e quantos outros! Ora! Não importa. O menino deseja compor com o tempo.

Mas afinal, quem é esse senhor tão bonito, inventivo, que, aos modos de Caetano, compõe destinos, toca todos os ritmos e parece, só parece contínuo, ao qual oferece-se elogios e deseja-se que sejas ainda mais vivo? *Tempo, tempo, tempo, tempo, de modo que o meu espírito, ganhe um brilho definido [...], e eu espalhe benefícios [...] nas rimas do meu estilo, Tempo, tempo, tempo, tempo.*

Talvez o *tempo, tempo, tempo, tempo* velosano, seja o tempo da *A la recherche du temps perdu*, de Proust, a busca do tempo perdido, como redescoberta do tempo puro, original, que só a arte proporciona, ou o *tubo* como maior definição do surf de

Lins (2008), como “[...] estética do efêmero em um tempo fora do tempo, o tempo não cronológico dos apaixonados” (p.67), como tempo de se pensar a própria invenção de problemas e o aprendizado com seus signos e sua interpretação.

O tempo fora do tempo, como tempo inventivo de *Aion* e força ativa, é um tempo não cronológico, que compõe processos de relações com o mundo e consigo, em uma potencialização da vida pela intensidade e duração com que se vive. Pelbart (1998, p.72), assumindo o risco de simplificar em demasia tais conceitos temporais, estabelece as diferenças entre Cronos e Aion explicitadas em Deleuze:

Cronos é o tempo da medida ou da profundidade desmedida, ao passo que Aion é o da superfície. Cronos exprime a ação dos corpos, das qualidades corporais, das causas, Aion é o lugar dos acontecimentos incorporais, dos atributos, dos efeitos. Cronos é o domínio do limitado e infinito, Aion do finito e ilimitado. Cronos tem a forma circular, Aion é linha reta. Sensato ou treloucado, Cronos é sempre da profundidade, localizado e localizável, assinalado e assinalável. Aion é radicalmente atópico, ou “transtópico”, mas também, num certo sentido, condição de qualquer assinalamento temporal.

O que deseja a pesquisa? Indagar o tempo, que, como o tempo não-reconciliado pelbarteano, pode possibilitar o rompimento com os “sonhos políticos” traçados para as crianças, para a formação, para os currículos. Sonhos que tratam de lógicas adultocêntricas delineadas para as crianças nos currículos e lógicas perversas nos processos de formação que pensam ser possível endereçar alguém que ensina e alguém que aprende. Qual seria a possibilidade de romper com esse sonho? Talvez quebrar lógicas, experimentar outros modos de composição com a escola, com o pensamento, com a vida, com a própria escrita.

Seria uma tela de Miro e uma música de Caetano, alternativas a uma quebra da imagem dogmática entre o pensamento e as verdades de um meio possível de escrita e composição com a vida por *uma vida*, com o tempo e a imersão nos traçados deste texto?

A escrita desafia! Desafia porque congela, porque paralisa, mas porque potencializa, porque denuncia, porque convoca composição e trocas, porque encontra, porque intercessora, porque promove interlocuções, entendimentos, conhecimentos. A escrita é potência de vida, é elaboração de problemas, é questão política, é instrumento no traçado de uma afectibilidade de *uma vida*.

Peter Pál Pelbart, a partir das suas afetações foucaultianas, deleuzianas e espinozistas, já sinalizara em vários escritos, a necessidade de retomar a vida no que ela diferencia de uma vida *besta, nua*, como sobrevida capturada pelo poder capitalístico, por *uma vida* como diferença, invenção, potência, na retomada do corpo na sua afectibilidade, seu poder de afetar e ser afetado.

Essas formas de vida visadas não constituem uma massa inerte e passiva à mercê do capital, mas um conjunto vivo de estratégias. A partir daí, seria preciso perguntar-se de que maneira, no interior dessa megamáquina de produção de subjetividade, surgem novas modalidades de se agregar, de trabalhar, de criar sentido, de inventar dispositivos de valorização e de autovalorização (PELBART, 2011, p.21).

No propósito de inventar novas modalidades de criação de sentidos, trabalhos, docências, encontros, composições é que existe o desejo de que a escola se afete, seja afetada, e continue ressoando *uma vida!* Eis uma escolha, uma aposta! Eis uma problematização não de sujeitos, mas de modos de relação consigo e com o outro, enquanto modos de subjetivação possíveis. O que pode a escola, o que podem políticas inventivas de formação de professores e produção curricular por *uma vida?* Podem inventar aulas, processos formativos nos diferentes espaços de aprendizagem escolar como ritornelos!

O que configura um ritornelo? Deleuze e Guattari falam de ressonâncias de acontecimentos, de intensidades como máquina de criação de um tempo não cronológico, pela necessidade de estabelecer certa ordem no caos que pode durar instantes apenas, mas que pode ajudar a sentir-se *em casa*.

Uma criança no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando. Ela anda, ela para, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se abriga como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. Esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos. [...] Uma criança cantarola para arregimentar em si as forças do trabalho escolar a ser feito. Uma dona de casa cantarola, ou liga o rádio, ao mesmo tempo que erige as forças anti-caos de seus afazeres (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.101).

Sentir-se *em casa*, talvez seja a condição de estar no caos com forças anti-caos pela abertura a uma vida na intensidade com que se vive. O *em casa* não especifica um lugar, mas diz de um trajeto que não leva a parte alguma, inscreve, apenas intensidades dependendo dos encontros, dos acasos, do ritornelo sonoro, gestual, visual e tantos outros que se estabelece como movimento de abertura a novas composições, ressonâncias dos modos de conexão com *uma vida*.

Ora, a tentativa em todo caso, foi de conexão com a escola, com as crianças nas suas diferentes infâncias, com os professores, com a formação e suas políticas, pela invenção de *uma vida* e não pela morosidade de uma morte instaurada! Como afirma Pelbart (2011, p.21), parafraseando Benjamin: “[...] seria preciso escovar o presente a contrapelo, e examinar as novas possibilidades de reversão vital que se anunciam nesse contexto”.

Uma vida tem ressonâncias, ritmos, acelerações, alegrias e tristezas. Com quais modos operar uma vida inteira, de educação, docência, relações com infâncias, cumplicidades? Os delineamentos vitais traçados traduzem estabelecimentos de ritornelos e planos diferenciais.

Ritornelos lançados em ritmos que não buscam o mesmo jeito ou estilo de viver numa sociedade, ou o mesmo estilo de ser professor, criança, escola, educação, mas uma diferença rítmica entre a ação docente e o meio educacional, por exemplo. O ritmo entre dois meios, *entremeios*, como processo de valorização da vida e do seu entorno, maneiras de alçar voos, de se relacionar com as questões da educação infantil, da escola, das crianças, das relações com os outros, da vida e de si próprio. Modos de formação, produção curricular, aprendizagens brincantes e alegres como ritmo, produzindo diferença.

Ora, uma diferença vagueou por entre as dimensões do processo de pesquisa, por acontecimentos como ressonâncias vagueando por entre ritornelos e planos diferenciais. Na formação de pedagogas no Centro de formação, por mais que se tentasse encaminhar os trabalhos pelos informes e discussões a partir de documentos curriculares, os entrelaçamentos escaparam pela necessidade das pedagogas em narrarem e problematizarem os seus cotidianos, sendo o desejo articulado na vontade de produzir algo a partir da realidade de cada escola.

Seria essa necessidade de produção micropolítica uma espécie de ritornelo e plano diferencial? Talvez sim, pelas intensidades inscritas no encontro que forçou a multiplicidade latente pelo desejo de um *estar em casa*, através das colocações das pedagogas de elementos do cotidiano, do que se passa na escola e ao mesmo tempo a afirmação de uma produção interessante da escola ou mesmo de sugestões para usos diferenciais dos seus espaços e tempos, como no caso dos banheiros grandes dos CMEI Nilda Vanete e Luciano Rangel e o banho de

mangueira com toda sua potência, pelos intercâmbios entre os CMEI, a necessidade de conhecer o bairro e a comunidade escolar.

Que questões perpassam, assim, a formação de pedagogas? A aposta na potência micropolítica da escola, pelo entendimento de uma produção curricular que precisa ser traçada a partir e com os sujeitos que habitam este cotidiano.

Quando uma pedagoga pergunta na formação: *quem são as crianças que temos hoje na educação infantil, quem é essa criança que está na minha frente?* Ela diz de uma necessidade presente em produzir aqui e agora uma educação que faça sentido para esta criança, para este professor.

E porque, como outra pedagoga aponta, apesar de estarem debatendo desde o ano de 2009 sobre a Resolução 05, ou seja, as Diretrizes curriculares para a educação infantil: *Nós estamos sentando e eu percebo que esses diálogos em alguns CMEI ainda não estão existindo. Quem já sentou com os professores e fez esse diálogo com os professores?*

Indagações que despontam como necessidade de imbricamentos por entre currículos prescritos e vividos, que faz emergir uma nova questão: ninguém representa ninguém, nem mesmo se faz multiplicador, como querem os Sistemas educacionais ao tomar na figura do pedagogo, uma representatividade pelos recados endereçados aos professores nas escolas.

Não que as discussões na formação de pedagogos em nada ressoem na escola! Mas o que aqui interessa são as possibilidades de formação que ajudam a tecer novas maneiras de composição com a escola, em que somente a formação de pedagogos não dá conta.

A formação de pedagogos tem as suas especificidades: o debate quanto ao seu papel de articulador de estudos e ações na escola, as suas demandas administrativas e pedagógicas, os estudos que ajudarão a movimentar o pensamento em relação aos fazeres cotidianos. A indagação persiste: Como possibilitar espaços e tempos de formação para os professores na educação infantil, pela aposta em desenhos de movimentos formativos que possibilitam encontros, compartilhamento de ideias?

A escola, nos seus movimentos, produz formações e encontros diferenciais, a partir da junção de horas de planejamento diário, para que professores possam conversar sobre os fazeres e afetos do cotidiano na educação infantil, dobrando as políticas curriculares e a aprendizagem ao produzir aulas inventadas, tecidas pelos corredores, convocando um inusitado, modos outros de composição com o corpo-escola; mas seria preciso, para além dos contornos que a escola inventa, atitudes dos Sistemas educacionais no sentido de cavarem outras possibilidades de tempos e espaços de formação para esses sujeitos que desejam, no ardor da composição, pensar a educação a partir das suas atitudes no dia a dia.

Seria o caso de possibilitar um tempo maior para planejamento na escola, oportunizando um jogo de espaços formativos, enquanto momentos de trocas e compartilhamento de ideias? Seria o caso de cavar por entre calendário escolar, normativas e legislações de carga horária, direitos, deveres e desejos, tempos outros de encontros com outros professores, com outras escolas, com a academia, com estudos e leituras, por aprendizagens diferenciais que ajudam a pensar a escola nos seus atravessamentos?

Seria ainda o caso de uma reivindicação por mais dias em calendário de formação? Como isso seria possível? Talvez uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases, no retorno aos cento e oitenta dias letivos na escola, no aproveitamento dos demais momentos para encontros e formações com professores? Seria essa atitude uma negativa dos direitos das crianças? Talvez ainda, gerar novas distribuições curriculares com mais profissionais na escola, na garantia do tempo com as crianças, para que os encontros de professores sejam possíveis em horário de trabalho, no sentido de alavancar novas possibilidades de experimentação na escola.

Seria o caso de mudança nos formatos de contratação de professores, com uma carga horária ampliada de planejamentos enquanto tempos de formação e problematização das suas práticas? Seria o caso ainda dos Sistemas educacionais juntamente com as escolas, criarem outras modalidades de participação com as crianças na escola, a partir de oficinas e eventos com diferentes profissionais, sendo ao mesmo tempo, possibilitado aos professores diferentes encontros, como espaços e tempos de troca, formação e aprendizagem?

Ora, a defesa pela garantia de maior tempo de formação de professores, desponta como possibilidades de criação de planos diferenciais com as crianças na escola por uma educação como criação, afetos alegres e não tristes como, por vezes ouvimos enquanto meta narrativa que “a educação vai mal” e, portanto, precisamos de uma dita “qualidade na educação”. O que aqui desponta como problematização direta ou indiretamente, atinge essa dita “qualidade”, enquanto invenção de novos modos de composição entre professores e crianças a partir da potencialização das práticas. Mas como potencializar práticas curriculares? Pela formação, pelos desejos de experimentação na imanência de *uma vida*.

No encontro de avaliação dos trabalhos do ano de 2014 no CMEI “vento”, as enunciações de professores e pedagoga, denunciam uma necessidade de maior tempo para debater para além dos problemas da escola, as concepções de educação, dos modos de traçarem os projetos da escola e as relações com as crianças. Professores tecem comentários em diferentes planos que vagueiam por entre *planos de organização e planos de imanência*:

-Sabe o que eu acho que a gente precisa estudar, é a educação infantil, o que é educação infantil, tem muita gente que acha que a educação infantil é etapa preparatória para o ensino fundamental, e-ta-pa e a gente sabe que não é isso, a gente precisa estudar isso. A gente discutiu isso o ano passado, a gente estudou nos materiais do MEC que não é uma etapa para preparar a criança para o ensino fundamental, é currículo próprio, construção, é um momento da vida específico da criança.

-Pedagoga - gente, vocês estão falando outra coisa completamente diferente em relação ao que a gente começou!

-Não, eu estou falando sobre o estudo, do que a gente precisa estudar. Esse é um momento de avaliação e sugestões para o ano que vem, não está fora não!

-Pedagoga - vocês estão batendo nessa tecla só que a gente precisa de uma organização, só isso, eu acho que está precisando de um eixo, o que vamos trabalhar, a sugestão, por exemplo, da professora sobre esporte, vamos trabalhar o esporte com a criança? Mas o que vamos trabalhar? É isso, mas é a educação infantil, nós não estamos querendo focar outra coisa. A gente precisa de um tema para direcionar todo o trabalho em termos de currículo, eu falei uma coisa e vocês estão falando outra coisa, então assim, tudo bem, eu sei que na educação infantil a gente precisa sair desse negócio de papel, a gente precisa brincar mais, interagir mais com as crianças, com certeza o adulto, ele tem mais dificuldade de brincar com a criança, só que a gente precisa ter uma organização, só isso que eu estou falando.

-Mas como que a gente discute higiene se a gente não entende a criança? Como é que a gente trabalha esporte, se a gente não pensa o esporte a partir da criança, para a criança? A gente não pode desassociar essas coisas!

-O meu enfoque esse ano era alimentação, mas se a gente não trabalhar com a parte do zelo pela água, se a gente não trabalhar os alimentos, da quantidade da água, com a higienização corporal, com o movimento corporal, tudo isso, no momento até de lavar a mão e o brincar, brincar na roda, brincar em sala, na fileira, na fila, não fica bom. A minha turma fazia a troca do alimento, tudo que é atividade, jogando, cantando, brincando, até a brincadeira de confeccionar uma fruta de jornal que a gente fez, não era só confeccionar as

frutas. Eu acho que dentro do seu projeto, de seu tema, eu acho que você dá um enfoque de trabalhar mais com a criança.

-Nós realmente estamos falando de duas coisas, a gente está falando sobre formação para o ano que vem e estamos falando sobre projeto institucional, porque formação para o ano que vem, que é de embasamento para a nossa profissão, os nossos trabalhos, não é uma coisa só do ano que vem, é para a vida, aí o ano que vem a gente vai ter uma formação sobre preservação da água? Isso faz parte dos nossos projetos, das nossas atividades, mas eu quero entender assim, qual é a nossa concepção dessa formação para nós enquanto profissionais da educação?

-Eu acho que esses temas irão nortear a prática do que iremos trabalhar com as crianças, não é de pensar um tema só, meio ambiente por exemplo, é o que você pode trabalhar no dia a dia da educação infantil, recuperando o meio ambiente, ensinando a criança, é até uma atividade dela saber que quando ela vai beber água, ela pode respeitar o seu tempo, como é que ela vai beber água, se ela vai correndo, se a gente pega a caneca e bota em um lugar que as crianças tem dificuldade de pegar, igual aquele bebedor ali que não tem caneca para as crianças, se ela vai botar a boca, tudo isso a gente vai trabalhando e a gente educa muito mais e a gente vai estar promovendo cidadãos completos.

-Diretora - tudo isso que vocês estão aí falando, são coisas que a gente quer fazer, certo? Coisas que são muito importantes e nós temos que fazer. Eu entendo que quando a gente coloca a formação e depois já está colocando projeto institucional, a gente às vezes está um pouco que indo lá, indo cá, por isso que a gente não consegue talvez fechar uma ideia. De fato a formação é uma coisa, a questão dos outros projetos e subprojetos, eu vou chamar de subprojetos, mas a gente nem usa aqui esse termo, não é que seja outra coisa, mas ela vai correr em paralelo, então no momento de formação, eu acho que cabe o que o professor está colocando aqui, no momento que não tem que ser exatamente o momento de formação ou pode compor, a gente tem que trabalhar a questão do projeto institucional, inclusive dos subprojetos, independente do que nós estamos nos formando acerca da criança! A gente precisa conhecer! Não que a gente não conheça, mas a gente sabe que de fato, a gente precisa sempre ir revendo como que a criança aprende, como que a criança gosta de aprender para a gente trabalhar essas questões aí, com essa proposta a partir da formação, já aqueles dias previstos de estudos, que a gente vai fazer, já com um calendário elaborado; o que não impede que dentro disso a gente também, porque nós vamos ter os primeiros dias, naqueles primeiros dias nós vamos trabalhar o quê, também? Podemos trabalhar o projeto institucional e que a formação não deixa de ter o estudo do projeto institucional, estudo do tema. Então, por exemplo, o projeto institucional e os estudos dos subprojetos, por exemplo! A questão da água, importantíssima! Que nós todos temos que estar trabalhando esse tema sim. Eu entendi quando você coloca que a gente precisa conhecer o tema para poder trabalhar, eu só penso que talvez esse não deva ser um tema de formação.

-Pedagoga - a questão é como trabalhar esse tema com criança. É isso que a gente começou a discutir e talvez foi trocado e tal. Lógico que eu, por exemplo, nunca descartei essa questão da própria infância, as pessoas às vezes ficam preocupadas em ficar lendo livros e coisa assim, mas o que eu já notei aqui e que eu acho é que as formações devem ser mais práticas, isso é um ponto que foi importante, que eu já peguei. O que eu quero agora são algumas metas, algumas metas para 2015 dentro de formação. Com certeza no início do ano a gente vai fazer essa conversa novamente e vai tentar fechar os temas e o cronograma.

-Eu vou bater na mesma tecla, eu acho que formação falando de práticas sem teoria, não tem bases, não tem fundamentos, eu acho que é tiro no escuro. A gente tem que discutir realmente, eu acho que esse momento aqui está sendo muito grandioso para isso, mas eu entendo que se a gente vai discutir sobre práticas, práticas de quem, com quem fundamentou, porque a gente precisa entender as informações, elas mudam a cada momento, a educação infantil não é a mesma de cinco anos atrás nem do ano passado. As coisas estão mudando e se a gente não estuda isso, a gente acaba muitas vezes cometendo atitudes que já foram ultrapassadas, que já foram pesquisadas. Esse negócio de teórico e prático, eu acho que a gente fica repetindo prática ao invés de estudar a prática.

Planos diferenciais sendo traçados pelo borbulhamento de concepções lançadas sobre a mesa, como formação, ressonâncias de colocações que marcam pensamentos e atitudes. Desejos apontados por professores de estudos constantes pelo entendimento de como compor com as crianças experimentações mais interessantes, marcações ainda da diferença como potência dos encontros que ora desejam seguir linhas enrijecidas, como uma solicitação de uma professora por uma atenção ao plano de organização curricular, na definição “do que vamos fazer no ano que vem”, como se isso fosse possível; ora na chamada pelos afetos que podem se abrir a partir dos estudos, concepções e os encontros com as crianças e a própria docência.

Talvez esta pesquisa, pelo seu interesse em problematizar os diferentes espaços, tempos e questões que perpassam a formação nos seus afetamentos na produção curricular, tenha evidenciado não a contragosto, uma ressonância por entre estes processos, nas solicitações apontadas pelas pedagogas no Centro de formação, de materiais, de melhorias na estrutura das escolas e de um fazer microcurricular em composição na envergadura da escola, que, para além do traçado de projetos institucionais como planos de organização, linhas são tecidas como invenções cotidianas que entrelaçam conhecimentos pelos encontros com as canções, as danças, os gestos, os teatros, os animais de estimação; criando contextos de grupalidade, pelo perambulamento nas diferentes salas de aula, dos seus sujeitos, atores.

A criação prossegue ainda pelos encontros de professores que, mais do que se preocuparem com as legislações instauradas, como as Diretrizes, Decretos, o Plano Nacional de Educação, a nova Base Nacional Comum Curricular com os seus campos de “experiência” como um paradoxo delimitado; inscrevem as buscas de entendimento do que se passa no cotidiano, quebrando lógicas montadas, quebrando até mesmo a lógica apontada pela pesquisa, nas suas pretensões iniciais ao delinear proposições de textos para estudos no encontro com as professoras.

O que quer a escola? Viver a sua lógica e não uma lógica montada para ela! O CMEI “Vento” com as lógicas para muitos, ilógicas, foi se constituindo pelo encontro, apontado já na conversa inicial com a Diretora, de que somente o coletivo, o grupo poderia aceitar ou não a pesquisa. Uma atitude se delineando como desejo de

grupalidade, mútua afetação, desejo como um importar-se com a ideia do outro, como apontado por uma professora: *quando eu saio do meu lugar é quando eu ouço o outro e tento fazer uma modificação daquilo que eu faço ou me incomodo com aquilo! Quando me afeta!*

Desejos apontados ainda em atitudes de professores, como experimentação política de amizade que, na composição com outros professores e crianças nas suas diferenças, decidiram lançar as questões vividas sobre a mesa, denunciando lógicas outras de aprendizagem, como nos projetos da Mostra Artística Científica e Cultural (MACC) da Serra, bem como as atitudes que, por vezes, engessam os fazeres curriculares da escola.

As atitudes dos sujeitos no CMEI “Vento” como experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade, traduzem escolhas por práticas que desejam se desprender das imagens dos *planos de organização* (Deleuze; Guattari, 1997), e desfazer-se pelas brechas em *planos diferenciais de composição*, por novos modos de encontro, atitudes, formação e aprendizagem na educação infantil.

Desprender-se dos *planos de organização*! Seria essa uma força revolucionária? “[...] Estamos constantemente misturando duas coisas, o devir das revoluções na história e o devir revolucionário das pessoas. Não se trata das mesmas pessoas nos dois casos” (DELEUZE, 1990, p.68). Trata de uma força-devir revolucionários enquanto movimento de uma grupalidade capaz de novos contornos de experiência, gestos e produção de singularidades e planos diferenciais na educação. Grupalidade que se constitui pela denúncia e pelas atitudes, sendo que ao lançar indagações sobre a “mesa”, convoca ações e pensamentos coletivos, pela abertura a novos planos e composições.

Crianças e professores no CMEI “Vento”, estiveram abertos a *planos diferenciais de composição*! Pelos corredores e pátios da escola, descobriram lagartas, casulos, borboletas, ninhos, passarinhos! E mais que descobrir, embarcaram nas experiências e se deliciaram com tais descobertas, pela invenção de novas conquistas, como a pintura do sofá novo da sua casa com argila, por uma criança que, no entendimento que o barro era limpo, conquistou força ativa de pensamento na sua singularidade, agindo pelos meios que possuía, segundo os seus desejos e aprendizagens.

Assim, a aposta em produções curriculares como vida de intensidades, em que o fundamental se torna: EXPERIMENTAR. Aulas como criação traçando contornos que, mais que traçar currículos prescritos que mantem uma ideia de educação em *planos de organização*, provocam novas composições pela conquista de forças de ação e singularidades.

Os sujeitos na escola estiveram abertos, ainda, para novas possibilidades de encontro, como as tessituras experimentadas com um professor de outro CMEI do município, lançando-se e desfazendo-se por entre esculturas em malhas, bolhas de sabão pequenas e gigantes, teatro de sombras, tecendo enredamentos múltiplos como diferença, fazendo *rizomas*, como um tipo de raiz, com múltiplas conexões, sem centro ou hierarquia, “[...] um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.15).

Produzir a diferença talvez seja o ritmo, como resposta dos meios ao caos, mas com o cuidado e prudência de não trazê-lo como a medida, o ideal, afinal, importa a potência das suas desigualdades, a desigualdade constituinte do ritmo. “O ritmo é o que permite agenciar, criando uma máquina (conjunto de pontas de desterritorialização que se inserem no agenciamento) que abre as conexões às forças do Cosmos” (GIL, 2008, p.134).

Se o ritmo possibilita abrir conexões às forças do Cosmos, ele é operador de devires e desterritorializações no agenciamento ou centro do ritornelo, como os desejos que movem uma coletividade. Sendo assim, quais forças e ritmos entram na composição de uma paisagem na educação infantil, por professores e crianças?

Como criar ritmos na quebra de fronteiras dos territórios que se criam e são criados na escola, em termos de formação, concepções, modos de fazer, de agir, de pensar, de estar na escola e com ela se transformar? “Sabemos que o território resulta da ação das marcas que delimitam um espaço de apropriação” (GIL, 2008, p.129). E quais formas de expressão são criadas?

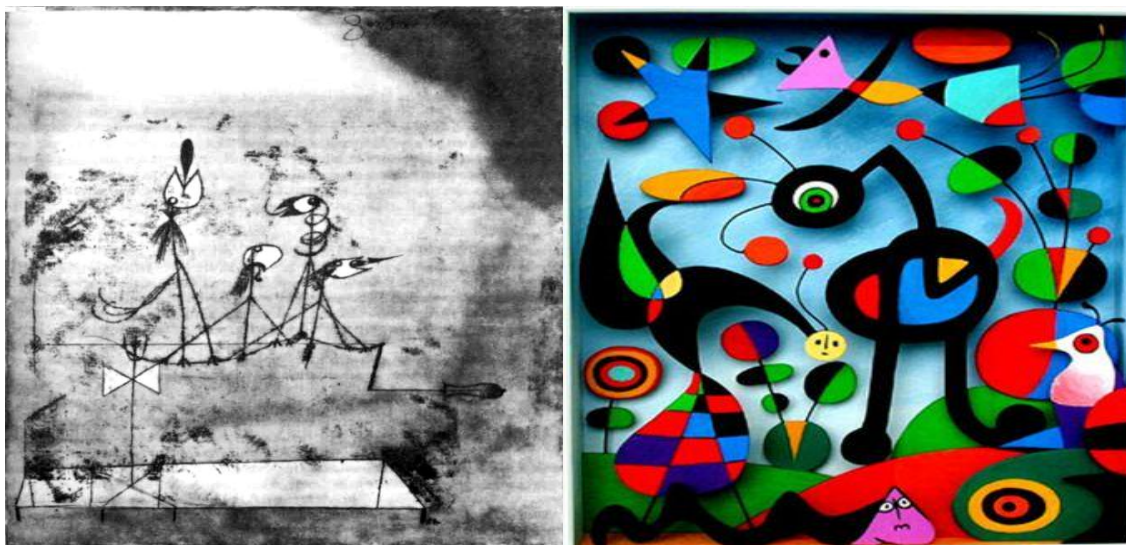


IMAGEM 27 - Máquina de gorjear (DELEUZE; GUATTARI, 1997) / MIRO, Juan. Tela: The Garden – von Bild (649x800). Disponível em: <http://www.google.com.br/imagens> Juan Miro. Acesso em 15/02/2016.

Ritmo, espaço, matéria de expressão, a máquina de gorjear de Deleuze e Guattari e o jardim de Joan Miro, indagam possibilidades de composições com o seu *cantogrito* de pássaros e o colorido de um jardim que encontra, olha, conversa, compõem por instantes, territórios, escritas, lutas, defesas, tese em devir. “Podemos chamar de Arte esse devir, essa emergência? O território seria o efeito da arte” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p.107).

Ora, talvez seja essa maneira, estilo de escrita, como produção territorial, artística, musical, sensível e desejante de força revolucionária que este traçado encontrou como possibilidade de alternativa aos modos de ligação global e massificada de territórios existenciais mediados pelo capital, pela resposta imediatista nas pesquisas, como sinônimo de dualismos entre certos e errados, convém e não convém, ou mesmo como *meiofim* incomum de escrita, como arte.

A singularidade potente como imanência de *uma vida* e força revolucionária é que interessam, como composição de ritornelos em planos diferenciais como arte e grupalidade micropolítica de experimentações de amizade em um tempo que deseja compor bons encontros, como experiência de problematização das lógicas instituídas de currículo, de escola, de aprendizagem, indagando as práticas, pensamentos, atitudes não do sujeito em si, mas das lógicas que operam os modos de vida, de formações, de produção curricular, de relações na escola.

Relações que, na produção de *uma vida* como grupalidade micropolítica, exigem invenção de formas outras de formação de professores, como abertura aos afetos e desejos como artifícios que pedem passagem, “[...] aglomerados de afeto-e-língua, indissociáveis, formando constelações existenciais singulares” (ROLNIK, 2007, p.70). Constelações tecidas em um tempo povoado por exercícios permanentes de práticas sociais, de relações que buscam um comum. Foucault (1985, p.56) adverte que é preciso tempo para isso:

E é um dos grandes problemas dessa cultura de si fixar, no decorrer do dia ou da vida, a parte que convém consagrar-lhe. Recorre-se a muitas fórmulas diversas. Pode-se reservar, à noite ou de manhã, alguns momentos de recolhimento para o exame daquilo que se fez, para a memorização de certos princípios úteis, para o exame do dia transcorrido; o exame matinal e vespéral dos pitagóricos se encontra, sem dúvida com conteúdos diferentes, nos estóicos; Sêneca, Epicteto, Marco Aurélio, fazem referência a esses momentos que se deve consagrar a voltar-se para si mesmo.

Voltar-se para si mesmo, como prática de reflexão e atitude perante às próprias ações na relação com o outro, remete a pensar afetos, linguagens, singularidades produzindo mundos, escolas, aprendizagens, formações de professores como cuidado de si, que perpassa pela aposta em “[...] práticas de resistência em busca de uma escola onde caibam todos [...]” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p.21).

Escola, docência como territórios inconstantes, em vias de abertura, desterritorialização, reterritorialização que, na iminência de compor ritornelos, deseja propor vida em planos diferenciais, em potência, em cores, em sonoridades e não opressão e tristezas na educação infantil.

Seria a máquina de gorjear e o quadro de Miro, tentativas de marcação de um território artístico como expressividade de uma paisagem rítmica e melódica, como uma linha de variação, possibilidade, um estilo que tenta articular uma escrita como um grito, aplauso às muitas cores das quais a escola, a educação infantil é capaz? Talvez sim, mas o que aqui interessa não é o estilo, é a relação de composição com o tempo e a imanência de *uma vida*, nas suas nuances de experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade como potência inventiva.



Caetano, de uma infância, de uma formação, de uma produção curricular, de uma docência! Como pensar o tempo na escola, com seus contornos, suas nuances, seus desejos, seus cortes, suas intensidades, suas sensações? Como esses diferentes tempos *consistem* na escola? O que os faz consistir?

“[...] consistir, não significa apenas coexistir lado a lado, mas articular-se, conectar-se. O próprio do plano de composição ou plano de imanência da obra de arte é admitir em si elementos dos mais díspares, e que, no entanto, *pegam entre si*” (GIL, 2008, p.133).

Disparidade de elementos que afirmam um investimento nos processos não individualizantes e não centralizados, enfim, espaços de formação na escola como *heterotopias* (FOUCAULT, 1984), ou *heteroformações* com múltiplas significações e fazeres dos habitantes do espaço em que não podemos desconsiderar os enredamentos das relações, com as suas conexões que criam formas e forças, espaços e tempos diferenciais. “Se poderia talvez dizer que certos conflitos ideológicos que animam as atuais polêmicas opõem os devotos descendentes do tempo aos precisos habitantes do espaço” (FOUCAULT, 1984, p.46).

A aposta se coloca por reconfigurações formativas como “agrupamentos dos diferentes tempos e espaços podendo ocupar um não lugar” (CARVALHO, 2012, p.05), que apontam uma necessária problematização das práticas arraigadas no cotidiano escolar. *Heterotopias* de aprendizagem ou *heteroformações* que criam espaços de alteridade, estranhamento, delírios e delícias, como na manifestação de crianças e professores perante os acontecimentos e a vida.

Crianças que percebem o que se passa na escola, por entre telhados com sua morada de passarinhos, por entre árvores com seus casulos, lagartas e borboletas, argilas e pinturas, imprimindo suas obras de arte com sua estranha força que afeta os sentidos produzindo prazeres, alegrias e incômodos, mudanças no corpo que

afirmam uma vida, resistem, escapam por linhas de fuga, simulam brincadeiras porque necessitam unir os espaços de composição da própria vida.

A nossa época talvez seja, acima de tudo, a época do espaço. Nós vivemos na época da simultaneidade: nós vivemos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado-a-lado e do disperso. Julgo que ocupamos um tempo no qual a nossa experiência do mundo se assemelha mais a uma rede que vai ligando pontos e se intersecta com a sua própria meada do que propriamente a uma vivência que se vai enriquecendo com o tempo (FOUCAULT, 1984, p.46).

Tempos e espaços de aprendizagem como condição de vida, que não somente reage, mas resiste, cria, inventa. Sendo assim, por que não uma ideia de formação como desconstrução do espaço, “que nos leva para fora de nós mesmos, no qual a erosão das nossas vidas, do nosso tempo e da nossa história se processa num contínuo, o espaço que nos mói, é também, em si próprio, um espaço heterogêneo” (FOUCAULT, 1984, p.47).

Heterogeneidade como criação de um estilo de vida que vai se realizando, vivendo com inquietudes que podem ser compartilhadas como exercício e experimentação política de diferentes maneiras de viver a formação, a escola, a comunidade ou grupalidade que rompem com as regras rígidas e burocratizantes de um currículo ou modo de formação, ensino e aprendizagem, por novos modos de transformação pela amizade e alegria, que se constitui como reinvenção do político e suas novas formas de sociabilidade, pelo deleite em um tempo que não somente cronológico, mas aiônico, no imbricamento de novas relações e tessituras curriculares.

Novas formas de conversa, de escuta, de políticas de convivência, de subjetivação no jogo da amizade e constituição de si, às quais Foucault chamou de técnicas de si que não dizem de um exercício solitário, mas do encontro com o outro enquanto práticas de liberdade.

Daí Foucault falar de ‘práticas de liberdade’, que tratam não de se ver livre do poder, mas da liberdade positiva, pública, isto é, a liberdade para constituir a própria existência segundo critérios estéticos: a ética do cuidado de si como prática de liberdade, ou seja, a “liberdade como condição ontológica da ética” e a ética como a “forma refletida que adota a liberdade” (ORTEGA, 2000. p.28).

Liberdade no enredamento pelas atitudes, intervenções e vivências que são e podem ser feitas em termos de formação de professores no aumento da potência de ação, da alegria na aprendizagem, pela configuração de um trabalho que ajude a

pensar do que o currículo se compõe, o que PODEM os encontros formativos, o que pode uma escola, um corpo, uma coletividade? De quais experiências somos capazes? “Cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. É por isso que tudo ressoa, em lugar de se seguir ou de se corresponder” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.35).

Grupalidade micropolítica que invoca maior envolvimento em relações que exigem agudez dos sentidos, “[...] organizando encontros que objetivam atualizar o que é mais útil à comunidade e, nesse sentido, voltar-se para o ativar das paixões alegres, para o exercício da potência de pensar e agir [...]” (CARVALHO, 2012, p.41), no sentido de compreender que ritmos esses sujeitos estão pulsando, como são dados os tempos, os tons, as notas e as velocidades à aprendizagem, formação, educação pela potenciação do coletivo. Sobre o coletivo, Espinosa (2011, p.64) coloca que:

Quando corpos quaisquer, de grandeza igual ou diferente, são forçados, por outros corpos, a se justaporem, ou se, numa outra hipótese, eles se movem, seja com o mesmo grau, seja com graus diferentes de velocidade, de maneira a transmitirem seu movimento uns aos outros segundo uma proporção definida, diremos que esses corpos estão unidos entre si, e que, juntos, compõem um só corpo ou indivíduo, que se distingue dos outros por essa união de corpos.

União de corpos que afetam e se deixam afetar de muitas maneiras. Questões inquietantes que combinam conversas, trocas, vivências escolares por encontros à espreita, que concorrem com o manter-se atento a tudo que acontece, ao que se passa na escola, no currículo e nos processos formativos e aprendentes da educação infantil. Paraíso (2010) ao falar desse estar à espreita chama a atenção a partir de Deleuze, para o perigo das imagens de currículo já formadas que carregamos.

Como afirma Deleuze, ‘não há obra que não indique uma saída para a vida, que não trace um caminho entre as pedras’, porque tudo escapa. Um escape, um vazamento, uma saída pode vir de qualquer lugar. Um novo rizoma pode brotar ‘no coração de um galho’. Precisamos então ficar permanentemente à espreita em um currículo. ‘O grande desafio, para o cartógrafo, é manter-se atento a tudo o que acontece’ em um currículo ao mesmo tempo. O grande desafio é registrar as linhas de um currículo fazendo o ‘E’ das multiplicidades funcionar (PARAÍSO, 2010, p.594).

Importa, assim, uma cartografia de linhas curriculares pelo traçado de mapas intensivos no funcionamento das suas multiplicidades, nos seus “E, E, Es”, o que envolveu, nessa pesquisa, composição com o corpo docente de pedagogas, professores e crianças nos processos aprendentes de formação e produção

curricular nos espaços do Centro de Formação da Serra e no cotidiano do CMEI “Vento” por “linhas que criam perceptos (novas maneiras de ver e ouvir) e afectos (novas maneiras de sentir) que aumentam a potência de agir. Linhas que operam por multiplicidades” (PARAÍSO, 2010, p.595), busca de potenciação do coletivo no entendimento de comunidade que nos conecta a outros corpos, o que Espinosa aponta como caminho para atualização da nossa potência de agir.

Potências políticas e forças revolucionárias em construção, na formação de professores, na produção curricular, na educação infantil. Movimentos éticos e estéticos nos espaços e tempos da vida que rege a escola, com as suas transformações que dizem de verdades ou sentidos produzidos pelos sujeitos nos seus fazeres cotidianos. Verdades, sentidos tomados aqui, nunca como “[...] produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento. [...] A verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro” (DELEUZE, 2010, p.15).

Verdade e sentido como categorias do importante, na criação de comum, mundo possíveis. “Não se trata de descrever o mundo, mas *um* mundo. Como numa ficção científica: desenvolver todas as implicações do ‘se...’ pra ver no que vai dar” (CORAZZA, 2003, p.67).

Um mundo comum que, na formação de professores, se define pelos enredamentos da potência coletiva, relação com o outro, singularidade. “É a partir da singularidade que se explica o comum. Buscar o comum não significa buscar realidades pressupostas” (CARVALHO, 2012a, p.191).

Nessa busca de comum, o fazer político, na formação, na produção curricular da escola, foram sendo tecidos no jogo das relações estabelecidas pelos professores com as redes de conhecimento e cultura, que compõem o social, afinal, como aponta (CARVALHO, 2012a), a sociedade existe em função das redes de amizade, de conhecimentos, redes familiares e afetivas, conectadas por combinações de interesses, desejos e anseios das pessoas e coletivos.

E como se conectam composições inventivas e minoritárias nessas tessituras em formação? Talvez a riqueza do processo formativo docente, se dê pelos diálogos estabelecidos a partir de contextos diferenciados de vida, significações,

conhecimentos, práticas e teorias na sua indissociabilidade, a constituição do coletivo no contexto político da formação de professores. Contexto político compreendido como afirmação da potência de vida, produção discursiva que ultrapassa fronteiras, fluxos sobre os quais as coisas acontecem, se fazem, e as resistências como forças revolucionárias se desenham, inaugurando combinações minoritárias, que se opõem aos padrões, modelos, enquadramentos, macropolíticas.

Pensar políticas em formação pelos afetos e experimentações como composições minoritárias e inventivas evoca, assim, a potência da fronteira, por entre a macropolítica que define os sujeitos e as coisas e a micropolítica como plano de afecções em que não existe uno, mas uma combinação de intensidades. “Toda uma micropolítica das fronteiras contra a macropolítica dos grandes conjuntos” (DELEUZE, 1992, p.61).

Micropolítica como minoria que, para Deleuze, não se define como quantidade ou espacialidade menor, mas como oposição ao padrão, criação de novos mundos e possibilidades de pensamento, na diferença. Mas o que constitui agir na diferença ou fazer a diferença? Deleuze (2010), através de Proust, aponta que não se trata de uma diferença entre dois objetos, a diferença diz respeito à maneira como encaramos o mundo, que se abre a cada um a partir da arte.

Nossas únicas janelas, nossas únicas portas são espirituais: só há intersubjetividade artística. Somente a arte nos dá o que esperaríamos em vão de um amigo, o que teríamos esperado em vão de um ser amado. ‘Só pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é o nosso, cujas paisagens nos seriam tão estranhas com as que porventura existem na lua. Graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem, mais diversos entre si do que os que rolam no infinito...’ (DELEUZE, 2010, p.40).

Um convite a uma vida artista na diferença. Talvez aí esteja uma riqueza e potência da formação de professores e da produção curricular na escola que, ao se constituírem como encontros e como conversas, se abrem à multiplicidade de pontos de vista como a própria diferença que vai se implicando e constituindo mundos. “Esses mundos que são os indivíduos e que sem a arte jamais conheceríamos” (DELEUZE, 2010, p. 41). Arte, encontros, conversas, coletivos que precisam ser conhecidos, interpretados, buscados, produzidos a partir dos múltiplos contextos formativos.

Garcia e Alves (2012) indicam a necessidade de implicações com as *práticas teóricas/práticas* dos seguintes contextos de formação: as acadêmicas, as pedagógicas cotidianas, as políticas de governo, as formações coletivas dos movimentos sociais, as pesquisas em educação, as produções e usos de mídias, as vivências nas cidades, nos campos, à beira das estradas e por todos os *espaçotempos* em que os seres humanos vivem e se relacionam com os outros e com os artefatos culturais; *espaçotempos* não fechados em si, mas articulados uns aos outros.

Articulação política que precisa ser lembrada e considerada tanto por quem planeja e experimenta processos de formação de professores e produção curricular, como por pesquisadores, na impossibilidade de ignorar as relações em rede, pela ética de uma vida que exercita ao máximo a sua potência, rompendo com lógicas que a diminuam.

Como entrar em relação com as forças micropolíticas como exercício da potência máxima que emana dos fazeres curriculares do cotidiano escolar, ao mesmo tempo sendo parte de atravessamentos de documentos curriculares, como a nova Base Nacional Comum Curricular que pretende pelos seus “campos de experiência” uma uniformização de conteúdos, enquanto sonho impossível? Como produzir relações singulares na escola que respeitem “direitos” e “deveres” das crianças e professores a partir das suas realidades, seus desejos?

Até que ponto, ao invés de reproduzir meros conteúdos fixados em currículos prescritos, apostilas ou planejamentos enrijecidos, legislações como preocupação de cumprimento institucional no sonho devastador de uma realidade idealizada; poderia proliferar experimentações de amizade, como resistência, escuta, sensibilidade e atenção ao que se passa no contexto educacional, experimentação de alegria, como gesto de participação, enunciação e construção de singularidades de uma grupalidade como invenção de novos contextos formativos, curriculares e de vida que ajudam a pensar a aprendizagem na educação?

Ora, tudo isso faz parte de um movimento de tornar-se outro do que se é, como o (in) possível nos encontros, ou algo que se cria se desfazendo na cotidianidade da vida que remete a um problema, como o “conceito” de Deleuze; Guattari (1992), sem o qual não teria sentido articular relações no plano de imanência. “Os conceitos são

como as vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é a vaga única que os enrola e os desenrola” (p.51).

O plano de imanência ou *uma vida* na escola envolvem, assim, movimentos infinitos que percorrem por várias tentativas, conceitos e sensações. “Mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes. [...] É necessário a elasticidade do conceito, mas também a fluidez do meio (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.51).

As experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade no movimento de tornar-se outro, se apresentam como possibilidade de elasticidade de um conceito que precisa da fluidez do *meio* no plano de imanência, como o que acontece *entre* as pessoas, que podem se configurar pelos processos formativos que o corpo for capaz de suportar. Como tornamo-nos outros? Pelas tessituras de aprendizagens, afetos e experimentações.

[...] Consideremos um campo de experiência tomado como mundo real, não mais com relação a um eu, mas com relação a um simples "há...". Há, nesse momento, um mundo calmo e repousante. Surge, de repente, um rosto assustado que olha alguma coisa fora do campo. Outrem não aparece aqui como um sujeito, nem como um objeto, mas, o que é muito diferente, como um mundo possível, como a possibilidade de um mundo assustador. Esse mundo possível não é real, ou não o é ainda, e, todavia, não deixa de existir: é um expressado que só existe em sua expressão, o rosto ou um equivalente do rosto. Outrem e, antes de mais nada, esta existência de um mundo possível. E este mundo possível tem também uma realidade própria em si mesmo, enquanto possível: basta que aquele que exprime fale e diga "tenho medo", para dar uma realidade ao possível enquanto tal [...] (Deleuze; Guattari, 1992, p.28).

Tornar-se outro, *dar realidade aos possíveis*, envolve a produção de desfazimentos de mundos. Temos, assim, os (des) encontros curriculares que, por vezes, nossos corpos podem não suportar. Mas, até que ponto nos tornamos abertos ao estranho e às experimentações inventivas, mesmo que, para isso seja necessário o desfazimento de si, como convicções, crenças, valores arraigados? Ora, como diria Espinosa (2011, p.97), “ninguém, que eu saiba, determinou a natureza e a força dos afetos nem, por outro lado, que poder tem a mente para regulá-los?”.

A questão que se coloca é, portanto, a abertura no processo de tornar-se outro, o outro da ética, o outro da infância, o outro da docência, o outro da brincadeira na escola, o outro da aprendizagem como busca; como criação da diferença por meio de novas produções de sentidos, de encontros, de formações e vida, embora “[...] as

leis e as regras da natureza, de acordo com as quais todas as coisas se produzem e mudam de forma, são sempre as mesmas em toda parte” (ESPINOSA, 2011, p.98).
Necessário se coloca, pois, a experimentação!

Experimentações de aprendizagem e amizade foram tecidas pela grupalidade que compõe o CMEI “Vento”, nos processos de trocas em que as pessoas ousaram falar francamente. Em uma última roda de conversa realizada no dia dezanove de dezembro de 2014, a pedagoga da escola iniciou o encontro a partir da leitura coletiva do poema: *de tudo ficaram três coisas*, do autor Fernando Sabino, abrindo em seguida a fala para pontuações da equipe. Alguns professores começaram a fazer uma avaliação dos trabalhos no ano corrente, antecipando sugestões de temáticas para serem trabalhadas com as crianças no ano seguinte, como: água, esporte, higiene. Uma professora em um processo sensível de percepção e na sede por novos processos de ensinar e aprender na escola pontua em seguida:

A minha concepção é de que o adulto não sabe brincar. Ele tem dificuldade com a brincadeira e daí como ele vai entender a cabeça da criança, que é o nosso objetivo. Sendo assim, um grupo chamado “os brincantes” propõe formações práticas. Não adianta a gente continuar, a gente vai para congresso, vai para simpósio discutir qualidade na educação, enquanto de fato não estivermos inseridos no meio da criança, tipo assim, na brincadeira! Quando a gente entender e entrar nisso, tudo vai fluir. Jogos vão fluir, todos os objetivos vão ser desenvolvidos, mesmo que a gente não queira, mesmo que a gente proponha. Ah, eu quero coordenação motora na minha pauta, mas as crianças estão vivendo muito mais, mas eu coloco na minha pauta, porque tem que ser assim, não é? Eu proponho que a gente realmente comece a desenvolver o nosso lado de adulto brincante, integrar mais com as crianças, porque eu tenho me integrado bastante com as crianças e as próprias crianças têm me dado um feedback do que deve ser feito ou não, tudo que a gente apresentar para as crianças, vai ser muito legal: água, esporte, qualquer tema, só que enquanto a gente não estiver dentro da atmosfera deles, do espaço deles, vão virar de novo, atividades aleatórias.

O que aponta a professora? Processos vitais de composição por entre infâncias e docências como políticas de amizade. A professora conclama modos de experimentações de alegria como uma força ativa que, para além de dizer que ama as crianças, que se preocupa com elas, que é amiga ou inimiga; afirma modos de existência diferenciais ao se importar com o outro, no sentido de tentar compreender o que se passa e ao mesmo tempo, traçar uma possibilidade de composição, que pode se constituir como processos formativos, processos curriculares que se passam ENTRE os sujeitos na criação de outras maneiras de viver as aprendizagens e a vida na escola.

Modos tecidos pelo encontro com o inesperado, no traçado do que PODE uma brincadeira, um acontecimento. Pausa aqui para um traçado de um encontro entre a pesquisa e o curta: *The song of rain* - canção para a chuva, em que um menino, ao ver a raposa tentando encher uma sacola plástica furada com a água da chuva, tenta ajudá-la a encontrar outra sacola. No entanto, neste movimento de busca, descobrem juntos outra possibilidade de armazenar a água e outras composições são experimentadas.

Assim como no *curta*, as relações na escola se constituem por afetações por entre crianças, professores, aprendizagens, conteúdos e experimentações, em um tempo sempre presente, que pode se alargar pelas suas ressonâncias. Sendo assim, como um professor pode se atrever em pensar para as crianças o que elas devem aprender? Ora, isso seria impossível! Afinal, como Espinosa já apontara: não se pode saber como uma pessoa aprende, embora toda aprendizagem envolva afeto e experimentação! Os professores, ao projetarem ideias a serem trabalhadas no ano seguinte, apenas exercitam uma possibilidade de sonho que, na vivência com as crianças se transformará sempre em outra coisa, como apontado por um professora:

Eu penso que a gente muitas vezes fica esperando uma prática em conjunto. Muitas vezes a teoria não está longe da prática. Basta que a gente comece a colocar essa teoria em prática. O estudo que nós fizemos dos livros da caixa vinda do Ministério de Educação-MEC, eu fui colocando em prática, algumas coisas ali eu já coloquei em prática, mas eu fui buscando por mim mesma, então eu penso que nós temos que buscar por nós mesmos também. Não é ficar esperando um conjunto, todo mundo junto, aí tem que planejar, tem que acontecer no dia tal, entendeu? Eu concordo com o professor, acho que tudo a gente tem que fazer a partir da criança, depois relacionando os outros temas a ela, porque a gente está lidando com ela, porque a gente tem que primeiro ver o que ela pensa de esporte, como é que ela vive isso, eu tenho que conhecer ela, porque não adianta eu falar de um esporte, porque muitas vezes tem as olimpíadas e tal, mas eu preciso saber o que a criança sabe sobre aquilo.

Há sempre uma relação temporal de composição, seja da professora com os livros, com as crianças, com outros professores, com o seu próprio planejamento. No vídeo canção para a chuva, o menino afetou-se pelos desejos da raposa, na escola a professora se afeta pelos desejos das crianças que, junto aos seus desejos, podem compor experimentações políticas de amizade e alegria como forças revolucionárias por serem minoritárias, micropolíticas, tecidas na imanência de *uma vida*.

Concepções e atitudes vão desenhando nossos planos de vida ou mesmo os conceitos vão desenhando nosso plano de imanência, a partir da provisoriedade dos

acontecimentos e do modo como nos conectamos a eles. Sobre os conceitos e o plano de imanência, Deleuze; Guattari (1992, p.52), apontam que:

Os conceitos são o arquipélago ou a ossatura, antes uma coluna vertebral que um crânio, enquanto o plano é a respiração que banha essas tribos isoladas. Os conceitos são superfícies ou volumes absolutos, disformes e fragmentários, enquanto o plano é o absoluto ilimitado, informe, nem superfície nem volume, mas sempre fractal. Os conceitos são agenciamentos concretos como configurações de uma máquina, mas o plano é a máquina abstrata cujos agenciamentos são as peças. Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais: não o horizonte relativo que funciona como um limite, muda com um observador e engloba estados de coisas observáveis, mas o horizonte absoluto, independente de todo observador, e que torna o acontecimento como conceito independente de um estado de coisas visível em que ele se efetuará. Os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem contar (a cifra do conceito não é um número), ou se distribuem sem dividir. O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos.

Ora, os conceitos como arquipélago, regiões do plano, acontecimentos, agenciamentos maquínicos e o plano como máquina abstrata, respiração que banha os conceitos de maneira fractal, atuando como suporte dos conceitos; remete a pensar no movimento dos encontros na escola, seja pelas brincadeiras com as crianças, pelas rodas de conversas entre os professores, pelos “acazos” como agenciamentos que compõe com os desejos que, por vezes, podem retirar da vida a sua mecanicidade, promovendo uma parada no tempo como duração, percepção do que se passa.

A percepção e a alegria da descoberta de um tempo aiônico na escola, compondo-se por experimentações de aprendizagem e afetos desponta como a “novidade”, como aponta Deleuze; Guattari (1996) nas suas *três novelas ou “o que se passou?”*. “Alguma coisa aconteceu ou alguma coisa acontecerá podem designar, por sua vez, um passado tão imediato, um futuro tão próximo que não se distinguem (diria Husserl) das retenções e protensões do próprio presente” (p.59).

Conta-se, assim, como na novela de Deleuze; Guattari, com o fato de que pela experimentação como traçado entre professores e crianças de mútua afetação, algo já tenha acabado de acontecer e a trama segue pelo plano de imanência à espreita por não perder a vibratilidade do corpo, na composição com um desejo brincante e aberto a múltiplas composições.

Seria nesse enredo, a composição política de amizade e alegria, uma *máquina de guerra*? Operando, como diria Deleuze; Guattari (1997a), *como o jogo do go, ocupando o espaço liso, aberto, podendo surgir em qualquer ponto?* “[...] uma certa maneira de ocupar, de preencher o espaço-tempo, ou de inventar novos espaços-tempos: os movimentos revolucionários [...] e também os movimentos artísticos são tais máquinas de guerra” (DELEUZE, 1990, p.69).

Os movimentos de criação de um encontro entre professores e crianças, professores e professores e ambos com a tessitura curricular podem alterar a *fabricação de uma (de) formação docente ou de uma aula* (CORAZZA, 2012), pela abertura ou rachadura da *máquina abstrata* de Deleuze; Guattari (1997a), pela resistência e sensibilidade com que o desejo ou o corpo pode compor?

Ora, as escolhas por planos diferenciais como força revolucionária e experimentações políticas de amizade, compõem um desejo que se configura como *máquina de guerra*, operando como microluta, *devir revolucionário* (DELEUZE, 1990), pela micropolítica da criação que, pelos encontros como *acontecimento* ou *agenciamento*, tomam cartograficamente as coisas pelo *meio* e transbordam.

Deleuze (1990), a partir de Clio Péguy, aponta que existem duas maneiras de considerar o acontecimento, uma que o negligencia e outra que o reconstitui, se instala nele “[...] como dentro de um devir, em rejuvenescer e em envelhecer nele ao mesmo tempo, em passar por todos os seus componentes ou singularidades” (p.68).

Professores e crianças, currículos, formações e aprendizagens, ao instalarem-se no acontecimento como possibilidade de novas composições, traçam novos encontros que podem possibilitar pensamentos coletivos sobre o mundo que justificam a necessidade da composição nos traçados curriculares enquanto devires revolucionários que, pelo processo de experimentação, toma as coisas pelo meio, cria brechas, rachaduras e alegrias.

Importa transbordar e fugir da *máquina abstrata* que organiza os enunciados dominantes, a ordem estabelecida, os saberes, os modos de fazer, de viver, de encontrar, como um organismo que se coloca como “[...] aquilo a que a vida se opõe para limitar-se [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.192) e investir na intensidade e

potência dos encontros pelo que eles ainda não são, para que *exista vida tanto mais intensa, tanto mais poderosa, quanto o anorgânico.*

Orgânico e anorgânico, velocidades e lentidões, operando como maquinarias e afetos, planos diferenciais e criações políticas em que no movimento de tornar-se outro, produz novas configurações de escrita e vida, como uma crença no mundo que, como aponta Deleuze (1990, p.73) “[...] é o que mais nos falta; perdemos o mundo; ele nos foi tomado. Acreditar no mundo é também suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem do controle, ou então fazer nascer novos espaços-tempos, mesmo de superfície e volumes reduzidos.

Se o que define a maioria, como diria Deleuze, é um modelo aceito; lançamo-nos nesta empreitada de escrita e vida como minoria que, tratando de questões como afetos, amizades, diferenças, criações políticas e devires revolucionários, entende o “preço” de tais composições, mas se dispõe a pagá-los.

10 REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. 2.ed.São Paulo: Boitempo, 2004.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** Tradução de Vínicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Tradução e notas de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim: notas sobre a política**. Tradução de Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ALBERNAZ, Roselaine Machado. **Formação Ecosófica: a cartografia de um professor de matemática**. Doutorado em educação ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, 01/03/2011. Disponível em: <http://capes.gov.br>.
- AMORIM, Antônio Carlos. Imagem-escola. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ANPED; ABDC. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício nº 01 ao Conselho Nacional de Educação, de 9 de novembro de 2015.
- ARAGON, Luís Eduardo P. **Fibromialgia: perspectivas de um campo problemático**. Interface: comunicação, saúde, educação. v.14, n.32, p.155-169, jan./mar, 2010.
- BALDUINO, Grazielle Eloísa. **Crianças maravilhosas: brincadeiras, imaginação e culturas de infâncias numa turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública**. Mestrado em educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em: <http://bdtd.gov.br>
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, Regina Benevides de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas cidades; Ed.34, 2002.

BOLSON, Janaina Boniatti. **Práticas de desempoderamento docente no cotidiano da escola de educação fundamental**. Mestrado acadêmico em educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 01/01/2011. Disponível em: <http://capes.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº05 de 17 de dezembro de 2009, Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Seção 1, p.18. Brasília, 18 de dezembro de 2009.

CANTON, Kátia. **Tempo e memória**. São Paulo: Martins fontes, 2009.

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

_____. **Currículo e formação de professores: devir-docência como afirmação da potência de aprendizagem de professores e alunos em composições curriculares**. Projeto de pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Vitória, 2012.

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. **Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo**. In: anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012b.

_____. Potência do “olhar” e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: CARVALHO, Janete Magalhães (org.) **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012c.

_____. **Fabulando currículos entre imagens dos sonhos de Kurosawa**. In: ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea. Sonhos de escolas: conversas com Kurosawa. Petrópolis/Rio de janeiro: FAPERJ/De Petrus, 2014, p.74-97.

_____. **O “comunismo do desejo” no currículo**. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues. Diferentes perspectivas de currículo na atualidade. Petrópolis, RJ: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

CONSTANTINIDIS, Teresinha Cid. **Familiares de pessoas com sofrimento psíquico e profissionais de saúde mental: encontros e desencontros**. Doutorado em psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo, 01/08/2011. Disponível em: <http://capes.gov.br>.

CORAZZA, Sandra. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra. **Por que somos tão tristes?**. Pátio, ano VII, nº30. Maio/julho, 2004.

CORAZZA, Sandra. **Didaticário de criação: aula cheia**. Porto Alegre: UFRGS, 2012 (Escrileituras cadernos de notas; 3).

COUTINHO, Viviane de Moura. **Os usos da noção de cuidado de si: uma análise do curso de formação de educadores holísticos**. Mestrado acadêmico em educação. Universidade Federal de Pernambuco, 01/06/2012. Disponível em: <http://capes.gov.br>.

DAVILA, Betânia Pimenta. **Ensaio sobre a fundamentação ética da liberdade segundo a obra de Spinoza**. Mestrado acadêmico em filosofia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 01/04/2012. Disponível em: <http://capes.gov.br>.

DELEUZE; Gilles. **Foucault**; tradução Cláudia Sant`Ana Martins. São paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **O dever revolucionário e as criações políticas**. Entrevista de Gilles Deleuze a Toni Negri. Tradução de João H. Costa Vargas. Futur antérieur, nº1, Novos Estudos CEBRAP, nº28, p.67-73, 1990.

_____. **Conversações**; tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Crítica e clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 1ª edição, 2ª edição, 2006.

_____. **Proust e os signos**; tradução de Antônio Carlos Piquet e Roberto machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Júlio Castanon Guimarães. Rio de janeiro: Imago Editora, 1977.

_____. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol 3.** Tradução de Aurélio Guerra Neto et alii. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol 4.** Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol 5.** Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997a.

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

DINALI, Wescley. **O que vocês fizeram está fora de um padrão aceitável para a escola: sujeição e práticas de liberdade no cotidiano escolar da (in)disciplina ao cuidado de si.** Mestrado acadêmico em educação. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, 01/03/2011. Disponível em: <http://capes.gov.br>.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede.** In: 35ª Reunião anual da ANPED, Porto de Galinhas, 2012. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/35ra/index.html>

ESPINOSA, Benedictus de. **Ética.** Tradução de Tomaz Tadeu. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: Um prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DPet alii, 2004.

FARIA, Ana Paula Ribeiro; LOURENÇO, Suzany Goulart. Por uma política do sensível na experiência do currículo: encontros e desencontros. In: CARVALHO (org.). **Infância em territórios curriculares.** Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Introdução – Ou sobre a possibilidade de pensar um livro como agenciamento de diferentes modos de inventar a amizade e a vida dentro da dobra-escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: NUPEC3/UFES, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Introdução à vida não-fascista.** In: Gilles Deleuze e Félix Guattari. **Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** New York: Viking Press, 1977.

_____. **De l'amitié comme mode de vie.** entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal Gai Pied, nº 25, abril de 1981, pp. 38-39. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

_____. **De outros espaços.** Conferência no Cercle d'Études Architecturales, 14 de março de 1967. Páginas 46 – 49. *Architecture, Movement, Continuité*, nº05, outubro de 1984.

_____. **História da sexualidade 3: o cuidado de si.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **A arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento;** organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **A hermenêutica do sujeito;** curso dado no collège de France (1981-1982), tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma Annus Muchail. 3ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREITAS, A. S. **O 'cuidado de si' como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade; uma agenda de pesquisa foucaultiana.** In: 32ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2009. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.html>

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GARCIA, Regina leite; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, José. Ritornelo e imanência. In: LINS, Daniel; GIL, José (orgs.). **Nietzsche, Deleuze, jogo e música.** VII Simpósio Internacional de Filosofia, 2006. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008.

GOMES, Maria Regina Lopes. **As múltiplas práticas-políticas dos currículos formação como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas.** In: 34ª Reunião anual da ANPED, Natal, 2011. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/34ra/index.html>

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético.** Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento.** Porto Alegre: Educação & realidade, (p.123-130), jul./dez. 2002.

_____. **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância. Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005..

LEVISKY, Flávia Blay. **Contribuições da psicanálise para a educação : o grupo como sujeito da criação**. Mestrado em educação. Universidade de São Paulo. 2008. Disponível em: <http://bdtd.gov.br>

LINS, Daniel. Sujeitos e devires: o corpo-drogado. In: LINS, Daniel (org.). **Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado, 2001.

_____. Deleuze: o surfista da imanência. In: LINS, Daniel; GIL, José (orgs.). **Nietzsche, Deleuze, jogo e música**. VII Simpósio Internacional de Filosofia, 2006. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008.

_____. Nietzsche: vida nômade – estadia sem lugar. In: MARQUES, Davina; GIRARDI, Gisele; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de.; **Conexões: Deleuze e territórios e fugas e...** . 1ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli; Campinas, SP: ALB, Brasília, DF: CAPES, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, Brasília, DF. V.21, nº45, p.445-466, maio/agosto, 2015.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **A rotina do currículo na educação infantil: E a potência do ritmo?** In: 34ª Reunião anual da ANPED, Natal, 2011. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/34ra/index.html>

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. **Infância: composições zigzagueantes de uma experiência “plunct plact zum”**. In: 35ª Reunião anual da ANPED, Porto de Galinhas, 2012. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/35ra/index.html>

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

NEGRI, Toni. **O devir revolucionário e as criações políticas**. Entrevista de Gilles Deleuze a Toni Negri. Tradução: João H. Costa Vargas. Novos Estudos, CEBRAP, Nº 28, (p.67-73), 1990.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. **Fios de temporalidade na educação infantil**. In: 35ª Reunião anual da ANPED, Porto de Galinhas, 2012. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/35ra/index.html>

OLIVEIRA, Gilberto Benedito de. **Cuidado de si e hermenêutica do sujeito em Michel Foucault**. Mestrado acadêmico em filosofia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 01/12/2011. Disponível em: <http://capes.gov.br>.

ORLANDI, Luiz B. L. Deleuze – entre caos e pensamento. In: AMORIM, Antônio Carlos; GALLO, Sílvio; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de (orgs.). **Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e...**, Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1999.

ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault**. Rio de Janeiro: Relume dumará, 2000.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. Cadernos de pesquisa, v.40, nº140, p.587-604, maio/ago. 2010.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1998.

_____. **Vida nua, vida besta, uma vida**. In: HAMBURGER, Esther; LAGNADO, Lisette; LEITE NETO, Alcino (editores). **Trópico: ideias de norte a sul**, 2006.

_____. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

_____. **Elementos para uma cartografia da grupalidade**. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/proximoato/pdf/textos/textopeterpelbart.pdf>>. Acesso em: 10/12/2014.

PRATES, Maria Riziane Costa. **Composições curriculares na educação infantil: por um aprendizado afetivo**. OmniScriptum GmbH & Co. Novas Edições Acadêmicas, Saarbrucken, 2016.

QUEIROZ FILHO, Antônio Carlos. Desterritorialização do pensamento: grafias visuais de um lugar. In: AMORIM, Antônio Carlos; GALLO, Sílvio; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de (orgs.). **Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e...**, Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Posfácio de Cláudio Leitão. 45ªed. Revisada. Rio de Janeiro: Record, 2010.

REIS, Vania Regina de Vasconcelos. **Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de direito**. Mestrado acadêmico em psicologia. Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, 01/02/2012. Disponível em: <http://capes.gov.br>.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução: Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Larissa Ferreira; PRATES, Maria Riziane Costa. Colorindo o currículo: outros possíveis pela experiência na infância. In: CARVALHO (org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2007.

SANTOS, Ivonete Bueno dos. **Foucault e a arte do cuidado de si: uma nova possibilidade de discussão para a formação continuada de professores de língua inglesa**. Doutorado em estudos da linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 01/09/2012a. Disponível em: <http://capes.gov.br>.

SANTOS, Regina Márcia Simão Santos (Org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SCHERNER, Letícia. **A poesia de Manoel de Barros: cartografando territórios**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V.1 nº1, p.145-160. Fev.-maio, 2015.

SHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal; 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SILVA, Giovana Barbosa da; RODRIGUES, Larissa Ferreira; PRATES, Maria Riziane Costa. Conversações com crianças e professores da educação infantil: desejos, encontros e devires. In: RANGEL; NUNES; CÔCO (Orgs.). **Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013.

SILVA, Sandra Kretli da. **Especiarias usadas nas artes de nutrir: afetos, afecções, linguagens e conhecimentos**. In: 36ª Reunião anual da ANPED, Goiânia, 2013. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/36ra/index.html>

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Sinergia: Ediouro, (Conexões; 24), 2009.

ANEXOS

A crescente institucionalização da infância coincide com o crescimento de estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento humano que apontam o essencial papel da educação na formação da inteligência e da personalidade das pessoas desde os primeiros meses de vida. Sem conseguir ainda incorporar esses novos dados na cultura escolar, permanece na escola, de um modo geral, uma concepção de aprendizagem que privilegia os processos instrucionais com o objetivo de transmitir conteúdos escolares que prometem preparar as crianças para as etapas seguintes do ensino, com olhos já no vestibular. Nesse contexto, a criança torna-se aluno e definem-se metas quantitativas para sua educação e seu desenvolvimento. Esse é um grande equívoco, uma vez que, como afirma Zaporozhets (1987), a melhor maneira de potencializar o desenvolvimento das capacidades humanas na infância pré-escolar é ampliar e aprofundar as formas das atividades plásticas, práticas e lúdicas.

No universo marcado pela pressa na transmissão de conteúdos e técnicas, já caracterizado como “corrida para lugar nenhum”, a apostila é apresentada a gestoras/es, professoras/es e famílias como símbolo de eficiência e modernização, sob o argumento de que passa o conhecimento de maneira organizada, prática e racional e garante a aprovação nos muitos testes presentes na escola brasileira hoje – igualmente sob o anúncio da busca de qualidade – e, em última instância, no vestibular. A apostila se apresenta, pois, como um símbolo de modernização diretamente vinculado ao almejado progresso, à eficiência e ao dinamismo: propõe o ensino do que realmente é útil e interessa para o sucesso na competição por um “lugar ao sol” em nossa sociedade competitiva. Para isso, seleciona – não o mais significativo para a formação do ser humano “para brilhar” como defende Maiakowski, mas o necessário para passar nos testes –, fragmenta, compartimentaliza o saber e o conhecimento.

Fragmentando o conhecimento, incapacita a criança ou o aluno de compreender a realidade de maneira global, as causas dos fatos, os processos, as conseqüências e os contextos – suas “múltiplas determinações”, como dizia Marx.

Essa fragmentação da realidade impede a ação reflexiva, faz a pessoa – seja criança, seja aluno, seja professor – perder a possibilidade de construir uma visão crítica e afasta a possibilidade de um ensino que promova o desenvolvimento da inteligência e de uma educação emancipadora. Estudar se torna sinônimo de produzir resultados, reproduzir e copiar. Se considerarmos a contribuição da pesquisa em diferentes áreas do conhecimento que mostra que aprendemos quando somos sujeito dos processos, a apostila se torna o perigo maior, pois, com ela, a pesquisa, o planejamento, a elaboração etc. são habilidades reservadas ao produtor da apostila, retirando tanto do professor como da criança ou aluno o protagonismo essencial ao aprender. Mais do que isso, a apostila impede a criança e o aluno de usufruir do conjunto da cultura historicamente acumulada, pois resume a conjunto do conhecimento presente nos livros e na vida real a um conjunto de páginas que só podem empobrecer e restringir o prazer de ler e de conhecer que é papel da escola criar nas crianças.

Ao buscar na ciência pedagógica as condições adequadas à formação e ao desenvolvimento intelectual e cultural das crianças e alunos, descobrimos que a pessoa se desenvolve como uma personalidade apenas na medida em que ela se desenvolve como sujeito, pois a atividade de uma pessoa nunca é uma atividade individual, mas uma atividade conjunta e social. Pode-se julgar o tipo de ensino por um único critério – a criança é sujeito no processo de ensino? A pessoa é sujeito nas situações em que ela é criadora. O aluno precisa estudar em várias fontes, compará-las, contrastar modos divergentes de argumentação, aprender que a autoridade do argumento é que interessa e forma. Para tanto precisa elaborar constantemente, tornando-se autor do seu conhecimento. Isso não tem nada a ver com um consumidor de conhecimento apostilado.

Um outro aspecto dessa discussão é que o conteúdo concreto-prático dos conhecimentos apostilados ensina, cultiva e fortalece o tipo empírico cotidiano de pensar, o que cria uma barreira para o domínio posterior do pensamento teórico. Mais que isso, pesquisas têm mostrado que métodos de ensino passivos levam a uma perda de interesse em aprender já na escola primária (Repkin, 2003; Dusaviitski, 2003). Assim, a criança não se torna consciente, em um estágio inicial, do valor da educação de si mesmo. Em outras

palavras, ao transformar a criança ou o aluno em um objeto de ensino, os alienamos da escola e, posteriormente, da sociedade.

A educação escolar deve dar às crianças e alunos as condições necessárias para refletir sobre as experiências vividas e ajudá-los na compreensão e na sistematização desse processo. Isso significa ensinar a pensar, a tomar decisões, a fazer escolhas e não apenas ensinar a fazer. Aprender a ler e a escrever e não apenas a oralizar (o que tem causado os estragos na educação que aparecem nos testes nacionais e internacionais) envolve expressar por escrito a vida que as crianças vivem em atos de escrita e atos de leitura que envolvem – como o próprio nome indica – uma atitude do sujeito que lê e escreve. Aprender a ler e a escrever não é exercício técnico, é expressão, é linguagem que materializa um motivo e um desejo de expressão. As condições para essa expressão não são possíveis de serem atingidas com apostilas.

Conforme analisa Pedro Demo, “o conhecimento apostilado produzido em verdadeiras “fábricas do saber” potencializa a “(re)produção” de indivíduos massificados”, não sujeitos criativos, nem ativos, nem propositivos, nem pensantes, nem solucionadores de problemas. Enfim, o ensino apostilado forma perfis humanos que não interessam à sociedade que queremos, nem mesmo ao mercado – hoje tão exigente em relação à mão de obra que contrata.

A educação não pode, pois, ser tratada como mera produção de sujeitos para sair-se bem em testes. Educação deve ser sinônimo de liberdade.

A quem servem, então, as apostilas?

Professor bem preparado não precisa de apostila. O professor, como o profissional mais importante da sociedade – porque responsável pela formação da inteligência e da personalidade das novas gerações -, precisa de autoria, precisa saber pensar, fazer escolhas, avaliar suas escolhas, selecionar os elementos da cultura acumulada ao longo da história a serem apresentados às crianças a partir de um critério ético, estético, ... Não se aprender a pensar com pacotes pré-fabricados que não deixam espaço para questionar.

Professores que não superaram problemas de formação, que não estudam, que não compartilham com colegas suas dificuldades, que não aprendem com os outros, que não observam as crianças e que, por tudo isso, não são autores de sua própria trajetória, precisam de apostila e reproduzem o conhecimento dos outros. Nesse caso, a apostila causa um grande mal, pois, minha experiência tem mostrado que depois de trabalhar alguns anos com apostila, parte dos professores se torna dependente delas e dizem precisar dela para cumprir sua função. Como afirma Pedro Demo, em vez de ampliar seu conhecimento e suas possibilidades de pensar cabeça, a apostila apossa-se da cabeça deles.

A apostila ainda contribuiu fortemente para a ausência da leitura na escola, já que, vindo pronta, se basta à aula, não convida à pesquisa, à observação e aos experimentos como prática de trabalho, reduz não apenas a biblioteca mais próxima, mas o acervo do conjunto da cultura escrita em língua portuguesa a um caderno de algumas poucas páginas. Só isso já deveria ser critério para, na escola, negarmos veementemente sua adoção!

Pela condição de sujeitos autores para professor@s, crianças e alun@s!!!!

Por condições adequadas de trabalho!

Não às remunerações precárias!!!!

Pelo investimento no aprimoramento pessoal e profissional!!!!

Referências

DEMO, P. Apostila. Textos Discutíveis, n. 26, 2010.

DUSAVITSKII, A.K. Educação desenvolvente e a Sociedade aberta. Journal of Russian and East European Psychology, vol. 41, no. 4, julho-Agosto 2003.

REPKIN, V.V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. Journal of Russian and East European Psychology, vol. 41, no. 4, julho-Agosto 2003.

ZAPORÓZHETS, A. – *Importancia de los periodos iniciales de la vida en la formación da personalidad infantil*. in DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (orgs) - La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

Ofício n.º 01/2015/GR

Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.

A Sua Excelência a Senhora
Conselheira Professora Doutora Marcia Ângela Aguiar
Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular
Conselho Nacional de Educação
70.160-900 – Brasília - DF

Assunto: **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**

Senhora Conselheira,

Vimos por meio deste encaminhar à apreciação deste egrégio Conselho a **Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular** produzida por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados à Anped/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação, por meio do GT 12: Currículo, e à ABdC/Associação Brasileira de Currículo. As duas associações têm atuado conjuntamente num esforço de diálogo com a SEB/MEC no sentido de debater o documento *Base Nacional Comum Curricular* apresentado à consulta pública em setembro deste ano, avaliado por ambas as entidades como problemático e impróprio para as finalidades a que se destina. Com o objetivo de ampliar e fundamentar o debate, os pesquisadores do Grupo de Trabalho 12: Currículo/Anped e da ABdC analisaram o documento, produziram onze textos críticos e convidaram para o debate o Professor Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Básica da SEB/MEC, durante a 37ª reunião da ANPED, realizada em outubro, no campus da UFSC, em Florianópolis/SC. Considerando a necessidade de ampliar os debates, amplificar e consolidar a manifestação majoritária das entidades contrária à BNCC, o GT 12: Currículo apresentou moção que foi aprovada na Assembléia Geral da referida reunião. A seguir, GT 12: Currículo/Anped e ABdC compuseram comissão encarregada de elaborar a **Exposição de Motivos** que aqui encaminhamos para análise do CNE, integrada pelos seguintes membros: Alice Casimiro Lopes (UERJ), Álvaro Hypólito (UFPEL), Ana de Oliveira (Colégio Pedro II), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Elizabeth Macedo (UERJ), Fabio de Barros Pereira (SEEDUC/RJ e UERJ), Inês Barbosa Oliveira (UERJ), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sussekind (UNIRIO), Rita de Cássia Frangella (UERJ), Rosanne Evangelista Dias (UERJ).

Por fim, manifestamos nossa disposição ao diálogo e total disponibilidade de prestar quaisquer esclarecimentos adicionais reafirmando nosso compromisso histórico com o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Respeitosamente,



Inês Barbosa de Oliveira
Presidente da ABdC/Associação Brasileira
de Currículo.



Maria Margarida Machado
Presidente da Anped/Associação Nacional
de Pós-Graduação e pesquisa em Educação

A **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED**, por meio do *Grupo de Trabalho 12: Currículo*, e com o apoio da **ABdC/Associação Brasileira de Currículo**, manifesta-se contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica apresentado pela SEB/MEC à consulta pública como **Base Nacional Comum Curricular**. Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos.

Entendemos que o documento *Base Nacional Comum Curricular* apresenta, naquilo que Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral da SEB/MEC, denomina "estrutura do documento e de seus fundamentos", uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contínuos a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de *uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores* traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. Como já viemos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões. Portanto, *expomos abaixo nove (9) motivos que colocam em evidência que os conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade reconhecido nas especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 anos, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação Escolar Indígena, da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos previstos em nosso contrato democrático e compromisso político com a construção da justiça social.*

1. Diversidade versus uniformização

Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as "realidades locais", suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças. Há uma fórmula estreita: um triângulo em cujos vértices estão a BNCC, a formação de professores e a avaliação em larga escala, estruturadas a partir de 4 objetivos de formação: competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de

desempenho. Resultado: padronização e eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade. Ressaltamos que a valorização da localidade, das negociações e diversidade de sentidos, em suas manifestações autônomas em cada escola, em cada rede, é não apenas como entendemos ser necessário pensar qualquer construção de “currículo”, mas um dos primordiais frutos da luta política pela democracia no Brasil e pelo reconhecimento do direito à diversidade que foi garantido pela LDB e deu origem a uma sequência de políticas e ações do MEC ao longo dos últimos 20 anos. Neste sentido, entendemos que qualquer proposta curricular deve lembrar que a LDB em seu Art. 3º estabelece que o ensino será ministrado com base em *princípios*, notadamente: II – *liberdade* de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – *pluralismo de ideias* e de concepções pedagógicas; V – *respeito à liberdade* e apreço à tolerância; VII – *valorização do profissional* da educação escolar; VIII – *gestão democrática* do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; X – valorização da *experiência extraescolar*; XI – vinculação entre a *educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, e por fim*, XII - consideração com a *diversidade étnico-racial*. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

2. Nacional como homogêneo: um perigo para democracia

Entendemos que a qualidade da Educação Básica só pode ser pensada socialmente e como direito público de todo e qualquer cidadão. Consequentemente, qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola, para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser, sujeitos de suas aprendizagens. As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas.

3. Os entendimentos do Direito à Aprendizagem.

A ideia que rege a proposta se alimenta de um aspecto supostamente legal: isso estaria previsto na LDB e no PNE 2014-2024. Sabemos ser esta apenas uma das leituras possíveis dos textos da Lei e do Plano referidos, como alertamos acima. Paralelamente, outros, e mais relevantes, aspectos são anunciados pelos discursos que defendem a BNCC: a busca de redução das desigualdades escolares, a melhoria da qualidade da educação básica e a garantia do respeito ao direito de aprendizagem dos alunos, o direito universal à educação pública, gratuita, e laica, de qualidade. Mas, isso só pode ser contemplado se o direito à igualdade for pensado em concomitância com o direito à diferença e o respeito à pluralidade. Assim, direitos de aprender e de ser sujeito do próprio processo educativo são incompatíveis com listas de conteúdos que devem ser aprendidos e que, por isso, não podem ser percebidos como direitos, mas como obrigações, conforme atestam as avaliações de larga escala que os consideram definidores da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem efetivados em diferentes escolas, por diferentes

alunos.

Os direitos de aprendizagem apresentam-se como eixos nos quais se desdobram os objetivos contencionais a serem alcançados pelos professores, reduzindo-se o direito à educação ao direito à aprendizagem, passando-se a concebê-la apenas como escolarização. Há uma naturalização dos direitos tomados como absolutos, de forma que a busca da igualdade social, posta como objetivo da discussão em torno dos direitos, transmuta-se em homogeneização e normatividade. As diferenças são vistas como particularidades, especificidades concretas, que não devem interferir nas propostas idealizadas de construção de uma igualdade que se torna “mesmidade”. O direito de aprender os conteúdos é fundamental nas escolas, mas precisa estar articulado a dimensões outras, igualmente importantes, considerando a complexidade e a multirreferencialidade do processo educativo. Assim, se aprender é preciso, é fundamental reafirmar que a educação não se esgota em aprendizagem. E aprendizagem não se esgota em uma lista de conteúdos ou em metas formais, inclui processos individuais e sociais desenvolvidos e vivenciados “ao longo da vida”.

4. Conteúdo não é base

Registramos, seguidamente, que a diversidade teórica e epistemológica dos debates no campo da educação em geral e do currículo, particularmente nos últimos 40 anos, é desconsiderada no corpus teórico do documento, bem como a pluralidade epistemológica do mundo, e as diferentes formas de compreensão e de ação sobre ele que caracterizam nossa sociedade multicultural e multiétnica. Argumentamos que existem experiências curriculares em curso cuja historicidade e saberes acumulados devem ser considerados para qualquer construção nacional, não como exemplo, mas como premissa. Nesse sentido, discordamos veementemente da possibilidade de construir qualquer “Base” cujo limite seja tênue entre o que se entende por “orientações estruturadoras” para “redes e escolas” e o estabelecimento detalhado de relações teóricas, de valores, de conhecimentos, ou seja, de um “currículo mínimo”, único. Os processos locais e autônomos que, reiteramos, devem ser parte dos debates e formulações curriculares não podem nem devem ser percebidos como “parte diversificada”, na medida em que não são separáveis, epistemológica nem politicamente, dos contextos em que são produzidos, nem do conjunto de conteúdos selecionados para integrar toda e qualquer proposta curricular.

Nesse sentido, e indo além, é importante assinalar que, em tempos de ruptura e questionamento dos campos disciplinares em todo o mundo, a construção de uma *Base Nacional Comum Curricular* a partir, e somente orientada por conteúdos definidos por especialistas em diferentes áreas do conhecimento é uma proposta natimorta. Tal proposta desconsidera relações inter e entre as áreas e os conhecimentos que lhes seriam próprios e constitutivos, além de não ser capaz de contemplar algumas das metas especificadas nos protocolos propostos, a de “atribuir conteúdo social” aos conteúdos escolares, visto serem essas respostas a relações e sentidos que transcendem os próprios conteúdos.

Criticamos e nos opomos à centralidade conferida à lógica do ensino de conteúdos, tidos como universais e à sua seleção por especialistas, desconsiderando-se as relações entre eles e as lutas epistemológico-políticas e sociais que se travam entre diferentes significados que a eles são atribuídos, não apenas nas escolas, mas em diferentes contextos sociais e culturais que têm um

espaço legal e democraticamente garantido: os projetos político-pedagógico locais (LDB/1996; Art. 12, 13, 15). Percebemos na BNCC uma lógica em que a seleção de conteúdos proposta é tida como capaz de dar conta do planejamento curricular, desconsiderando que essa seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder em virtude das quais se exclui muitos outros conhecimentos possíveis de serem ditos e, muitas vezes, necessários de serem tratados. Lutamos contra algo que nos assusta, que é a defesa, a partir desta seleção de conhecimentos disciplinares, da ideia de um currículo nacional, desconsiderando a multiplicidade de conhecimentos decorrente da pluralidade de modos de compreender o mundo e de nele intervir, de desejos e intenções, derivada de uma pluralidade também de atores sociais do país, na escola e fora dela.

Por tudo isso, entendemos que a construção de um documento pautado em objetivos de aprendizagem estabelecidos hierarquicamente por equipes de especialistas nas diferentes áreas, seja sob a forma de manual ou de conjuntos de protocolos, que não tenha como ponto de partida o chão da escola (seria melhor dizer das escolas), não representa o entendimento das comunidades de educadores organizadas nas nossas associações, ANPED/ABdC, sobre as possibilidades de construção real de uma Educação Básica, pública e gratuita de qualidade no Brasil e o possível papel de propostas de reforma curricular nesta construção. Por isso avaliamos, por um lado, que não faz sentido caminhar em direção aos conteúdos, objetivos e áreas de conhecimento antes de debater e acordar sobre: O que é currículo? O que é avaliação? O que são direitos de aprendizagem? E de outro, perguntamos: a quem interessa essa metodologia de construção da BNCC a partir de elaboração de objetivos de aprendizagem? De que modo a fixação dos objetivos de aprendizagem e a hierarquização dos resultados favorecem ao apostilamento, privatização e homogeneização do ensino?

5. O que não se diz sobre as experiências internacionais

Preocupamo-nos com a busca, em experiências internacionais, de modelos educativos e curriculares a serem importados e/ou com a adoção de tendências de políticas educacionais, de modo pouco problematizado, particularmente com o modo como as ideias profundamente conectadas de “um currículo nacional” e “testes padronizados de avaliação de desempenho” apresentadas são percebidos como modelos de sucesso e garantia de qualidade de educação. Esses modelos sustentam argumentos a favor de uma *Base Nacional Comum Curricular* como sendo a pauta única para monitoramento, planejamento e implantação de políticas educacionais de sucesso. Há um silenciamento sobre as discussões que envolvem os movimentos de unificação curricular nos EUA, África do Sul, Suécia e Finlândia e outros, cujos resultados vêm sendo duramente criticados em seus países por professores, pesquisadores e movimentos sociais e até pelos seus próprios reformadores, como no *mea culpa* dos reformadores Diane Ravitch, nos EUA e Lesley Le Grange, na África do Sul. Entre os críticos, para trazer apenas alguns, mencionamos: William F. Pinar e seus trabalhos sobre o papel do currículo nacional e dos testes padronizados no processo de “demonização das professoras americanas”; as pesquisas de Todd Price, sobre os valores neoliberais na unificação curricular nos EUA e os “protestos dos movimentos sindicais de professores em Chicago”; os estudos sobre os riscos para democracia de uma educação para resultados na África do Sul pós-Apartheid de Bekisizwe S. Ndimande; e ainda de Johan

Liljstrand e seus estudos sobre “a falta de democracia na sala de aula quando os currículos passaram a ensinar democracia na Suécia”, sem contar o “reflexo cruel desta hegemonia unificadora nos cursos de formação de professores e desumanização do trabalho docente” (também na Suécia) conforme estudam Anneli Frelin e Silvia Eidling. Ao contrário do que afirmam os “defensores” da BNCC, as “lições de sistemas escolares de alta performance”, como o finlandês, sugerem que devemos reconsiderar como pensamos o magistério como profissão e qual o papel da escola em nossa sociedade. “Primeiro, a padronização deveria focar mais na formação de professores e menos no ensino e no aprendizado em escolas”, disse ao Washington Post, em 2013, em artigo traduzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), o finlandês Pasi Sahlberg, um dos maiores experts mundiais em reforma escolar. Entre outras, estas experiências, pesquisas e debates chamam atenção para dois grandes riscos que oferecem as “unificações curriculares” aos que pretendem consolidar um sistema educacional democrático e capaz de melhorar a qualidade da educação pública e ampliar as conquistas democráticas da sociedade a partir do que se pensa/cria/aprende nas escolas de Educação Básica: a fragilização da autonomia, da diversidade e da localidade em prol da centralização; e a criação de uma classe de planejadores de currículo que, de fora das escolas e de suas realidades, a partir de uma única e hegemônica visão sobre conhecimentos válidos e necessidades de aprendizagem de conteúdos, legisla sobre o que se deve ou não fazer nas escolas com base naquilo que crê ser importante de conhecer. A divisão entre “planejadores” e “executores”, estabelecida hierarquicamente e reforçada politicamente, teórica e epistemologicamente na BNCC, não corresponde ao projeto de educação e nação democráticos e plurais que pensamos e está refletido em nossa legislação, pois não respeita a diversidade, a autonomia e não fomenta as práticas de democracia nos *espaçostempos* educativos, além de desvalorizar os saberes dos professores e, sobretudo, desconsiderar e silenciar os saberes endógenos locais.

6. Gestão democrática *versus* responsabilização

A adoção da BNCC comprometerá a democratização da gestão escolar conforme definida pela LDB e pelo PNE. O atrelamento da BNCC às avaliações externas, bem como seu caráter prescritivo fortalecem instâncias de controle do trabalho docente com a adoção de um modelo de gestão de inspiração abertamente empresarial, não-participativo, que concentra poderes nas mãos dos diretores e autoridades externas às escolas, tanto na gestão administrativa quanto pedagógica. A adoção dessas políticas padronizadas de cima para baixo deixa pouca ou nenhuma margem de manobra para a definição dos projetos político-pedagógicos com planejamento participativo das ações e currículos escolares, na medida em que promovem a parametrização pelo mínimo obrigatório dos currículos das escolas e as hierarquizam de acordo com seus resultados. Entendemos que o papel do MEC como gestor da política educacional brasileira e responsável pelo respeito à legislação educacional brasileira passa por proteger as diversidades, e não por conduzir “os administradores” dos sistemas locais de educação a qualquer tipo de influência unificadora desrespeitosa para com as especificidades e possibilidades de trabalho das unidades educativas sob sua responsabilidade ou à pressão sobre profissionais de educação, alunos e comunidades escolares ditadas por mercados ou outros interesses que não o da construção de um sistema público de educação para todos, democrático e de qualidade. Sustentamos que a coerência com os princípios democráticos aponta para a busca cada vez maior de flexibilização e

5

de suporte local e não para o movimento de unificação curricular, que se mostra favorável ao estabelecimento de hegemonias e consequente exclusão social e escolar. Inspirados em Boaventura de Sousa Santos defendemos que as *soluções para os problemas globais são locais* e que, *quanto mais global for um problema, mais locais devem ser as soluções*.

7. A Base e a avaliação (contribuição do Prof. Luiz Carlos de Freitas)

A elaboração da *Base Nacional Comum Curricular* ficou centrada na produção de objetivos de aprendizagem que parecem voltados para a elaboração de testes censitários que serão usados como instrumentos para a meritocracia que desconsidera as possibilidades específicas de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos e o controle verticalizado, ampliando os processos de segregação escolar, ao contrário do que dizem propor aqueles que a defendem. Uma Base Nacional, se é que isso é possível fazer, deveria partir de um entendimento sobre o que é uma boa educação, para poder orientar os esforços da nação na formação de sua juventude e não de medidas fragmentadas de seleção e organização de conteúdos sem que objetivos mais amplos a oriente. Ao invés disso, o MEC assumiu valorizar a controversa ideia de que obter nota alta ou melhorar a nota média do aluno ou da escola em testes de avaliação censitários conduz a uma boa educação nacional, numa perspectiva de hipervalorização do “teste” como guia e orientador das políticas de currículo, quando, efetivamente, deveria se dar o oposto. Com relação a isso, temos a experiência do Estado de Nova York, nos EUA, onde 220 mil crianças foram retiradas do sistema público de avaliação por seus pais, o que atesta a capacidade opressora e nociva aos alunos daquilo que se pode chamar de “avaliacionismo”. Junte-se a isso a ruptura com a necessária autonomia docente que a padronização curricular por meio da avaliação externa e hierarquizadora causa, com consequências sobre as necessárias adaptações nos procedimentos e modos de abordar conteúdos em função das necessidades e possibilidades dos alunos em cada sala de aula e em cada escola. Ou seja, temos motivos suficientes para questionar a possível melhoria da qualidade da escola pública promovida pela definição da base, reiterando nossa posição contrária a ela.

8. Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa

No caso da docência, a dimensão que se torna central na BNCC é a de que o professor, protagonista no processo, centraliza em grande medida a responsabilidade pelo êxito da educação. Essa equação nefasta não considera a diversidade como componente do humano e dos processos de criação de conhecimentos e valores. Segundo o educador Luiz Carlos de Freitas, *as pesquisas e o discurso pedagógico dos anos 1990 ganham força como possibilidade de embasamento teórico para as reformas políticas educacionais de cunho neoliberal que enfatizam a formação de professores como alicerce para mudanças curriculares*. Tal discurso representa uma retomada ou um retrocesso à formação tecnicista da década de 1970, que foi questionada pelo discurso emancipatório e crítico da década de 1980. Todavia, essa discussão é retomada com uma nova roupagem, através do discurso da “aquisição” das habilidades e competências necessárias à vida pessoal e profissional e aquilo que ele esconde e negligencia a respeito do que se constrói pessoal e socialmente. Assim, qualidade é resultado nas avaliações (testagens externa padronizadas) e qualificar o professor para a ação técnica passa a ser melhorar a qualidade da educação. No entanto, cabe lembrar a impossível compatibilidade entre os interesses empresariais

que regem essa nova onda tecnicista na educação, representados pelas entidades que vêm acompanhando o MEC nesta formulação, e a qualidade social da educação tal como defendem e buscam as comunidades de educadores aqui representadas. Defendemos, portanto, que a educação para diversidade valoriza a autonomia e a localidade e, neste sentido, os problemas de cada rede e cada escola devem ser compreendidos e atendidos em suas especificidades, investindo-se na consolidação do papel dos conselhos, entidades, associações locais, parcerias com universidades na construção coletiva, socialmente referenciada da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, e não a partir de caminhos unificados e propostos com base em hierarquias entre conhecimentos, culturas e meios sociais. Assim, a reforma proposta pela BNCC se funda em uma divisão entre “planejadores” – muitos dos quais estão fora dos sistemas públicos e trabalham para uma apostilização do ensino – e “executores” – aqueles que, cotidianamente, fazem acontecer a educação nas aulas que ministram nas escolas brasileiras, apesar das grandes dificuldades que enfrentam. Esta cisão é política e epistemologicamente questionável e atenta contra o princípio fundador de nossa democracia - a igualdade -, ao implicar a valorização de pensadores do currículo em detrimento dos seus executores, criando uma profunda injustiça cognitiva e desvalorização do papel educador, com autonomia, do professor, reduzido a um repetidor a ser avaliado em sua capacidade de, acriticamente, realizar uma ação educadora alienada e alienante. Não é possível admitir a desmoralização dos professores da Escola Básica diante de reformas curriculares guiadas por valores mercadológicos, antidemocráticos e desumanizadores.

9. Metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição

Um último ponto, mas não de menor importância, refere-se à metodologia de construção da BNCC, guiada pela pressa e pela indefinição sobre etapas e critérios. Os prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido. A consulta se apresenta tendo como critérios: clareza, relevância e pertinência. Assim, a consulta se dá em termos de concordância e discordância com as propostas apresentadas, a partir desses critérios elencados, o que não põe em debate sentido do que é proposto. No mais, é possível indicar único objetivo ou alteração nos objetivos listados - ou seja, a consulta se dá em termos de adequação do já definido, e novamente, num reforço da centralidade da lógica conteudista, em acrescentar ou modificar a seção desse ou daquele conteúdo. Tal modelo de consulta provoca uma distorção em que as discordâncias são minimizadas, criando um sentido em obra coletiva que em verdade não se efetiva. Lembramos, nesse sentido, das reiteradas referências e agradecimentos dirigidos às equipes formuladoras da *Base Nacional Comum Curricular* na Reunião em que esta foi apresentada publicamente pela SEB, à dedicação daqueles que, “em tão pouco tempo”, responsabilizaram-se pelo desafio de formulá-la. Por meio de vídeos de “sensibilização”, consultas de múltipla escolha, participação por “indicação” de professores das redes pelos secretários e nomes de palestrantes especialistas ocultos, questionamos: Quem escreveu a BNCC? Quem analisará os resultados da consulta pública? Como redes estaduais e municipais participaram? Quem foram e quais são os interesses dos especialistas que orientaram teoricamente a construção da BNCC? A quem interessa essa reforma expressa?



Por fim, a ANPED, articulada à ABdC, coloca-se à disposição para adicionais esclarecimentos, reiterando nosso compromisso histórico com “o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social”, por meio do fortalecimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, em rede com a educação básica, do estímulo a experiências novas na área; incentivando a pesquisa educacional e promovendo a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País.

GT 12: Currículo/Anped e ABdC.