

ANDRÉA DA CONCEIÇÃO CÂNDIDO ROSADO

ESCOLAFETO: “ENTRE” RELAÇÕES EM UMA ESCOLA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS-BRASIL
2017

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

R788e
2017

Rosado, Andréa da Conceição Cândido, 1985-
Escolafeto : "entre" relações em uma escola / Andréa da
Conceição Cândido Rosado. – Viçosa, MG, 2017.
xii, 111f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Orientador: Eduardo Simonini Lopes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f.104-111.

1. Ambiente escolar. 2. Escola. 3. Afeto (Psicologia).
4. Relações humanas. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em
Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 370

ANDRÉA DA CONCEIÇÃO CÂNDIDO ROSADO

ESCOLAFETO: “ENTRE” RELAÇÕES EM UMA ESCOLA

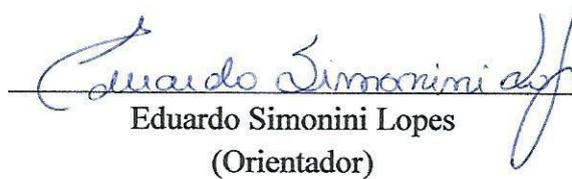
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 11 de dezembro de 2017.


Janete Magalhães Carvalho


Heloísa Raimunda Herneck


Rita de Cássia Souza


Eduardo Simonini Lopes
(Orientador)

*Ao meu filho, Miguel, que com sua existência
me convoca ao movimento da vida. Ora suave,
ora arrebatador.*

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

(GONZAGUINHA – Caminhos do Coração)

Para completar esta travessia contei com o apoio de muitas pessoas que a tornaram mais suave, potente e alegre, já que “tanta diferente gente” estendeu-me as mãos, e de diferentes maneiras compuseram comigo a vida desta pesquisa.

Assim, agradeço ao professor Eduardo Simonini pela confiança em mim depositada, pela paciência, competência, respeito, e, principalmente, por me desafiar com/na tessitura desta pesquisa a viver bons encontros com outras formas de saber e pesquisar atrelados à vida. Obrigada por tudo, professor Eduardo... Obrigada por tanto!

À professora Heloísa Herneck, por me permitir aprender junto, pelas importantes contribuições feitas a esta pesquisa, e, especialmente, pelo bom encontro que sua presença me traz cotidianamente.

À professora Janete Carvalho, por sua dedicação aos estudos spinozistas, pois através de seus textos alcancei uma melhor aproximação com uma escola tomada em afetos. Obrigada pelo tempo investido na leitura deste trabalho e por todas as considerações realizadas.

À professora Rita Souza, por sua leitura e contribuições para potencializar ainda mais este trabalho.

À Ana Pereira dos Santos, por sua generosidade, pela leitura cuidadosa e por todas as sugestões oferecidas no tecer de minha pesquisa.

À Cássia Pires Fernandes, minha ex-professora e sempre amiga, por me inspirar como profissional, e principalmente por me iniciar nos caminhos da pesquisa, ao me deixar sentir que esta pode e deve ser “este algo” que pulsa em nós.

Aos Professores do Mestrado pelas trocas e rica formação à nós investida. Especialmente à professora Wânia Guimarães Lacerda, por toda competência e paixão

na realização de seu trabalho. Sou grata aos bons encontros de suas aulas e pela saudade que estas deixaram em mim.

Aos colegas da turma 2015, e especialmente às minhas amigas: Rita Alice, por toda potência de seu existir e de sua amizade, pessoa de astral contagiante, com quem eu nunca deixo de acreditar na educação e na vida.

À Grazielle Corrêa, Grazi, companheira de orientação, pessoa querida, amizade que se fez na torcida uma pela outra... te agradeço por toda troca, cumplicidade, confiança, alegria e respeito. Com você a caminhada do Mestrado se fez leve, permeada de boa conversa, aconchego e longe da solidão.

À Jéssica Lopes, menina de uma força tremenda que sempre me inspirou fidelidade àquilo que me toca, àquilo que me faz acreditar.

Ao Grupo de Estudos “Cotidianos em Devir” em todas as suas composições, por ser esse rico espaço de trocas, lugar de voltar, de vontade de saber, de desafios, de (tentar) “fazer filosofia a marteladas”. Foi neste grupo que também estreitei e inaugurei um conviver potente com pessoas às quais eu agradeço pelas alegrias que se fizeram neste caminho: A Leila Moraes, pela amizade, torcida e apoio no meu intento de ingressar na Pós-Graduação. A Cristiane Pereira Botelho, por sua presença tranquila e constante; e a Gabriela Rodrigues de Castro, por sua força e carinho.

À Eliane e Naiany pela competência e presteza dedicada ao trabalho de vocês, pois isto atinge muito positivamente os/as mestrandos/as do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Às amigas da Escola Estadual “Alice Loureiro”: Sonaire, Soraia, Telma, Vera e Rose (Freitas) pela forte aliança do nosso conviver, por todo apoio, bem-querer e unidade. Nossa amizade foi o elemento promotor de alegria a meu corpo, que pôde, mesmo em meio aos maus afetos que vivenciamos, afirmar-se em sua potência e resistir. “Juntas somos mais!” E mais tardiamente, mas com igual importância, eu agradeço a Micheli por compor comigo um convívio respeitoso e alegre que me deixou a amizade e a admiração recíproca como colheita.

À equipe gestora, ao corpo docente e demais funcionários da Escola Estadual “Madre Santa Face” eu agradeço pela acolhida, aprendizado e alegrias diárias, respeito e amizade. Vocês são grandes dentro de mim!

Aos meus alunos; aos de ontem e aos de hoje por comporem comigo a aprendizagem de minha profissão e por me presentarem com o imprevisto, a curiosidade, a brincadeira, o carinho e alegria da infância.

Sou imensamente grata ao meu esposo e companheiro Humberto, por toda cumplicidade e apoio. Por fazer da minha luta sua luta, dos meus sonhos seus sonhos. Por acolher minhas experiências na/com a escola... as alegres e tristes. Receber seu incentivo e contar com sua mão estendida no cotidiano ordinário da vida que escolhemos pra nós tornou o sonho do Mestrado possível.

Agradeço ao meu filho Miguel, por me presentear com sorrisos, beijinhos, peraltices, criatividade brincadeiras todos os dias da minha trajetória acadêmica... Você, filho, é a motivação para continuar mesmo quando as dinâmicas da vida deixa o coração teso, desfaz o sorriso e adoce o corpo. Obrigada por roubar a cena quando o assunto são as “obrigações” cotidianas; obrigada por deixar alguns rabiscos em meus livros e textos, fazendo-me reencontrar com suas marcas nos momentos de estudo; obrigada por subir em meu colo e me tapar a visão da tela do computador, mostrando-me com sua insistência em ser notado, que a sua companhia é a parte mais bonita e gostosa da vida que compartilhamos.

Agradeço ao meu pai Jésus Cândido (in memoriam) por seu carinho comigo quando pequena, e a minha mãe, Margarida Alves Cândida, que com pouco estudo, muita coragem, sabedoria e amor me ensinou a ter fé e a respeitar o próximo, educando-me e formando-me para a vida. Mãe, sua força me refaz!

À minha irmã “Soni” (Sônia), por todo amor e cuidado, sendo minha grande incentivadora a enveredar pelas trilhas do conhecimento, pois acompanhou-me no primeiro dia da escola e desde então assumiu a supervisão de minha vida escolar com cobranças e apoio financeiro na compra de materiais escolares e mais tarde como debatedora dos estudos feitos na graduação e no mestrado, alimentando ainda mais minha vontade de saber. Obrigada também, “São” (Maria da Conceição), minha irmã-amiga, comadre e confidente, em quem sempre busco conselhos e encontro um colo reconfortante que me põe de pé e me ajuda a seguir em frente... Aos meus irmãos, Carlinhos e José Luíz por acreditarem em mim e em minhas escolhas e aos meus queridos sobrinhos, pela vitalidade do amor que me transmitem.

Agradeço ao meu sogro, Sr. Jésus Rosado, por nos acolher em sua casa, fazendo desta também nossa. De modo especial, sou grata a minha sogra, Tânia, por colaborar

comigo nesta empreitada acadêmica ao assumir sem reservas os cuidados com o Miguel durante minhas ausências... Contar com a Senhora foi fundamental para concluir o Curso do Mestrado. Agradeço a Rodrigo e Gisele, nossos melhores vizinhos, amigos e apoiadores. Destaco minha gratidão a você “Gi”, pois sua amizade e presença me faz “sentir em casa”, trazendo ao nosso convívio a certeza de que família a gente também escolhe. Ao Heitor, nosso pequeno sobrinho/afilhado, que já chegou trazendo muito amor, sorrisos e suavidade aos nossos dias – tão carregados de tarefas e compromissos de gente adulta.

Por fim, agradeço a Deus, que aprendi e professo como Jesus Cristo. Sou, pois, muito grata a este Cristo-Deus que me sintoniza às forças imanentes à vida ao despertar em mim fragmentos de infinito, potencializados nos bons encontros que ampliam minha existência em afecção com outros corpos, pois eu canto que “Deus é a vontade de estar feliz”¹.

¹ Cidade Negra – Mensagem.

Uma caixa de lápis de cor. As normas curriculares oficiais. Aquele banco escolar. O caminho da escola. O prédio. Um professor ou uma professora, claro. Mais professores e mais professoras. Um livro didático. O recreio, principalmente o recreio. [...] A prova e o exame. E a cola, sem dúvida. O feriado. E sobretudo as férias. A chatice daquela matéria e daquele professor. Ou de todos. O tédio generalizado. A educação física. E o futebol. Tudo o que se faz às escondidas (o verdadeiro currículo oculto?). Os segredos. As cliques e as claques. A reprovação. O primeiro lugar, talvez. Os boletins, as notas, os pareceres descritivos. Os conselhos de classe. Os corredores. E, sobretudo, o que se passa e o que se diz nos corredores. E eu no meio de tudo isso. A merenda. A pasta. A mochila. Cadernos. Lápis, borracha, régua. As aulas de biologia. As aulas de matemática. As aulas de português. As aulas todas! O Hino Nacional. O dia da bandeira. A marcha do sete de setembro. A aula de religião. Os atos sexuais. As fantasias também. Os coleguinhas todos. E o amigo inseparável e a amiga do coração. A ascensão de um presidente. A queda de um presidente. Os exercícios de matemática. Os números relativos e as equações. As proporções e as porcentagens. As redações de português. As datas e os personagens da história pátria. As partes do corpo do humano. Os substantivos concretos e os substantivos abstratos. E as línguas todas que não aprendemos. As conversas laterais durante as aulas. Os castigos. As humilhações. Os medos. As alegrias também. Aquela paixão de professora. A paixão por aquela professora. Corpos de todo tipo. Humanos. Animais. Animados. Inanimados. Institucionais. Lingüísticos. Uma mistura variada. Ao infinito. Encontro de corpos, considerados sempre sob duas relações: a de movimento, com maior ou menor velocidade, e a dos afectos. Mas, atenção, não se trata meramente de uma operação do pensamento para fins de análise. [...] Não se trata, como na ciência, de controlar a vida nem de prevê-la, mas de inventá-la (TADEU, 2002, p. 53-54).

LISTA DE ABREVIATURAS, DE SIGLAS E DE SÍMBOLOS

APOV – Associação Assistencial da Pastoral de Oração de Viçosa.

Apud – Expressão latina utilizada para citações indiretas significando com, em ou junto a.

E. E. “Alice Loureiro” - Escola Estadual “Alice Loureiro”

E. E. “Madre Santa Face” – Escola Estadual “Madre Santa Face”

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MG – Minas Gerais

PMV – Prefeitura Municipal de Viçosa.

PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PVB – Pavilhão de Aulas II (“B”).

SEE – MG – Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais.

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação Pública

SRE – Ponte Nova – Secretaria Regional de Educação de Ponte Nova.

UFV – Universidade Federal de Viçosa.

X-9 – Expressão cujo significado está referido àquele ou àquela que delatou, denunciou alguém.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pavilhão de Aulas II (“PVB”)	05
Figura 2 - Madre Maria Verônica de Santa Face - primeira Carmelita a dirigir o atual Colégio Carmo de Viçosa.....	29
Figura 3 - Fachada da Escola Estadual “Madre Santa Face”.....	31
Figura 4 – Hino da E. E. “Madre Santa Face” no caderno do aluno.....	34
Figura 5 – Ato de inauguração da placa com a nota alcançada no IDEB.....	35
Figura 6 - Foto do meu roteiro de aula. Registro feito por mim em 2013 em meu caderno de planejamento escolar.....	48
Figura 7 – Capa do livro “A tartaruga infeliz”.....	49
Figura 8 - Desenho feito por Maria Luíza, com o qual fui presenteada.....	50
Figura 9 - “Mulheres ganham espaço na sociedade, mas dupla jornada persiste”.....	71
Figura 10 – Tira Calvin e Susi.....	75
Figura 11 – Banksy - Meninos que espreitam uma mulher tomando banho.....	87
Figura 12 – Garota Siririca.....	88
Figura 13 – Capa do livro “A princesa e a costureira”.....	91
Figura 14 – Visão geral do muro. Obra “El Castillo”, (s/d) de Jorge Mendéz Blake...94	
Figura 15 - O livro, El Castillo, de Franz Kafka, embaixo do Muro.....	95
Figura 16 - Visão do muro, de perto.....	95
Figura 17 – Casamento da princesa Cíntia com a costureira Istar.....	97

RESUMO

ROSADO, Andréa da Conceição Cândido, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2017. *Escolafeto: “entre” relações em uma escola*. Orientador: Eduardo Simonini Lopes.

Este trabalho teve como objetivo acompanhar os afetos que ganharam vida e intensidades nas relações que compus com/entre os sujeitos de uma escola estadual e que maneiras de praticar a escola estes mesmos afetos fomentaram nas dinâmicas de convívio no ambiente escolar. Busquei nos estudos de Spinoza (2013), Maturana (1998) e Carvalho (2009; 2011; 2012) pontos de ancoragem que sustentassem as problematizações evidenciadas neste estudo, pois tal instituição é aqui discutida como *escolafeto* que se viabiliza pelas indeterminações dos encontros, das afecções e dos afetos com/nela realizados. Neste sentido, foi realizada uma pesquisa de intenção cartográfica na Escola Estadual “Madre Santa Face”, situada na cidade de Viçosa-MG, instituição na qual componho o quadro de servidores efetivos e exerço a função de professora de Educação Básica dos Anos Iniciais. Para isso segui as tramas relacionais tecidas em meu conviver e fiz uso do caderno de campo para registro das narrativas cotidianas das/nas conversações entre meus pares. Deste modo, a tessitura desta pesquisa teve também como ferramenta de construção o meu corpo, uma vez que foi ele o campo de experimentação no encontro com outros corpos, ao enunciar os afetos e as linhas de intensidades a comporem as cenas que me afetaram nos cotidianos da escola pesquisada. As cenas anunciaram produções de realidades singulares que apareceram no enovelar das narrativas e as teorias utilizadas surgiram como demanda do que foi narrado. Neste sentido é que as temáticas da diferença, do gênero, das territorialidades femininas e docentes, e a problematização entre currículo escolar e sexualidade(s) compuseram as discussões deste estudo. Em termos conclusivos, e extrapolando as tramas de convívio da instituição pesquisada, a construção deste trabalho indicou que vivenciar a escola a partir dos afetos nos permite compor através das relações com seus praticantes múltiplas e diferentes narrativas, já que cada instituição é constituída por tramas e sujeitos plurais, pois, pelas afecções, os sentidos realizados nas relações com os sujeitos evidenciou a escola como dimensões complexas de um território existencial que se estende pelos fios da política, da religião, da moral, da ética, do gênero, da sexualidade, dos movimentos e da rigidez curricular. Elementos estes, que, envolvidos nas indeterminações dos encontros inventam o coletivo da escola.

ABSTRACT

ROSADO, Andréa da Conceição Cândido, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, December, 2017. *Escolafeto: “between” relations in a school*. Advisor: Eduardo Simonini Lopes.

This work had as objective to accompany the affections that got life and intensities in the relations that I composed with/between subjects from a state school and what ways of practicing the school these same affections fomented in the living dynamics in school environment. I searched in the studies of Spinoza (2013), Maturana (1998) and Carvalho (2009; 2011; 2012) anchoring points that support the problematizations evidenced in this study, since this institution is discussed here as *escolafeto* that is made possible by the indeterminations of encounters and affections made with / in it. In this sense, a cartographic intention research was carried out at the Escola Estadual "Madre Santa Face", located in the city of Viçosa-MG, an institution in which I am part of the effective staff and I work as a teacher of basic education in the early years. For that I followed the relational plots woven in my life and I made use of the field notebook to record the daily narratives of/in the conversations between my pairs. Thus, the research texture also had my body as a tool of construction, since it was the field of experimentation in the encounter with other bodies, when enunciate the affections and lines of intensity that compose the scenes that affected me in daily life of the researched school. The scenes announced productions of singular realities that appeared in entangle of the narratives and the theories used arose as a demand of what was narrated. In this sense, the themes of difference, gender, female and teacher territorialities, and the problematization between school curriculum and sexuality were part of the discussions of this study. In concluding terms, and extrapolating the relational plots of the research institution, the construction of this work indicated that experiencing the school from the affections allows us to compose through the relations with its practitioners multiple and different narratives, since each institution is constituted by plots and plural subjects because through the affections the senses realized in the relations with the subjects showed the school as complex dimensions of an existential territory that extends through the threads of politics, religion, morality, ethics, gender, sexuality, movements and of curricular rigidity. These elements, which, involved in the indeterminations of the encounters, invent the collective of the school.

SUMÁRIO

1. ESTRANHAMENTOS DE UM LUGAR COMUM: O QUE É A ESCOLA?	1
2. OS CAMINHOS DE UMA PESQUISA QUE ME COMPÕE.....	4
3. INTERLOCUTORES DE UMA CIÊNCIA “COM” VIDA	10
3.1 Afeto e afecção em Spinoza: uma filosofia de afirmação da vida.....	10
3.2. O convívio como (re)criação dos modos de vida	14
3.3. <i>Escolafeto</i>	15
4. MOVIMENTOS DE UMA CARTOGRAFIA	21
5. A ESCOLA ESTADUAL “MADRE SANTA FACE”: UMA SINGULARIDADE, UM CAMPO DE IMPLICAÇÃO	29
6. ANGUSTIANTE LIBERDADE: O (DES)APRENDER A/NA PESQUISA. “ENTRE” CENAS COTIDIANAS DE UMA ESCOLA.....	38
6.1. Platô I – Encontros e misturas de corpos: com/nas linhas da diferença	42
6.2. Platô II – Territorialidades em mulher, mãe... professora!.....	62
6.3. Platô III: Tramas curriculares em movimento: afetos “entre” corpos e sexualidade(s).....	83
7. PARA NÃO CONCLUIR... ..	99
REFERÊNCIAS	104

1. ESTRANHAMENTOS DE UM LUGAR COMUM: O QUE É A ESCOLA?

Ao questionarmos o que vem a constituir uma escola, podemos trazer várias referências como: instituição que reproduz a ordem dominante ao transmitir às futuras gerações os conhecimentos legitimados e historicamente acumulados; lugar onde se formam cidadãos para o convívio social e trabalhadores para o mercado; escola como via de equalização das desigualdades econômicas e sociais e como instrumento de ascensão/mobilidade social.

A exemplo desta última perspectiva, Enguita (1989) toma como tema central de seu estudo a (re)criação da escola como instituição apropriada para moldar as futuras gerações às novas relações sociais que se estabeleceram com o advento do capitalismo . Assim, a escola se tornaria o meio mais adequado para preparar o futuro trabalhador à indústria, ao regular as experiências de vida cotidiana dos alunos, ensinando-os a aceitar e agir conforme a normas, posturas, habilidades, tempos e ritmos exigidos socialmente. Neste contexto, e diante de tal constatação, Enguita entende que são atribuídas outras funções à escola, rompendo, assim, com o fundo idealista do campo educacional, que considera que a escola se ocupa apenas com o plano das ideias e com a transmissão dos saberes universais. Neste sentido, é possível inferir, com Enguita, que a escola não é um espaço neutro, uma vez que esta busca modelar, além das estruturas cognitivas, o comportamento e os corpos dos alunos, condicionando as relações sociais aos princípios desejáveis às exigências do mercado.

De acordo com Masschelein e Simons (2013), o sonho de uma escola que prepare os jovens para o mercado de trabalho ou para a educação superior não é novo, ele se reconfigura nas sociedades contemporâneas definindo objetivos ainda mais aguerridos com ênfase na empregabilidade, de modo que os alunos venham a adquirir competências validadas como moeda de troca pelo sistema capitalista. Assim, ensinar e aprender um conteúdo requer um fim próprio, tempos estabelecidos e metas a serem alcançadas. Mas, e se as finalidades e metas não forem cumpridas, se os tempos seguirem fora do cronometrado, se algo fora do currículo emergir na escola? O que fazer com isso?

Muito teorizamos sobre o que é a escola e pouco sabemos sobre o que ela não é. Talvez o que ela não seja possa oferecer pistas para reconhecer muitas outras potencialidades abrigadas neste espaço. Assim, tenho me colocado a pensar no que esta questão representa, pois enquanto estudante de Pedagogia, sempre estive envolvida com discussões que se propõem a pensar “soluções” para tantos “problemas” que emergem na escola; a pensar num tipo de educação (“ideal”) que seja justa e de qualidade, que diminua as desigualdades e promova a “emancipação” dos sujeitos. No entanto, se por um lado a passagem da graduação para condição de docente me fez entrar em um mundo desejado, por outro viabilizou minha entrada em um mundo ao mesmo tempo estranho, indigesto, repleto de novidades que não se estabeleceram necessariamente com o início da profissão ou naquilo que aprendi no curso de Pedagogia, mas naquilo que ninguém me falou que a escola poderia abrigar. Minha vida como docente estava agora representada nos “alunos difíceis”, na burocratização e rigidez dos programas curriculares, nas metas a serem alcançadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nas normas e disciplinamentos institucionais e no poder coersivo representado pela gestão escolar.

Ao pensar na educação com objetivos finalistas, Masschelein e Simons (2013) em certo ponto se contrapõem a esta perspectiva, quando propõem a escola como um espaço aberto, como um veículo sem destino determinado e não como um local de passagem ou transição.

Pense em um nadador tentando cruzar um grande rio. Pode parecer que ele estivesse simplesmente nadando de uma margem à outra (isto é, da terra da ignorância para a terra do conhecimento). Mas isso queria dizer que o próprio rio não significaria nada, que ele seria uma espécie de meio sem dimensão, um espaço vazio, como voar através do ar. Eventualmente o nadador chegará a margem oposta, porém o mais importante é o espaço entre as margens – o centro, um lugar que compreende todas as direções. Esse tipo de “meio termo” não tem orientação nem destino, mas torna todas as orientações e direções possíveis (SERRES, 1997 *apud* MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p.37).

Para compor e enriquecer esta reflexão, apresento um pensamento de João Guimarães Rosa ao dizer que “o real não está saída nem na chegada: ele se dispõe para gente é no meio da travessia” (ROSA, 2005, p. 80). Estendendo esta metáfora ao ambiente escolar, enquanto travessia, a escola supõe o inédito, fluxos múltiplos que se intensificam por diversas direções compondo processos múltiplos que constituem a experiência do aluno e do professor. Deste modo, em uma escola podemos seguir um roteiro de trabalho e executar tudo conforme o planejamento

institucional, mas algo sempre poderá fugir ao nosso controle, escapar por entre as bordas, fazendo vir à tona um resultado impensável (GALLO, 2008).

E como o professor e a escola lidam com o inimaginável, com aquilo que foge ao *script*²? Creio que seja isto que nos força ao movimento de (re)criar e compor com outros modos de existir nos cotidianos escolares, uma vez que estas instituições ganham vida por meio de seus atores (professores, alunos, gestores e auxiliares de serviços educacionais) que são produtos e produtores de subjetividades engendradas em redes diversas que coexistem no ambiente educacional. Neste sentido, Carvalho (2009, p. 21), indica que:

Especificamente no caso do cotidiano escolar, interessa-nos, sobretudo entender os enredamentos de conhecimentos, afetos e linguagens que o produzem e o atravessam, ou seja, a compreensão do que significa o processo de escolarização para quem o vive é uma via fundamental para o entendimento dos modos sociais como ele é vivido.

Adentrar os cotidianos escolares e sentir seus prazeres e desprazeres me fez experimentar um mundo de singularidades que desmonta os discursos de verdades que preconizam um ideal de ser professor, de ser aluno e com um ideal de educação.

² Roteiro organizado em forma de texto com uma série de instruções a serem seguidas para executar um programa televisivo, uma peça teatral ou outros.

2. OS CAMINHOS DE UMA PESQUISA QUE ME COMPÕE...

Tendo em vista as tensões que são postas em evidência a partir do momento em que passo a habitar a escola na condição de docente, retomo brevemente alguns dos caminhos que foram por mim percorridos e que me ajudam a significar a escola enquanto experiência que me aproximou deste problema de estudo, fazendo-me pensar como são produzidos os afetos nas relações estabelecidas dentro deste espaço.

Ao recordar minha trajetória escolar, posso identificar que esta sempre esteve representada pelo convívio com o outro. Em minhas memórias do tempo de estudante do Ensino Básico, figuro cenas das muitas relações estabelecidas neste espaço, das amizades que se fizeram, dos diálogos entre professores e colegas, das diferenças percebidas entre nós, dos acontecimentos positivos e negativos que marcaram meu percurso, e que, de alguma forma, me constituem naquilo em que me componho hoje. Tudo isso se traduz num protagonismo que a escola teve em minha vida, impondo-me desafios em tramas cotidianas que me forçavam a sair do lugar. Para além dos conteúdos aprendidos, dos exames e testes realizados e da formação e certificação recebida na Educação Básica, remonto em meus pensamentos um cenário escolar povoado de vida, que se desdobra em imagens com sons, vozes, luzes, cores, cheiros, sabores e emoções. Entendo, assim, que a formação que a escola possibilita vai além dos planos curriculares oficiais.

Após concluir o Ensino Médio, em 2003, frequentei, durante três anos, cursinhos preparatórios para o Ensino Superior, conseguindo, no ano de 2007, minha aprovação, por meio do antigo vestibular, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV). O meu ingresso no Ensino Superior representava uma grande conquista para minha família, uma vez que eu era a primeira de seis filhos que, havendo concluído o Ensino Médio, poderia agora vislumbrar um diploma de graduação em uma universidade pública. Minha admissão no Curso de Pedagogia da UFV foi permeada por uma história de esforço pessoal e coletivo, pois contei neste percurso com o apoio da minha mãe e de meus irmãos para superar os desafios que se colocariam diante de mim, antes e durante minha trajetória na graduação.

No sentido literal da palavra, “pisar” nas dependências do Pavilhão de Aulas II - também conhecido pelos alunos como “PVB”- para o primeiro dia de aula,

inaugurou em minha vida um mundo de possibilidades que até então eu desconhecia, pois, a partir daí, estaria posta diante de mim uma jornada que - ainda que estivesse contida em uma ementa e programa curricular previamente estabelecido - não poderia se orientar apenas por roteiros prévios, uma vez que este caminho formativo estaria exposto a encontros múltiplos com leituras, autores, docentes e pessoas diversas que, em uma dinâmica de convívio diário, me fariam experienciar novidades até então inimagináveis frente às exigências do mundo acadêmico.



Figura 1 – Pavilhão de Aulas II (“PVB”).

Fonte: <http://www.editora.ufv.br/wp-content/uploads/pvb1.jpg>

Depois de terminar o curso de graduação, em janeiro de 2011, trabalhei por dois anos como professora na Associação Assistencial Pastoral da Oração de Viçosa (APOV), situada no bairro de Nova Viçosa, e também como professora pela Prefeitura Municipal da cidade. Já no ano 2013, participei das designações para contrato temporário pela Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais (SEE-MG), uma vez que eles usariam a lista do concurso vigente (2011), e, como eu estava aprovada/classificada entre as vagas que foram lançadas para o município, consegui ser contratada para trabalhar o ano todo e pude escolher uma escola bem “afamada” para lecionar. Comecei o ano de trabalho na Escola Estadual “Madre Santa Face”, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. O fato de estar trabalhando em uma escola de renome na cidade já causava em mim certos anseios relacionados às expectativas pelas quais teria que responder por parte dos pais, da Direção da escola

e da pressão que eu mesma faria sobre mim para “dar conta” de realizar o que me propus.

Receber os alunos no primeiro dia de aula, sentir a confiança depositada em mim por cada pai/mãe que ali deixava o seu filho e os olhares de desconfiança que a mim eram lançados ao se depararem com uma jovem professora, causava-me medo, insegurança e uma certa angústia por querer vislumbrar o fim de uma jornada que acabava de começar.

O novo é sempre ameaçador até que se decida o que fazer com ele. Encarei com firmeza os desafios a mim impostos e confesso que houve dias em que achei que não daria conta. Mas também houve dias que senti muita alegria por estar ali, imersa naquele trabalho de aprender a ser professora, sendo professora. O espaço relacional de trabalho na E. E. “Madre Santa Face” foi muito propício a este aprender, pois encontrei parcerias na equipe ao contribuir com aquilo que sabia e também ao aprender com o que as outras colegas tinham a oferecer. Aquela escola havia se tornado um mundo seguro, que logo após as férias de julho haveria de ser deixado por mim.

Com a minha nomeação no Concurso da SEE-MG, em agosto de 2013, eu tive que escolher outra escola para me efetivar, uma vez que todas as vagas da E. E. “Madre Santa Face” foram preenchidas por candidatas melhor classificadas que eu no referido concurso. Quando chegou o momento de escolher onde eu iria trabalhar, dentro das opções existentes e por uma questão de deslocamento da minha casa até ao trabalho, escolhi trabalhar na E. E. “Alice Loureiro”, localizada no bairro Silvestre (Viçosa-MG).

Fomos, eu e outras professoras, recebidas na escola pela supervisora pedagógica que comunicou como o trabalho deveria ser feito. Com ar de “poucos-amores”, ela disse o que nos seria exigido e que precisaríamos “dar o nosso sangue”, pois estávamos no período do estágio probatório e o trabalho mal feito culminaria em uma avaliação ruim. O grupo de professoras novatas se sentiu coagido diante da fala da supervisora. Diferente de pensar que poderíamos realizar um bom trabalho naquela instituição, o que passava pela nossa cabeça era que nada do que fizéssemos seria bom o suficiente diante das exigências que nos foram feitas.

Os dias seguiram e a sensação de estarmos sendo vigiadas só aumentava, uma vez que estávamos sempre envolvidas em um ambiente de ameaças, desestímulo e tristeza. O grupo de professoras novatas se apoiava para sobreviver àquele ambiente que sempre se demonstrava hostil e pouco acolhedor. Havia uma sensação percebida por todas nós de estarmos “pisando em um campo minado“, portanto, nenhuma palavra ou ação poderia ser dita ou realizada sem medir a hora e o lugar.

No ano de 2015, iniciei meu trabalho fora da sala de aula, pois, com minha aprovação no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa, no momento da distribuição de turmas escolhi trabalhar na biblioteca da escola, pois esta função não me faria despender tempo com trabalhos em casa e ainda haveria a possibilidade de flexibilizar o horário de trabalho para conseguir frequentar a aula do mestrado no turno da manhã. Não foi uma situação tranquila conseguir exercer minha função na escola no cargo de professor de biblioteca, pois, apesar de ser meu o direito de escolha, encontrei dificuldades por parte da supervisora pedagógica para efetivá-lo.

No início das aulas do Mestrado, já trabalhando na biblioteca e no turno da manhã, eu pude perceber que o ambiente de trabalho era mais alegre e acolhedor. Naquela escola, no turno da manhã era possível sorrir e trabalhar desarmado, era possível exercer a criatividade, colaborar e emitir opinião sem ser tolhido por isso. Havia espaço para o diálogo e o convívio, tanto com os diversos professores que lecionavam naquele turno quanto entre os alunos que frequentavam a biblioteca da escola. Diante de tais experiências, me coloquei a pensar: como as dinâmicas existentes em cada turno da escola influenciam nas relações estabelecidas entre os docentes, gestores e alunos? Teriam as diferentes maneiras de pensar destes sujeitos a capacidade de influenciar nas dinâmicas de cada turno?

Os caminhos por mim percorridos até chegar à pesquisa aqui proposta têm a escola, e as relações que eu, a partir dela, componho, como centro deste estudo. Isto porque o fato de construir relações que me permitissem sentir segura e aceita em meu ambiente de trabalho foram fatores importantes para que eu realizasse minha ação como docente e me encontrasse nela com todas minhas inquietações e contentamentos por ser quem eu sou, fazer o que faço e como faço. O conviver com os adultos e com as crianças em cada escola e sala de aula diferente que adentrei,

esteve também permeado por situações desafiadoras, exigindo que eu me movimentasse de diversas maneiras para que, enfim, pudesse reconhecer a mim e ao outro naquele espaço, no movimento de crescer e aprender nele.

Neste sentido, levanto alguns questionamentos para pensar o problema desta pesquisa: o que a escola coloca em movimento na relação entre seus atores ao ser um lugar de convívio? Quais afetos nascem destas relações e que forças eles produzem no trabalho e no convívio entre as pessoas que protagonizam a vida deste lugar? Como os modos de pensar circulam o espaço escolar e como estes evidenciam tensões e inventam diferentes maneiras de conviver? Quais possibilidades de (re)invenção de si mesmo e do outro são criadas a partir dos afetos que emergem desta convivência?

Deste modo, na busca por compreender o lugar das minhas emoções e como estas afetam minha ação docente no meu ambiente de trabalho a partir das múltiplas relações com meus pares e com o meu próprio trabalho, é que busquei desafiar a mim mesma com esta pesquisa. Com vistas a alcançar este objetivo, me coloquei a pensar na escola não apenas no que ela representa enquanto instituição de ensino, mas também como território em que há encontro de corpos que se afetam, corpos em afecção que geram afetos a aumentar ou diminuir a força da vida, no gestar de diferentes modos de existir.

Adentrar, pois, os cotidianos escolares e deles me reconhecer parte, remete a uma história vivida por mim e que tem as experiências tecidas na/com a instituição escola como uma das significações da pesquisa aqui proposta. Neste sentido, dar significado a minha experiência enquanto docente é “sentir na pele” a potência que emerge com/na/da escola, é (in)compreendê-la como lugar de relação, de afetamento e de convívio constituído em bons e maus encontros.

Todas as sensações e emoções nascidas desta experiência transformaram o meu viver na escola e me levaram a entender que:

Para apreender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer *espaçotempo* que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo que nela se passa, se acredita, se repete, se cria, se inova, ou não. Mas é também preciso reconhecer que isto não é fácil, pois o *aprendidoensinado* me leva quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa, inclusive a aceitação pelos chamados “meus pares”, para me colocar à disposição para o grande “mergulho” na realidade (ALVES, 2008, p. 21).

Assim, o ato de (re)criar e compor em uma escola é protagonizado pelos indivíduos que habitam esta instituição de ensino, dando a ela características e ritmos próprios. Deste modo, pensar a escola a partir da dimensão dos afetos nela originados, cria oportunidade de seguir as redes de sentido nas quais os sujeitos em convívio se movimentam, uma vez que estes mesmos sujeitos, ao serem produtos e também produtores de mundos, transformam o ambiente escolar em um rico campo a ser estudado do ponto de vista dos encontros, das afecções entre corpos e dos afetos aí gestados. Com isso, esta pesquisa se torna relevante para mim pela proposta de acompanhar as relações em uma escola, uma vez que nestas são criados “campos” de tensão e/ou possibilidades na convivência na composição com afetos e afecções, no sentido como Spinoza compreendeu estes dois últimos conceitos.

3. INTERLOCUTORES DE UMA CIÊNCIA “COM” VIDA

3.1 Afeto e afecção em Spinoza: uma filosofia de afirmação da vida

Benedictus de Spinoza nasceu em novembro de 1632, na cidade de Amsterdã, na Holanda. Tendo ele crescido no seio de uma família de ricos comerciantes judeus, realizou seus estudos teológicos e comerciais em escola judia. No contexto de uma Amsterdã dividida do ponto de vista ideológico, foram enunciadas diversas questões que colocavam em xeque a fé judaica. Algo como a imortalidade da alma, que esta morreria junto com o corpo e que Deus só existe filosoficamente, tornando a fé algo inútil, surgiam naquela sociedade como pensamentos ameaçadores que deveriam ser extinguidos juntamente com aqueles que os sustentassem. Naquela ocasião, foi comprovado que Spinoza, então com 24 anos, mantinha vínculos com cidadãos que sustentavam este tipo de pensamento, o que motivou sua excomunhão do judaísmo em 1656.

De acordo com Deleuze (2002), a excomunhão naquela época tinha, além da dimensão religiosa, um significado político e econômico, pois em uma comunidade majoritariamente judaica ela conferia ao cidadão uma certa penalidade e exclusão social, uma vez que o excomungado era visto como alguém impuro que deveria ser evitado. Depois disso, continuar na cidade de Amsterdã se tornou uma tarefa difícil, o que levou Spinoza a morar em vários lugares. Por este motivo, ele foi definido como viajante, não pelas distâncias percorridas, mas pela sua disposição para morar em pequenas pensões, culminando em um grande desapego e falta de posses.

Em 1661, Spinoza começa a escrever seu livro *Ética* - a sua mais importante obra - em que o mesmo questiona a existência de um Deus transcendente. Ao contrário disso, Spinoza acredita que “Deus sive natura”, ou seja, Deus é natureza, estando contido em toda substância, em todo ente criado (DELEUZE, 2002). Deste modo, na filosofia de Spinoza tudo o que existe, existe em Deus, uma vez que Deus é a causa imanente de todas as coisas, não estando Ele fora do mundo. Para Spinoza, “Deus é natureza, contanto que entendamos por Deus o infinito gozo de existir” (LARRAURI, 2009, p. 11), ou seja:

Essa natureza que é Deus não é apenas a matéria extensa. Uma árvore – ou uma pessoa – não é uma parte de Deus, se a consideramos apenas

como um corpo, com certas dimensões, cujo desenvolvimento está determinado pelo número de organização de suas células. Essa árvore – ou pessoa – é uma parte de Deus se, além do mais, a considerarmos como expressão do gozo e da felicidade que existe na natureza e na vida. No entanto, nem as árvores nem a maioria das pessoas são conscientes deste último aspecto (LARRAURI, 2009, p. 11).

Neste sentido, tanto uma árvore como uma pessoa possui existências legítimas que exprimem sua potência e/ou existência em Deus. Segundo Deleuze (2002, p. 29), para Spinoza “a Ética é uma tipologia dos modos de existência imanentes, substitui a Moral, a qual se relaciona sempre com a existência de valores transcendentos”. Assim, Deus seria a força imanente que afirma a própria vida, a potência do existir, em detrimento das moralidades criadas que dissimulam a nossa própria existência em favor de um dever ser e não daquilo que somos capazes de ser.

Spinoza (2013), em seu livro III da Ética, apresenta a origem e a natureza dos afetos, como eles nascem e questiona: do que um corpo é capaz? Ele diz que “nem um corpo pode determinar a mente a pensar e nem a mente pode determinar o corpo ao movimento ou ao repouso, ou a qualquer outro estado” (SPINOZA, 2013, p.167). Ou seja, corpo e mente não estabelecem uma relação de superioridade de um frente ao outro. Spinoza critica a hierarquia produzida entre mente e corpo, na qual alguns discursos se estruturam ao desprezar o corpo pela força da mente, propondo que esta deve dominar os apetites do corpo. Segundo Larrauri (2009, p. 21-23), em Spinoza:

é necessário entender a mente e o corpo como partes não independentes de uma mesma unidade, contanto que, quando umas delas age, a outra faça o mesmo, e, quando uma delas se mostra impotente ou passiva, a outra também a siga. Quando alguém é empreendedor, cheio de iniciativa e capacidade de realizar, ou, em uma só palavra, potente, tanto seu corpo como sua mente estão ativos em uníssonos; ou, quando alguém é indolente, ignorante e temeroso, isto é, impotente, tanto seu corpo, quanto sua mente padecem [...] Qualquer coisa que sucede a um ser humano tem uma tradução simultânea em duas linguagens, a do corpo e a da mente: o que acontece fortalece a mente e o corpo ou debilita ambos.

Assim, Larrauri (2009), indica que, para Spinoza, um corpo se traduz por um nível de potência, por sua capacidade de ação, e esta medida só pode ser reconhecida no encontro de um corpo com outro. Assim, temos que:

Quando um ser humano encontra-se com outro corpo, esse corpo o afeta, deixa nele uma marca corporal e mental. Esse encontro é, portanto, afecção e percepção da afecção ao mesmo tempo, como dois fenômenos paralelos: o corpo e a mente registram tudo o que sucede a um indivíduo. Um exemplo. Daniel come uma maçã. A maçã é um corpo que combina com o corpo de Daniel, mata sua fome e cai bem ao seu estômago. [...] Assim, Daniel deseja comer a maçã, a maçã é boa para ele e aumenta sua

potência. [...] A impressão ou a marca que a maçã deixa no corpo de Daniel é a imagem que ele terá da maçã (LARRAURI, 2009, p. 47).

Com este exemplo, Larrauri (2009) nos ajuda a entender que sempre que um corpo entra em afecção (em contágio) com outro corpo é produzido aí um afeto. No caso acima, o produto da afecção entre Daniel e a maçã é um afeto de alegria, uma vez que a potência de Daniel é aumentada, pois comer a maçã faz bem a ele. O que não nos permite afirmar que todas as pessoas se sentirão bem ao comer uma maçã. Daniel não pode, neste caso, tomar como verdade absoluta as próprias imagens perceptivas que a maçã efetua em seu corpo, uma vez que cada corpo com suas singularidades possui uma potência para afetar e ser afetado. Neste sentido:

os perceptos não são percepções, são conjuntos de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que as experimentam. Os afetos não são sentimentos, são estes devires que desbordam o que passa por eles (ele torna-se outro) (DELEUZE, 1991, p. 11).

Assim, o afeto é produzido pela afecção (contato/contágio) de um corpo sobre outro; pelos contágios dos corpos é que nascem os afetos. Um afeto se traduz pela variação contínua da nossa potência de agir ou da nossa força de existir, que é aumentada ou diminuída, dependendo de como um corpo se compõe com outro corpo. Existem então, dois polos, alegria-tristeza, que são, para Spinoza, paixões fundamentais, onde a tristeza envolve uma diminuição da potência de agir, em que se passa a um grau de perfeição menor, e a alegria se refere ao aumento da potência de agir, o que leva a um grau de perfeição maior, havendo sempre uma variação de um afeto a outro. Nesse sentido, Deleuze (1978, p. 4) considera que:

[...] para Spinoza há uma variação contínua – e é isso que “existir” quer dizer – da força de existir ou da potência de agir. Como isso, se conecta ao meu exemplo estúpido, mas que é também de Spinoza, “Bom-dia, Pedro”, “Bom-dia, Paulo”? Quando eu vejo Pedro, que me desagrada, uma ideia, a ideia de Pedro se dá em mim; quando eu vejo Paulo, que me agrada, a ideia de Paulo se dá em mim. Cada uma dessas ideias possui, em relação a mim, um certo grau de realidade ou de perfeição. [...] Quando a ideia de Paulo se sucede à ideia de Pedro, convém dizer que minha força de existir ou minha potência de agir é aumentada ou favorecida; quando, ao contrário, se dá o inverso, quando após ter visto alguém que me deixava alegre eu vejo alguém que me deixa triste, eu digo que minha potência de agir é inibida ou impedida.

Para Spinoza, o que acontece nesses contágios entre os corpos são bons ou maus encontros, não existindo, pois, um sujeito essencializado como bom ou como mau. “Bom” seria, pois, um encontro que aumenta a potência de agir e “mau” o que a diminui. Assim, segundo Larrauri (2009, p. 33), “o bom e o mau são noções

relativas: chamo ‘bom’ o que me cai bem, e ‘mau’ o que não me cai bem”; no entanto, cada indivíduo tende a suportar determinados afetos, sendo que um mesmo afeto que envenena um corpo pode promover a saúde de outro. Isso, portanto, não nos permite recorrer a uma essência geral do ser humano, pois cada indivíduo possui em si mesmo uma singularidade (DELEUZE, 1978).

“Existir” para Spinoza (2013) seria, pois, nossa capacidade de afetar e ser afetado; é nossa capacidade de realizar o que em nós é potente, o que aumenta a força da vida, o que nos afeta de alegria, tal como o esforço que empregamos para afirmar nossa potência, pois segundo ele, cada coisa se esforça por perseverar em seu ser, em sua natureza. Esse esforço é chamado de *conatus*, ou seja, o impulso vital da potência de agir, da força de existir – o que nos faz perseverar na nossa existência e crescer, conservando e aumentando a nossa capacidade de ação (LARRAURI, 2009). Portanto, sempre que uma afecção, um contágio, um encontro, tem como produto um afeto de tristeza, uma paixão triste, um mau encontro, uma ideia inadequada que diminui a potência de agir, o esforço que empregamos é para sair da tristeza que refreia e não favorece a natureza do ser, buscando passar assim para uma afecção de alegria que favorece e compõe adequadamente com o corpo. Spinoza acredita que a tristeza não torna ninguém inteligente, pois nela estaríamos arruinados. Assim, os poderosos têm necessidade de que seus súditos sejam tristes e acrescenta que se governa as massas pela esperança e pelo medo. Esperança e medo são afetos que derivam da tristeza, do mau encontro (DELEUZE, 1978).

Conhecer, pois, o que em meu corpo entra em combinação com o outro corpo, possibilita-me a escolha dos bons encontros que, dotados de paixões alegres, aumentam a força da vida, fortalece o *conatus*, a potência de agir. Spinoza dá a isso o nome de “noção comum”, ou seja, aquilo que no outro corpo se compõe ao meu. Isto só pode se dar a partir de uma relação que seja conveniente aos dois corpos, a partir da alegria (LARRAURI, 2009). Os afetos movidos pela alegria são aqueles que, ao aumentar em nós a força da vida, nos permitem perseverar naquilo que nos constitui em nosso existir.

Falar de afeto, que é produto da afecção, do contágio de um corpo com o outro, nos conduz a também pensar na emoção nascida deste encontro. Neste sentido,

entendo que o trabalho de Humberto Maturana pode dialogar com as perspectivas de Spinoza.

3.2. O convívio como (re)criação dos modos de vida

Sempre que queremos diferenciar o ser humano de qualquer outro animal, afirmamos a máxima: “os homens são animais racionais“. De acordo com Maturana (1998), quando nos declaramos seres racionais reafirmamos uma cultura que desvaloriza as emoções.

Para Maturana (1998), emoção não se refere àquilo que costumeiramente chamamos de sentimento. Emoção, em uma perspectiva biológica, seriam as disposições corporais dinâmicas através das quais nos movemos, pois “quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 1998, p. 15). Assim, quando estamos sob o domínio de determinada emoção podemos realizar uma série de ações que, ao estar sob outro domínio emocional teria uma natureza diferente. A exemplo disto, podemos imaginar um professor que sempre age pacientemente com seus alunos, mas, diante de problemas em sua vida pessoal, ao chegar em sala de aula, e tomado em uma emoção de tristeza ou raiva, sua ação se modifica frente à comum indisciplina de seus alunos. Deste modo, pode-se dizer que o domínio emocional no qual este professor se encontra define um tipo de ação a partir da emoção vivida por ele.

Para Maturana (1998), o que há de peculiar no humano não é sua capacidade de manipulação dos objetos, mas a linguagem e a forma como esta se entrelaça com o emocionar. A linguagem, por ser um sistema simbólico de comunicação, nos permite, a partir de um “sistema de coordenações consensuais”, uma ação humana que possibilita interação com o outro num fluir de ações consensuais. Sendo a linguagem o peculiar do humano e o que possibilita a interação com o outro, esta se conservou através do processo de evolução da espécie humana, permitindo aproximação e convívio, pois a linguagem só surge num espaço de interação e aceitação mútua. Assim, Maturana (1998) acredita que há uma emoção fundadora que torna possível o modo de vida na convivência, e a denomina “amor”. Ao dizer isto, o autor não faz esta afirmação tomando por base as convicções românticas, mas

assumindo o amor como sendo a emoção que aceita o outro como legítimo outro na convivência. Sendo esta, portanto, “a emoção fundamental que tornou possível a história da hominização” (MATURANA, 1998, p. 23).

Apenas numa relação em que se aceite o outro como legítimo outro na convivência é possível crescer, produzir vida e deixar viver diferentes formas de existir. Assim, somente em uma relação legítima de aceitação mútua é possível conservar a existência de si e dos outros. As relações que se estabelecem a partir da emoção amor, são as relações fundamentalmente sociais.

Sabendo que a emoção amor é o que torna possível as relações sociais, já que os corpos entram em uma relação de potência e não de destruição, pode-se inferir que este tipo de relação ao aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não impõe a este conviver uma única maneira de pensar e existir. Para entender isto, Maturana (1998) apresenta um caminho explicativo o qual chamou de *objetividade-entre-parênteses*, que compreende vários domínios explicativos de produção de realidade, pois não há neste caminho uma verdade transcendente e absoluta, mas verdades diferentes legitimadas em diversas produções de realidade. Estas têm como fundamento as experiências vividas por cada sujeito que configura e produz um mundo legítimo no viver. Assim, temos que:

No caminho explicativo da *objetividade-entre-parênteses*, o fato de uma pessoa gostar de Física e a outra de Biologia, ou de uma ser cristã e a outra mulçumana, não cria uma dinâmica de negação na convivência, porque não importa que um não seja como o outro. “- Eu sou católico, e você? Mulçumano? Ah! que ótimo. Vamos tomar um café?” O fato de eu ser católico não exclui o outro, e o fato do outro ser mulçumano não me exclui (MATURANA, 1998, p. 48, grifos do autor).

Diferente do caminho explicativo apresentado acima, existe outro; o da *objetividade-sem-parênteses*, em que as relações humanas não acontecem na aceitação mútua, pois neste caminho há um só domínio de realidade. Neste caso “o conhecimento dá poder e legitima a ação, ainda que esta seja a negação do outro, [...] pois cada vez que um adota a postura de ter acesso privilegiado a uma realidade independente [...] o que não está com a pessoa está contra ela” (MATURANA 1998, p. 49).

Neste sentido, no caminho explicativo da *objetividade-sem-parênteses*, a verdade funciona como uma lógica transcendente que opera e justifica uma explicação única de realidade, ao defender e tonar legítimo um único mundo de viver este mundo.

Nesta perspectiva de explicação da realidade não há interlocutores, não é possível coexistir diferentes modos de pensar, uma vez que uma única explicação se sobrepõe às outras.

Deste modo, habitar o espaço escolar e ser também protagonista das múltiplas relações estabelecidas entre meus pares, permite conhecer realidades diversas que se tencionam, ora operando pelo caminho explicativo da *objetividade-entre-parênteses*, ora pela *objetividade-sem-parênteses*. Assim, entende-se que as relações tecidas dentro do ambiente de trabalho são enunciadas como um campo de tensão e/ou de possibilidades, uma vez que as noções que cada sujeito constrói a partir do ponto de vista ideológico, são passíveis de desacordos ao entrarem em contato, pois elas dizem respeito às diferentes formas que cada sujeito produz uma realidade na convivência. Assim, “esses desacordos sempre trazem consigo uma explosão emocional, porque seus participantes vivem seu desacordo como ameaças existenciais recíprocas” (MATURANA, 1998, p.17). Ao sentir-se ameaçado naquilo que o constitui em sua existência o indivíduo nega o outro no convívio a fim de preservar-se, no entanto, a espécie humana só se tornou humana a partir da interação com o outro.

A escola, ao ser também espaço de contínua interação entre os seus sujeitos, tem como produto da relação entre eles, diversos afetos que podem potencializar ou despotencializar o convívio, favorecendo o (re)criar ou o abortar de diferentes modos de existir e pensar. Assim, o trabalho aqui proposto pretende evidenciar a escola como palco destes afetos e acompanhar como estes exercem influência nas dinâmicas de convívio estabelecidas entre as pessoas que habitam este espaço.

3.3. Escolafeto

Sabendo que cada escola se inscreve em uma determinada realidade social, econômica e cultural e é povoada por atores diversos que dão a ela vida e ritmos peculiares, digo que minha presença nos espaços escolares em que venho construindo minha trajetória profissional nem sempre me possibilitou dançar nos ritmos e melodias coincidentes de tais instituições. Para adquirir os movimentos destas diversas composições melódicas, me vi tomada por afetos alegres que

potencializaram minhas ações, mas também por afetos tristes que diminuíram minha potência de agir. Era preciso então, aprender a dançar.

De acordo com Carvalho (2012), para Spinoza, alegria e tristeza não são estados da alma, e sim maneiras de existir. Afetos são devires, ou seja, dimensões em contínuo movimento. Os afetos que constrangeram minha força de existir, forçaram-me, por sua vez, a reagir, a movimentar. Era preciso compreender o lugar de minhas ações para afastar os maus encontros e encontrar a noção comum existente entre meu corpo e o corpo escolar (pessoas, regras, normatizações) para que este me afetasse a partir de um bom encontro.

Parece-nos, então, que algumas instituições escolares muitas vezes nos “fazem morrer”, uma vez que muitas destas, por meio de seus regulamentos e moralidades, exercem sobre nós uma ação a despotencializar nosso próprio corpo. Ouso, porém, a questionar: o que existe e emerge na escola que nos faz viver? O que na escola aumenta a potência de agir e a força de existir?

Assim, passo a pensar a escola como uma instituição que vai além do que o professor ensina; ela é também o lugar em que entramos em contato com o diferente, o lugar em que aprendemos a conviver. E o convívio se faz em bons e maus encontros. Dentro desta ótica que problematiza a escola como lugar de relações e convívio, Vieira (2004, p.3), corrobora com esta perspectiva ao dizer que:

Os espaços educativos constituem-se em fenômenos sociais que manifestam, com fundamento nas emoções, os pensamentos, os conceitos e os objetivos dos grupos sociais, num processo histórico e relacional, criando realidades que, nesta interação constante, recria os sujeitos dela participantes.

O convívio supõe estabelecer contato com pessoas diversas que são produtos/produtores de mundos marcados por ideologias, culturas e perspectivas singulares, e, nesses contatos, muitas vezes são potencializados conflitos nas relações. Neste sentido, Lopes (2008), apoiando-se nos estudos de Maturana e Varela, dirá que toda realidade está entremeada aos modos como os seres humanos produzem seus sentidos, suas experiências e seus afetos, compondo-se em emoções que configuram diferentes racionalidades e, conseqüentemente diferentes maneiras de viver e conviver. Considerando que toda racionalidade emerge de um emocionar, ao pensar na prática e as relações docentes, Lopes (2008) considera que:

Por trás da figura de ator social do professor espreita um ser humano que produz um mundo. É uma pessoa que deseja, ama, sonha, odeia...; possui preferências, valores, angústias, ambições, ou seja, é um ser emergente de um emoionar que produz uma maneira de agir e perceber o seu fazer e os dos outros, que o leva a fundar um tipo de racionalidade e, a partir dela, a criar um mundo e uma prática profissional. Assim o professor, como produto e produtor de seu mundo, cria uma realidade na relação que compõe com os elementos ao seu redor (escola, estudantes, seus pares, legislações educacionais, questões referentes à sua história de vida, etc). Neste sentido, no seu fazer profissional ele produz um conhecer, o qual, por sua vez, fomenta posturas, pensares e práticas que irão produzir consequência na vida daqueles com quem partilha a experiência do viver (LOPES, 2008, p. 7).

Tendo em vista tal perspectiva, busco reafirmar a escola como sendo espaço privilegiado onde nascem todos os tipos de afetos, a partir das afecções dos corpos que habitam este lugar e que, numa situação de convívio diário potencialmente interferem em como os docentes, em suas singularidades, compõem as relações com seus pares e significam o processo educacional. E ainda, entender como em meio à multiplicidade de modos de pensar e agir, permeado pelas diferenças destes sujeitos é possível encontrar a “noção comum” entre estes corpos em afecção e deixar-se afetar pela alegria e promover bons encontros.

A partir deste diferente modo de sentir a escola, é que me aproximei do conceito de “comunidade de afetos”, concebido por Carvalho (2009), para entender o cotidiano escolar e, sobretudo, a escola como cenário destes múltiplos afetos originados das relações entre os praticantes escolares, que dão vida e características próprias ao convívio e ao trabalho construído neste espaço. Para que possamos compreender o cotidiano escolar como “comunidade de afetos”, Carvalho (2009) busca fazer uma aproximação entre as noções de “comum” e “comunidade”. Comum, seria a capacidade de construir “multidão”, a qual é definida por HARDT e NEGRI (2006 *apud* CARVALHO, 2009) como um conjunto de singularidades, de multiplicidades que não pode ser reduzida a um pensamento uniforme e identitário, pois a diferença e a multiplicidade contida na “multidão” tem como base o comum que emerge, exatamente, nestas diferenças.

O comum seria, nesta perspectiva, construído pelo reconhecimento do outro, por uma relação com o outro, porque as redes de subjetividades e/ou a “multidão” são construídas por uma série de elementos que objetivamente estão em circulação e constituem o comum (CARVALHO, 2009, p. 162).

Neste sentindo, construir “multidão” permite reconhecer e afirmar o comum gestado pelas singularidades e diferenças que compõem esta mesma “multidão”,

surgindo daí a possibilidade de “construir comumente”, como “comunidade descentrada, sem núcleo central articulador” (CARVALHO, 2009, p. 162) relações que sejam dinâmicas e múltiplas na construção do outro e de si. Para Carvalho (2009), o “comum”, não se refere ao consenso; um lugar definido pela maioria ou por uma minoria que alguns passam a aderir. Diferente disto, o “comum” neste caso, significa o reconhecimento de “algo em comum”, “um comum que acontece na e em relação” (CARVALHO, 2009, p. 162) que, permeado por/nas diferenças, possibilita diversos modos de relacionar/conviver e produzir a existência.

Pensar a escola como “comunidade de afetos” supõe entender tal instituição como espaço de relação que, por meio de seus agentes é povoado em expectativas, crenças, culturas, ideologias, posturas e *fazerespensares* diversos, no criar também modo singulares de ser comunidade, de ser escola produzidas em afetos e afecções diversos, através das relações que a constituem enquanto lugar de convivência. Deste modo, pensar os cotidianos escolares como “comunidade de afetos” “implica acompanhar movimentos que transformam a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual” (CARVALHO, 2009, p. 199) que são constituídas nas relações aí potencializadas.

Uma das experiências que constituem a escola como “comunidade de afetos” é a conversa/conversação que emerge nas relações entre os sujeitos. Maturana (1998), define por conversa o fluir entrelaçado de um linguajar e um emocionar. Nesta perspectiva, entende-se que conversação seria a história de interações recorrentes entre dois ou mais sujeitos que aceitam o outro como legítimo outro na convivência. Portanto, só há conversação quando o domínio de ação dos seus agentes são coordenados pela emoção amor. E são nestas conversações que são evidenciadas práticas inventivas de convívio, que fazem “emergir a convergência das diversidades” (CARVALHO, 2009, p. 205).

Neste sentido, “a experiência do amor é atividade de construção do comum, quando o comum é encarnação do amor” (CARVALHO, 2009, p. 176), pois ao aceitar o outro como legítimo outro na convivência é possível falar em relação social, uma vez que o amor é a emoção fundante do social (MATURANA, 1998). A escola pensada como “comunidade de afetos” é permeada por relações sociais e estas, por conseguinte, são constituídas através de uma história de interações recorrentes entre

dois ou mais sujeitos, estabelecidas a partir domínio de ação da emoção amor. Assim, a aceitação do outro como legítimo outro não se trata de um sentimento, mas de um modo de atuar nesta relação (MATURANA, 1998).

Temos, pois, que a escola se constitui como um território existencial, não se restringindo apenas a um prédio que abriga uma instituição normatizada, mas se multiplicando em dimensões que transbordam vida e morte por meio daqueles que, com suas ações, afetos e afecções a (re)inventam cotidianamente. No entanto, esta lógica inventiva de ser e fazer a/na escola só ganha em potência de vida se mediada por relações constituídas na emoção amor, ou seja, no desafio de aceitar o outro como legítimo outro na convivência, pois ao seguir esta perspectiva é possível problematizar outros modos de produzir realidades e permitir que sobrevivam neste convívio diferentes modos de ser e estar em um mundo, dando lugar às singularidades ao criar “multidão” pela constituição de um comum.

4. MOVIMENTOS DE UMA CARTOGRAFIA

A vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. O imprevisto vem sempre turbilhona-la. Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo, percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis. Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder. No meio do caminho, irrompem muitos universos díspares provocadores de perplexidade, surpresas, temores, mas também de certa sensação de alívio e de liberdade do tédio (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 161).

Tendo a escola como lócus desta pesquisa, torna-se necessário “compreender a vida cotidiana com suas nuances e especificidades, as práticas sociais e os saberes, poderes e valores que a habitam” (OLIVEIRA, 2008, p.166). Contrapondo-se à noção de que a instituição escolar é o lugar por excelência apenas do consumo da cultura e do saber legítimo, o mergulho nos/dos cotidianos escolares possibilita reconhecer outras culturas e saberes produzidos por seus sujeitos que, ao conviver, fazem coabitar diferentes modos de existir no espaço escolar, conferindo a ele um grande potencial para inventar/recriar a vida.

A perspectiva inventiva da qual buscamos aproximar a escola só se torna possível pelas singularidades e multiplicidades que são engendradas através das diversas redes de subjetividades e sociabilidade nas quais os sujeitos que habitam a escola estão tramados, e estas se intensificam na medida em que coexistem dentro da realidade pulsante do cotidiano escolar. Cotidiano este, que só existe em afecções e nos consequentes afetos que emergem nesses contágios.

Tendo em vista que a escola, bem como os seus sujeitos, é produzida em diversas redes de *saberes/fazerespoderes*, busco fazer uso do conceito de rizoma, pensado pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), para explicar a noção de rede e, assim, justificar a escolha da cartografia como meio de pesquisa. Segundo Simonini (2015, p. 67):

[...] o rizoma é biologicamente definido como um caule modificado em forma de raiz, podendo formar bulbos e tubérculos. Estes são ricos em reservas energéticas para as plantas e apresentam crescimento horizontal, formando teias vegetais que ligam uma planta a outra. Assim, não necessariamente imergindo em profundezas, os rizomas formam redes conectivas como ocorre com as gramíneas que, mesmo possuindo raízes fasciculadas, estão tecidas em rizomas.

A partir dos aspectos biológicos do rizoma é que Deleuze e Guattari (2011) conceberam uma imagem filosófica do mesmo, destacando como uma de suas potencialidades a conectividade, pois o mesmo pode sofrer cortes em qualquer ponto

e ainda assim é capaz de estabelecer novas conexões por meio de suas linhas. Deste modo, o rizoma não prevê uma estrutura que se fecha na forma, mas ele é composto de linhas que desenham o movimento criador (KASTRUP, 2004). Um rizoma é, pois, constituído em linhas que se entrecruzam e se conectam por diversos pontos, formando uma espécie de rede móvel que “não é definida por sua forma, por seus limites extremos, mas por suas conexões, por seus pontos de convergência e de bifurcação” (KASTRUP, 2004, p. 81) fazendo deste um sistema aberto, sempre capaz de crescer em todas as direções.

Assim, o que nos interessa no rizoma é acompanhar as intensidades das conexões que este estabelece por meio de suas linhas flexíveis, moventes, conectivas. Para Deleuze e Guattari (2011), o conceito de rizoma é trabalhado como uma possibilidade de seguir diferentes conexões produtoras de realidades possíveis e fluir nelas, pois as conexões rizomáticas não fixam um ponto centralizador, uma essência fundante; ao contrário disso, sua capacidade conectiva tem como características a heterogeneidade e multiplicidade, diferenciando-se das lógicas de pureza, binárias e hierárquicas.

De acordo com Deleuze e Guattari (2011) a potencialidade inventiva de um rizoma faz com que ele possa ser cartografado, se comparando à um mapa, uma vez que ambos são abertos, conectáveis, desmontáveis, suscetíveis, comportando linhas de fuga. Cartografar seria, então, seguir as linhas desses rizomas, desenhando um mapa das intensidades. Assim, tendo em vista as especificidades dos estudos com os cotidianos e os objetivos propostos neste estudo, a prática cartográfica de pesquisa se faz pertinente ao se apresentar como ferramenta de investigação, já que busca seguir as complexidades e a zona de indeterminação que a acompanham (ROMAGNOLI, 2009).

Para Barros e Kastrup (2009, p. 53), o método cartográfico consiste em acompanhar processos, e não na representação de objetos, pois:

o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno se encontra conectado [...]. O desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro. [...] do cartógrafo se espera que ele mergulhe nas intensidades do presente para dar língua aos afetos que pedem passagem [...] (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 57).

Neste sentido, compreendo que, no construir de uma pesquisa cartográfica, não estamos a descobrir uma verdade que esteja encoberta e/ou “coletar dados” que

estejam presentes no lócus da pesquisa, mas sim construí-los através das “sensações e afetos vividos no encontro com o campo de investigação que não é neutro e nem isento de interferências” (ROMAGNOLI, 2009, p. 170). Assim, na pesquisa cartográfica não há dissociação entre sujeito e objeto; estes estão engendrados, se misturam, se confundem. O cartógrafo ao entrar em campo deve mostrar “atenção a si mesmo, que é nesse sentido, uma atenção sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 39), do encontro. Dessa maneira, compor uma cartografia exige do cartógrafo uma presença sensível e desarmada no campo pesquisado; ele precisa estar mergulhado neste espaço, deixar-se afetar por ele, disposto a viver as tramas e intensidades que a pesquisa indicar.

Pesquisar cartograficamente é estar suscetível à própria pesquisa, é seguir os processos de tessitura através do qual esta se enovela; é um constante desaprender a pesquisa ao deslocar-se pelas pontas de fios soltos e/ou emaranhados deste grande novelo, pois:

[...] um objeto a ser cartografado não é, assim, algo fixo (um objeto de dado empírico, organizado e fechado segundo as exigências da representação): ele é como alguma coisa que se estende sobre uma superfície, geográfico, geológico e que pode tomar emprestado um grande número de modos de existir. O que temos são processos de (des)territorialização, que se fazem nas conexões de fluxos heterogêneos, dos quais qualquer objeto e seus contornos são apenas uma resultante parcial que transborda por todos os lados (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 165).

Assim, a cartografia supõe acompanhar os processos, e “sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso” (BARROS; KASTRUP, 2010, p. 56). Neste sentido, a cartografia se torna inquietante e desafiadora, pois não há nela um caminho prévio, métodos definidos a priori que tracem o percurso da pesquisa, uma vez que:

uma cartografia não adota uma lógica de princípio e do fim; nem começa pelos princípios, pelos fundamentos, pelas hipóteses; nem termina com conclusões, ou com o final, ou com a tese; ou tem a pretensão de ter esgotado o objeto ou tema de pesquisa. Uma cartografia se situa de entrada, no meio, no complexo, no jogo das linhas. Não segue um tipo de protocolo normalizado, porque realizá-la depende muito mais da postura com a qual o cartógrafo permite experimentar seu próprio pensamento (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 169).

Tendo em vista as singularidades da perspectiva cartográfica de pesquisa, acompanhei cotidianamente as dinâmicas relacionais estabelecidas entre os sujeitos

de uma escola estadual, seguindo os afetos e seus efeitos, e suas potenciais influências nas dinâmicas de convívio firmadas dentro da escola. Segui os movimentos evidenciados nestas relações através dos conflitos diários, das propostas de parcerias no trabalho coletivo e das conversas informais capturadas nos corredores, na sala de aula ou na sala dos professores, nos encontros semanais de planejamento das atividades escolares, nas reuniões de pais e ou nas reuniões administrativas/pedagógicas que aconteceram mensalmente na escola.

Assumindo a dinâmica do cotidiano escolar em sua complexidade, bem como os objetivos deste estudo, apresento aqui algumas ferramentas utilizadas para principiar os movimentos desta cartografia, pois, para Oliveira e Paraiso (2012, p. 165), “uma cartografia tem uma linguagem especial, como os carpinteiros, só quer saber que ferramentas usar, como elas funcionam, o que podem criar, nunca por que construir”.

Deste modo, para compor esta cartografia fiz uso do diário de campo, onde foram registradas por meio de textos, as percepções, cenas, falas, entre outras diversas situações enunciadas no cotidiano escolar e que davam corpo as intensidades das tramas no/do campo pesquisado, numa proposta de acompanhar os encontros que se fizerem naquele lugar. Neste sentido, Barros e Kastrup (2009) afirmam que o diário de campo é um importante instrumento na construção de uma cartografia, uma vez que estarão presentes neste material relatos do dia-a-dia e:

essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos fazer. Há uma transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência numa circularidade aberta ao tempo que passa. [...] Esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análise objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos (BARROS; KASTRUP, 1999, p. 70).

Sabendo que a cartografia se traduz por um trabalho investigativo de natureza nômade, ao seguir os fluxos e conexões que surgem no fazer da pesquisa, compreendo também que as ferramentas metodológicas utilizadas na sua construção devem permitir esta abertura de caminhos, encontros e desvios múltiplos ao criar possibilidades e não encerrar conclusões. Assim, sendo eu pesquisadora e também docente na escola em que ocorreu a pesquisa, e, por conseguinte, como sou eu

também um dos muitos fios que compõem as tramas cotidianas deste “micro lugar”³ que é a escola, esteve situada horizontalmente no meio pesquisado (SPINK, 2008), como pesquisadora e também “objeto” de minha própria investigação. Tal situação me possibilitou participar das conversas diárias entre meus pares sem que estes me tivessem como aquela que está de fora, mas como um dos membros do grupo de docentes, que, movidos por afetos de tristeza e/ou alegria, constroem fazeres nos micro lugares cotidianos da escola.

Segundo Spink (2008, p. 71) “os micro lugares, tal como os lugares, somos nós que o construímos [...] assim, a importância dos pesquisadores se conectarem com os fluxos constantes de pessoas, falas, conversas e objetos [...]”. Deste modo, como pesquisadora no cotidiano da escola me deixei conduzir pelas falas, conversas espontâneas enunciadas nos encontros diários e nos acontecimentos imprevistos, com o objetivo de capturar nestas narrativas os afetos, emoções, atravessamentos e intensidades que permeiam este ato de fala.

Neste sentido, para Dutra (2002), a narrativa constitui-se como um interessante recurso de pesquisa, pois através das narrativas é possível nos aproximar das experiências vividas pelo narrador, uma vez que “[...] o ato de ouvir e contar uma experiência envolve um estar-com-no-mundo, uma relação de intersubjetividades que se dá num universo de valores, afetos [...]” (DUTRA, 2002, p. 374) e sensações. Assim, distanciando-me de um modo prescritivo de investigação, busquei nas narrativas um recurso para pesquisar cartograficamente, tendo em vista que a narração não significa informar, traduzir ou explicar um fato, mas contar uma experiência, dar voz aos sentidos e emoções que estão entrelaçados às vivências que transbordam um narrador.

E, por fim, para compor as ferramentas desta cartografia, lancei mão dos conceitos de *analisador* e *implicação* presentes na Análise Institucional⁴. Trabalhar

³ “Micro lugares é uma ideia figurativa ou metafórica [...] seu propósito é chamar atenção para importância do acaso diário, dos encontros e desencontros, do falado e do ouvido em filas, bares, salas, corredores, estacionamentos, bancos, jardins, feiras, praias, banheiros e outros lugares de breves encontros e de passagem” (SPINK, 2008, p. 70).

⁴ Também conhecida como Movimento Institucionalista teve origem em território francês na década de 60 e se refere a um conjunto de escolas que englobou diversas tendências e saberes. Dentre esta grande diversidade não há nenhuma escola que concentre toda proposta Institucionalista, mas há uma característica comum entre elas que representa o objetivo maior deste movimento, que foi “propiciar, apoiar, deflagrar nas comunidades, nos coletivos, nos conjuntos de pessoas, *processos de autoanálise e processos de autogestão*” (BAREMBLITT, 1992, p.14). Isto significa que os diversos coletivos que compõem a sociedade deveriam ser capazes de conhecer suas demandas, analisar e buscar soluções

com tais conceitos se justifica não só pelos entrelaçamentos políticos, sociais, econômicos e culturais da escola pesquisada, como também o meu envolvimento nas tramas que componho com a mesma, já que o suporte teórico institucionalista tende a deslocar o foco do conceito de instituição como estabelecimento/organização para as redes de relações que o atravessam e o que elas fazem eclodir no campo institucional.

Neste contexto, abordar a instituição é também abrir-se para a multideterminação, que se expressa em questões macropolíticas e micropolíticas, contextos históricos, inserções sociais, atravessamentos econômicos, dentre outros. Com certeza, toda essa problemática nos percorre, fala através de nós, produzindo efeitos em nosso cotidiano (ROMAGNOLI, 2014, p. 45).

Deste modo, pode-se dizer que, há uma constante movimentação entre o *molar*⁵ (linhas duras) e o *molecular*⁶ (linhas flexíveis) que circulam na realidade imanente da instituição, ou seja, nas relações que ela subjetiva e pelas quais ela é também subjetivada. Considerando assim, os agentes que protagonizam a vida destes coletivos – instituições - estão neles implicados e são igualmente, por eles afetados, como pesquisadores de si mesmos, ao buscarem “apreender os movimentos coletivos de apropriação e invenção da vida que favorece a produção de existências singulares” (PAULON, 2005, p. 21) e que escapam aos padrões instituídos, forçando um diálogo com o diferente ao compor com as intensidades que transitam neste espaço e apreender as novidades que nele desbordam.

Foi neste sentido que Lourau chamou de “o escândalo da Análise Institucional” (LOURAU, 1993, p.9) o conceito de *implicação*, já que este abrange a perspectiva de que o pesquisador seja alguém implicado com seu campo de pesquisa. Assim, as experiências vinculadas à perspectiva do pesquisador/analista e/ou “intelectual implicado” destoam do perfil positivista da ciência ao fazer indissociável a relação sujeito/objeto, teoria/prática, pesquisador/campo, comunicando-se avidamente com a proposta cartográfica de pesquisa.

Neste sentido, a análise da *implicação* institucional define-se como as relações estabelecidas com/na instituição, daquilo que liga-nos a ela, dos afetos que

para seus problemas através de uma organização própria e produção de um saber acerca de suas condições existenciais e de como geri-las em uma relação de horizontalidade.

⁵O termo *molar* designa o plano de organização, ou seja, estratos homogêneos compostos por representações, modelos, leis, prescrições normalizadoras que estabelecem o instituído (ROMAGNOLI, 2014).

⁶*Molecular* se traduz pela dimensão heterogênea que envolve o plano de consistência, onde correm os fluxos intensivos e são produzidos os agenciamentos. Ambas dimensões – *molar e molecular* - não estão desassociadas, mas coengendradas numa imanência (ROMAGNOLI, 2014).

irrompem destas relações e os efeitos que tais composições produzem no analista e no próprio tecer da análise. Estar implicado, porém, não se traduz em uma “obrigação”, algo que com “esforço” se alcança, ou como uma dimensão consciente a ordenar: Implique-se! Seja implicado! Tal proposta

denuncia que aquilo que a instituição deflagra em nós é sempre efeito de uma produção coletiva, de valores, interesses, expectativas, desejos, crenças que estão imbricados nesta relação. Assim, é a análise da implicação que permite acessar a instituição, produzir conhecimentos a partir de suas contradições [...] (ROMAGNOLI, 2014, p.47).

Com efeito, a implicação corresponde a assumir os processos subjetivos que transcorrem a relação do pesquisador com a instituição pesquisada, e se antes as dimensões singularidade subjetiva eram descartadas e enfaticamente evitadas, na perspectiva de Lourau elas aparecem como dispositivos enriquecedores da ação analítica, uma vez que deixam passar as intensidades e os aspectos singulares do território institucional. Assim, “estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim de tudo, admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, ideias, etc” (ROCHA; AGUIAR, 2006, p. 656). Desta maneira, estar implicado não se trata de conhecer o campo para pensar uma ação e nele intervir propondo soluções com a pretensão de alcançar um objetivo final, mas sim, de estar permeável, ao acompanhar as mutações e imprevisibilidades de um caminho que se constrói ao caminhar.

Por sua vez, destas imprevisibilidades nascem os fenômenos, os afetos que atravessam o campo institucional e funcionam como *analisador*: conceito este, que permite “revelar a estrutura da organização, *provocá-la, forçá-la a falar*” (LOURAU, 1975, p. 284. Grifos do autor). Deste modo, os analisadores podem ser pensados como os acontecimentos que permitem emergir a particularidade em uma instituição, ao provocar questionamentos e possíveis rupturas na dimensão do instituído. Lourau (1975, p. 285), compara o analisador às noções como “ovelha negra”, “bode expiatório”, “desmancha prazeres”, “maníaco das contradições”; tais denominações nos possibilitam inferir que este seja um dispositivo que coloca em xeque a “harmonia” institucional ao ser provocador de estranhamentos, rachaduras e apresentar-se como material de análise que indica aquilo que desafina sua “orquestra”, embora isto, não seja uma regra.

Baremlitt (1992, p. 71) indica que “a materialidade expressiva de um analisador é totalmente heterogênea”, fazendo com que ele não esteja unicamente associado a um discurso, ao ato de fala, uma vez que ele pode se presentificar através de um monumento, da arquitetura, dos rituais, costumes e gestos, ou nas interferências políticas e sociais que permeiam uma instituição. Os analisadores não aparecem de forma brusca no ambiente em análise; eles podem ter seus efeitos observados paulatinamente e se enunciam muitas vezes nos detalhes, nas minúcias do cotidiano pesquisado, já que podem estar anexos nos silenciamentos, no conjunto de regras, no “sentimento de grupo”, nas expressões dos corpos.

Assim, existem *analisadores espontâneos*, que correspondem aos acontecimentos que emergem no calor das circunstâncias, podem ser fenômenos históricos, eventos políticos-sociais ou fatos menores, todos estes, que por si, já insurgem e propiciam interferências na dinâmica institucional. E há também os *analisadores artificiais* que são caracterizados como dispositivos montados pelos analistas a fim de fazer vir à tona a dimensão analítica do campo. No entanto,

Um analisador “artificial” não é menos histórico do que o “espontâneo” que o da Revolução Francesa. Essa distinção deixaria supor que os interventores estão desimplicados de todas as instituições (históricas) que o atravessam no momento de montar um analisador. [...] Não é certo que todo dispositivo seja um analisador, mas todo analisador é um dispositivo (ROSSI; PASSOS, 2014, p. 174 – grifos dos autores).

Desta forma, um não se pretende mais eficaz que o outro, pois mesmo quando um dispositivo analítico é montado, o analista não sabe os afetos que irão emergir e/ou as forças inventivas que serão ativadas, ou seja, um analisador só quer comunicar, expressar-se, evidenciar os campos de tensão e os engendramento produzidos nele.

É neste sentido, que os conceitos de *implicação* e *analisador* também foram ferramentas úteis na composição deste estudo, uma vez que este se deu no estabelecimento educacional no qual atuo como professora, e que, por sua vez, existe em coextensão com as dimensões histórica, política e social a produzirem processos de subjetivação nos sujeitos que protagonizam a vida no cotidiano escolar da Escola Estadual “Madre Santa Face”.

5. A ESCOLA ESTADUAL “MADRE SANTA FACE”: UMA SINGULARIDADE, UM CAMPO DE IMPLICAÇÃO

A história da Escola Estadual “Madre Santa Face” está atrelada às primeiras atividades do Colégio Carmo de Viçosa, antigamente nomeado de Escola Normal Nossa Senhora do Carmo. A Irmã Maria Verônica de Santa Face, a quem o nome da escola pesquisada presta homenagem, foi a primeira das Carmelitas da Divina Providência a assumir a direção do colégio quando este se instalou na cidade, em 1917, tornando-se uma das importantes personagens na história do município.



Figura 2 - Madre Maria Verônica de Santa Face - primeira Carmelita a dirigir o atual Colégio Carmo de Viçosa.

Fonte: <http://opassadocompassadodevicosa.blogspot.com.br/2013/01/abaixo-assinado-museu-de-vicosa-ja.html>

As atividades de tal instituição se expandiram nos 1946 e 1947 com a criação dos Cursos Ginásial e de Formação de Professoras respectivamente, e alcançaram exitosos desdobramentos na formação educacional de suas alunas e, posteriormente, de seus alunos, pois esta passou a atender clientela mista nos níveis pré-escolar, 1º e 2º grau. Antes mesmo de ser publicado o Decreto-MG 6564 de 11/01/1963 que “estadualizou” a Escola Estadual “Madre Santa Face” - Anos Iniciais do Ensino Fundamental -, esta já existia como um serviço particular oferecido pela Escola Normal, mas a pedido da Madre Maria Verônica de Santa Face, e com o apoio de políticos da região, a escola tornou-se pública e continuou a funcionar sob a direção das Irmãs Carmelitas – Irmã Edwiges - como classes anexas às dependências da Escola Normal até meados da década de 1980. Foi quando houve uma reforma para

expansão física da Escola Normal e as Irmãs não renovaram o convênio de aluguel que, até então, mantinham com o Estado para sediar a escola pública.

Por estarem desenvolvendo um importante trabalho na cidade e também por sentir receio de ver suas atividades interrompidas, os servidores da Escola Estadual “Madre Santa Face” organizaram seu primeiro colegiado e escolheram, por eleição direta, um novo dirigente para continuar suas atividades, mesmo não tendo sede própria. Assim, a escola funcionou por cinco anos numa casa situada à rua Virgílio Val – na atual Liga Operária Viçosense -, espaço cedido pela Universidade Federal de Viçosa (Projeto Político Pedagógico - PPP, 2013).

Em 1990, quando foi inaugurado o atual prédio da escola, localizada à rua Dona Gertrudes, “o trabalho de destaque (mantido até os dias atuais)” (PPP, 2013, p.3) da mesma já se revelava como consistente e chamava atenção da população municipal, bem como da Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova – M.G., jurisdição a qual a E. E. Madre Santa Face pertence. A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) iniciou, no ano de 2011, o processo de reforma da sede da escola e até o momento presente o prédio da instituição necessita passar por adequações, uma vez que tais atividades não foram concluídas e estão paralisadas.

A atual estrutura física da escola comporta dez salas de aula, sendo que uma delas possui uma parede improvisada com madeirite; dois banheiros para uso dos alunos, sendo um feminino e outro masculino, com três cabines cada um para uso dos sanitários; uma sala para os professores com dois banheiros (feminino e masculino); uma sala onde funciona a direção; uma sala que abriga a supervisão; uma sala onde funciona a secretaria e uma cozinha com uma pequena despensa. Composto este espaço, a escola possui dois lotes que foram adquiridos no ano de 2008 e num deles há uma construção, que foi apelidada de “anexo” e é utilizada para guardar os livros, uma vez que a escola não possui espaço adequado onde funcione biblioteca. Além disso, neste espaço também são realizadas atividades diversas de caráter recreativo ou não. Existem projetos para construir nestes locais mais salas e um espaço de recreação mais amplo para os alunos, uma vez que o pátio da escola é pequeno e gera uma série de desconfortos quando há necessidade de reunir nele todas as crianças de um turno.



Figura 3 - Fachada da Escola Estadual “Madre Santa Face”. Fonte: Google Maps, 2011.

Os alunos atendidos pela escola são em sua maioria de classes populares médias ou baixas e residem no centro e em bairros periféricos, nas adjacências de onde a escola está situada. Apesar da escola seguir a Lei Municipal do Zoneamento Escolar, ao fazer o cadastramento dos alunos e privilegiar a matrícula daqueles que moram próximos à instituição, sempre há casos de matrícula de crianças que residem em bairros mais distantes, pois como há muita procura e o número de vagas é restrito, todo ano letivo é feita uma lista de espera com o nomes dos interessados e os responsáveis são comunicados. Caso a vaga passe a existir, em algumas situações é necessário fazer um sorteio entre os nomes das crianças candidatas ao preenchimento da vaga.

De acordo com o PPP (2013), há um grande comparecimento dos pais nas reuniões escolares e eventos realizados para receber a família. O percentual chega a 70% de participação. Em sua maioria, o grau de escolaridade destes pais circula entre Ensino Fundamental e Médio, com algumas situações de Curso Superior e grande parte deles se demonstra envolvida com a vida escolar dos filhos, comparecendo à escola em outras circunstâncias para acompanhá-los. A escola sempre procura estratégias que visam ampliar a participação dos pais e criou o Projeto “Fortalecendo

Laços” que desempenha ações para aumentar a participação dos pais em até 85% nas reuniões e demais eventos escolares.

A Gestão 2016-2018 - período em que esta pesquisa foi realizada - é composta pela diretora e uma vice-diretora, ambas são as professoras com mais tempo de atuação na escola. A equipe de secretaria é composta por três assistentes técnicos de secretaria e uma secretária escolar que exerce cargo em comissão e desempenha o papel de acompanhar os trabalhos de escrituração escolar, além de cuidar da vida funcional de todos servidores; e oito assistentes de serviços gerais - quatro em cada turno - cuidam da merenda, limpeza e organização da escola. Duas supervisoras auxiliam no serviço de coordenação e orientação pedagógica, uma em cada turno de funcionamento, e ambas possuem cargo efetivo; vinte e oito professores integram o corpo docente, sendo que vinte e dois deles são efetivos e seis trabalham com contrato temporário. Deste grupo de professores, apenas um é homem e leciona a disciplina de Educação Física.

Destaca-se, assim, o fato do quadro de docentes ser composto em sua maior parte por mulheres – característica comum de professores que lecionam no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Além disso, o grande número de efetivos também permite inferir que a escola “Santa Face” é bem quista entre os docentes como um “bom local de trabalho”, pois vinte e um, dos vinte e dois cargos efetivos foram assumidos a partir do ano de 2013, quando tiveram início as nomeações do último concurso (2011) feito pela SEE-MG. Essa característica também possibilita que o trabalho realizado pela escola seja mais coeso, pois uma escola que possui mais professores efetivos, dificilmente será interpelada pelo desafio de lidar com a descontinuidade dos contratos temporários.

A história de existência da Escola Estadual “Madre Santa Face” abriga singularidades que fazem dela um espaço único e que a influencia até os tempos atuais, pois, ao ter sua trajetória inicial vinculada à uma escola confessional⁷, há elementos que a atravessam que são muito peculiares e que podem ser identificados como marcas do trabalho construído neste espaço. Além da costumeira “entrada” das

⁷São instituições escolares organizadas e dirigidas por Confissões Religiosas, assim, o trabalho exercido por estes estabelecimentos é permeado por valores ideológicos cristãos da mesma ordem religiosa as quais eles pertencem. Embora o ensino ministrado pelas instituições escolares deva ser laico, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 reconhece a existência de tais instituições e institui alguns limites ao trabalho exercido por elas.

crianças, que todos os dias são realizadas e seguidas da oração do Pai-Nosso e do Espírito Santo, existe a “hora cívica” que acontece uma vez por semana, momento em que as crianças cantam o hino nacional e uma determinada turma realiza apresentações envolvendo temas das datas comemorativas, homenagens a personagens da história pátria, bem como outros temas que enfatizam “amor”, “família”, “diferença”. Pode também ser observada uma grande dedicação dispensada para conservar vivo o “sentimento de família”, “amor à camisa” que confere um “bom clima institucional”, bem como a garantir os esforços empreendidos por manter os índices satisfatórios nas avaliações externas aplicadas pelo governo do Estado e Federal.

Meu encontro com esta escola, como já apresentado, se deu em 2013, quando, no início do ano letivo e por meio de um contrato temporário, assumi uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e realizei o trabalho como professora desta turma até agosto do mesmo ano. Isso porque, com minha nomeação pela SEE-MG, eu tive que assumir meu cargo como professora efetiva em outra escola, uma vez que as candidatas classificadas antes de mim no concurso preencheram as vagas ociosas que a escola dispunha para efetivação. Durante os três anos seguintes exerci minhas atividades docentes na Escola Estadual “Alice Loureiro”, situada no bairro Silvestre, mas no final do mês de agosto de 2016 retornei à E. E. “Madre Santa Face”, uma vez que tive o meu pedido de remoção concedido pela SEE-MG.

Em 2013, a escola completou 50 anos de sua fundação, e, na época, eu participei das solenidades, haja vista que compunha o corpo docente quando das comemorações de meio século de história da instituição. Recordo-me que foi trabalhado com os alunos o histórico da escola e também ensaiamos com afinco o hino da mesma, pois estava para acontecer um evento na escola onde seria celebrada uma missa e seriam homenageadas algumas das primeiras profissionais daquela escola, entre elas, a ex-diretora Maria de Lourdes S. Castro, que compôs o hino da instituição em parceria com o Maestro Francisco Salgado Amorim (Chico Salgado).

A letra do hino, que ensaiamos com insistência, me chamou atenção, pois, pela minha perspectiva, ele entonava um forte tributo à nação e aos ideais que a escola se propõe para “engrandecer” o país. Algumas palavras nele contidas necessitaram ser explicadas às crianças e mesmo eu desconhecia o significado de

algumas delas. Ao construir este capítulo da pesquisa, tinha em mente que seria interessante narrar o afeto nascido deste encontro entre mim e o hino, assim, pedi à diretora que imprimisse uma cópia da letra, mas antes mesmo que meu pedido fosse atendido, eu encontrei o hino no caderno da disciplina de História dos meus alunos do 4º ano. O hino havia sido parte do conteúdo trabalhado pela professora que iniciou as atividades com minha turma nos dois primeiros bimestres de 2016.

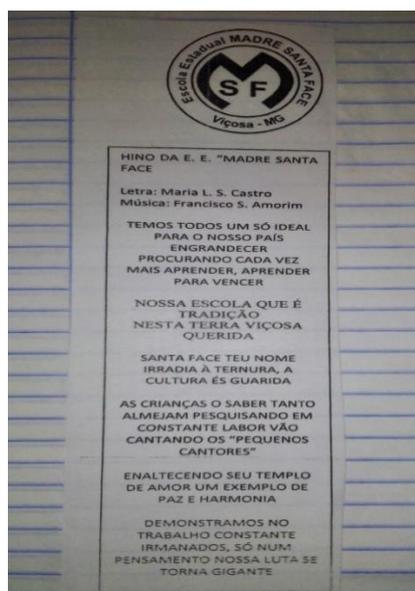


Figura 4 – Hino da E. E. “Madre Santa Face” no caderno do aluno - Fonte: Arquivo pessoal.

Hino E. E. “Madre Santa Face”
Letra: Maria L. S. Castro
Música: Francisco S. Amorim

Temos todos um só ideal
Para o nosso país engradecer
Procurando cada vez mais
Aprender, aprender para vencer

Nossa escola que é tradição
Nesta terra, Viçosa querida
Santa Face teu nome irradia,
A ternura, a cultura é guarida

As crianças os saber tanto almejam,
Pesquisando em constante labor
Vão cantando, os “Pequenos Cantores”
Enaltecendo seu templo de amor

Um exemplo de paz e harmonia
Demonstramos no trabalho constante
Irmanados, só num pensamento
Nossa luta se torna gigante

Ao trabalhar o hino da escola como um dos conteúdos das aulas ministradas, é possível inferir que as significações que traduzem a história da escola ainda permeiam as salas de aula nos dias atuais, pois nelas estão contidas a noção de “ideal” a ser construído e para o qual a escola existe, e para se atingir este objetivo precisa haver “trabalho constante”, demonstrado a todo tempo. Tomada nesta perspectiva, a E. E. Madre Santa Face tem alcançado êxito, permanecendo acima do recomendado nas avaliações externas que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação Pública (SIMAVE), sendo elas: o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), exame realizado pelos alunos do 3º ano (que estão terminando o primeiro ciclo da alfabetização) e o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), aplicada aos alunos do 5º ano - último ciclo da alfabetização. E em 2011, ano da última avaliação do Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB), a escola alcançou a nota 7,2 no nível de proficiência, superando as expectativas da SEE-MG (PPP, 2013).

No ano de 2013, a Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais preparou placas para fixar na parede das escolas indicando a nota que cada uma delas alcançou no IDEB. Na ocasião em que a placa da “Madre Santa Face“ foi inaugurada, eu estava presente e este momento coincidiu com as comemorações dos cinquenta anos da instituição. Na data, a Superintendente regional de ensino compareceu à escola para a instalação da placa, uma vez que se tratava de um evento com dupla importância: comemorar o aniversário e a nota satisfatória alcançada pela mesma.

Neste sentido, as avaliações externas, bem como o diagnóstico que elas realizam, produzem um ranqueamento entre as escolas, uma vez que a nota atingida por cada uma delas assume, pela lógica mercantilista de produção da educação, o objetivo de “medir” o ensino ofertado por estas instituições. No entanto, há diversos fatores que estão aí imbricados e que devem ser colocados em análise ao se pensar esta relação de “produção do ensino”, como por exemplo, a classe social da população atendida pelas escolas, a dimensão econômica das famílias, o nível de escolaridade dos pais dos alunos, a formação dos professores e as condições de trabalho dos docentes, entre tantos outros elementos tantas vezes desconsiderados. Assim, uma escola pública que alcança o nível de proficiência recomendado pelo IDEB tem uma variedade de situações que o permitem chegar a tal, e tudo isso deve ser pontuado no conjunto de relações que a compõem.



Figura 5 – Ato de inauguração da placa com a nota alcançada no IDEB.

Fonte: <https://vicosanews.com/2013/02/16/escolas-de-mg-recebem-placas-do-ideb-em-vicosa-madre-santa-face-foi-a-primeira-a-receber/>

Ainda no ano de 2013, e por ocasião do aniversário da instituição, os funcionários da E. E. “Madre Santa Santa” compareceram à Câmara Municipal de Vereadores para receber uma homenagem pelos trabalhos prestados à cidade, nos cinquenta anos de existência da escola. Foi um momento simples, mas que enalteceu o trabalho realizado pela instituição, bem como os resultados exitosos no ensino por ela ofertado. Abaixo, destaco o pronunciamento do presidente da Câmara, na época:

A escola de vocês talvez seja a pior em estrutura física, mas quando entramos para dentro dessa escola, existe um mundo mágico, em que os professores e funcionários são unidos, e isso faz toda a diferença. Que vocês ensinem a todas as outras escolas esse segredo e que a educação seja aplicada da mesma maneira em todas. - Fala do Vereador e presidente da Câmara, Luíz Eduardo Salgado (PDT).

A fala do vereador permite inferir que sentidos são inventados para a escola e isto se soma a composição histórica da trajetória traçada pela mesma. Contudo, por mais que os servidores se empenhem em construir um trabalho que seja satisfatório, esta escola abriga problemas e dificuldades de toda ordem, assim como qualquer outra instituição de ensino. E não haveria nela um “ingrediente mágico” que a faça ser como é, no entanto, as dimensões do “trabalho bem feito”, assimilados no modo de organização do trabalho escolar, nas regras e moralidades que permeiam a instituição em nome da manutenção da “tradição dos bons resultados”, sempre aparecem como algo a significar este lugar, e quem destoar disso ou será acolhido para “dar conta” e estimulado a caminhar junto, ou sentirá o descompasso de seu andar e se verá forçado a escolher outros trilhos. E mesmo que esta instituição careça de recursos financeiros, didáticos e físicos, os profissionais desta escola conseguem, por meio de um “elemento mágico” conquistar bons resultados na aprendizagem dos alunos. Desta forma, a fala do vereador atribui unicamente aos servidores, que mesmo em condições adversas, trabalha pelo sucesso da escola, desobrigando, assim, o poder público de assumir sua parcela na gerência da educação.

O percurso histórico desta escola, bem como o seu “bom nome” são elementos que dizem respeito à singularidade e somam-se a esta, os profissionais e alunos que dela participam, haja vista que estes são as personagens que produzem suas características ao deixar que nela transbordem suas histórias e vivências como expressão de seus diversos mundos e das redes de subjetividades que os tecem, e, que numa relação de coextensão, multiplicam-se e diferenciam-se com cada um que

chega para compor sua dinâmica e (re)inventar sua história. Deste modo, uma pesquisa:

Ao operar pelo plano dos acontecimentos, a intervenção deve guardar sempre a possibilidade do ineditismo da experiência humana, e o pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela. A realidade a ser conhecida na perspectiva da diferença recusa codificações universais, refuta a redução das multiplicidades e diversidades existenciais a qualquer tipo de unidade empobrecedora. Não mais como parte de um todo previamente organizado, a realidade revela-se como realidade imanente na qual o que existe é resultado do encontro de múltiplas dimensões ou linhas de força (PAULON, 2005, p. 21).

Neste sentido, as forças que ativam as singularidades desta escola indicam a maneira como estou nela implica, como eu me ligo a ela, como ela se liga a mim. Para Romagnoli (2014, p. 49):

A implicação do pesquisador, por sua vez, é um dos mais valiosos dispositivos de trabalho no campo, pois é a partir de sua subjetividade que fluxos irrompem, agenciamentos ganham expressão, sentidos são dados, e algo é produzido. De fato, a implicação diz respeito ao próprio movimento da pesquisa, que nesta vertente, seria ligar-se com o “fora” das situações, agenciar.

O meu lugar de docente me situa neste espaço, pois em torno do meu trabalho são produzidos afetos nas relações que componho com meus alunos, com minhas gestoras, com os pais/mães/responsáveis, como os professores e demais servidores que, junto a mim, movimentam o cotidiano escolar. Além de somar a esta composição os desafios dos baixos recursos investidos na educação pública, das legislações escolares que regulamentam o ensino e trabalho docente, bem como a desvalorização da carreira, mais as injunções político-sociais que atravessam este lugar. Por sua vez, todos estes elementos falam dos aspectos singulares que montam este espaço escolar que é a E. E. “Madre Santa Face”. Assim, assumir a tessitura deste estudo por meio da pesquisa cartográfica, me colocou o desafio de coabitar as dimensões de diferentes mundos que, em agenciamento, fabricam e metamorfoseiam histórias de vida na produção deste coletivo.

6. ANGUSTIANTE LIBERDADE: O (DES)APRENDER A/NA PESQUISA. “ENTRE” CENAS COTIDIANAS DE UMA ESCOLA.

Logo ninguém nunca contou do sofrimento, da coragem, dos tormentos, das rachaduras abertas que marcaram o que chamamos de territórios de pesquisa. Uma cartografia desliza as noções essenciais de objetos de pesquisa que estão em algum lugar, desde já e para sempre. Eles, sejam quais forem, de onde forem ou vierem, de um mar ou de um deserto, de uma festa ou de um pântano, correm, são fluidos, quase gasosos: escapam (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 164 -165).

Embora tenha em vista que a pesquisa cartográfica se propõe a acompanhar os processos que compõem as linhas de forças pelas quais o “objeto” se encontra enredado, insisto no uso da palavra “objeto” - entre aspas - para demonstrar a dificuldade que encontrei para nomeá-lo fora da perspectiva positivista de ciência, já que esta se encontra, de certa forma, entranhada na maneira de pensar da modernidade. Assim, desenhar o mapa de uma pesquisa cartográfica se tornava para mim não apenas um desafio metodológico, mas pessoal, de gerar e fazer nascer a cartógrafa em mim. Encontrar a cartógrafa em mim envolveu surpreender-me com os deslocamentos que a própria pesquisa me causava, com os afetos que nasceram dos meus encontros com o campo (pessoas, prescrições) e eu insistia em ocultá-los, em favor de um modelo de “ser professora”, de “ser escola” e de “como” habitar este espaço. Assim, os processos de subjetivação que me compõem se inseriam no espaço por mim habitado, bem como outras diferentes dinâmicas de subjetividade passaram a margear a minha vida, e isto tudo fez com que houvesse em mim movimentos de desterritorialização ao viver a construção de uma pesquisa que promoveu rupturas no meu próprio modo de existir. Há, deste modo, uma distância entre escrever sobre cartografia e se propor a vivê-la, assumindo-a como dimensão existencial, como uma pesquisa que se conecta à vida com toda sua imprevisibilidade, e que não pede licença, apenas acontece.

Os fluxos da vida são ora mutantes e conectivos, ora codificados e reterritorializados, não pertencendo a um indivíduo ou a determinado grupo social. Eles são detentores de funcionamentos diferentes de acordo com o plano em se inserem, conforme as relações que são desenvolvidas. Neste contexto, cada pesquisador e cada objeto de estudo habita um “meio”, circulam em formas de se relacionar, constituindo um território que envolve marcas, estratos, conexões, relações. São as circunstâncias, os elementos que se estabelecem entre os encontros que podem ou não trazer outras marcas, romper com sentidos conhecidos ou fundar outros impensáveis (ROMAGNOLI, 2009, 171).

Deste modo, mesmo tendo eu me encantado e me empenhado a uma proposta de pesquisa cartográfica, não poderia imaginar quão angustiante seria experimentar a liberdade que tal perspectiva assume, ao propor que o “objeto” de estudo seja algo criado, vibrátil, mergulhado em afetos que margeiam a existência de um corpo. “Objeto” este que demonstra uma rebeldia incomum ao se esparramar em toda dimensão do “chão da escola” e também na vida que transborda *dentrofora* deste lugar. Uma cartografia supõe seguir esta “rebeldia” do cotidiano, ser permeável a ela, seguir as linhas de intensidades que desenham seu mapa de intensidades.

Por várias vezes, eu quis conter, amarrar, prender esta rebeldia, pois, de certa forma, ela provocava em mim vários desconfortos – necessários na composição da pesquisa -, no entanto, ela se mostrava fugidia ao escapar das armadilhas que eu – inconscientemente – preparei. Já estava em território de estudo e não tinha roteiro de pesquisa, uma vez que minha proposta era “apenas” estar ali, imersa no cotidiano da escola, participando de suas dinâmicas, permeável aos afetos e “implicada até as veias” como docente. Deste modo, nenhum dos meus colegas iria me ver como a pesquisadora que sai da academia e vai a campo diagnosticar falhas e propor soluções. Não, definitivamente, eu não seria uma “intrusa” da qual os sujeitos da escola precisariam se resguardar ao conter palavras e ações, tão pouco eu estaria ali para “desencavar” alguma “verdade” que viesse a transformar o destino da escola e/ou de seus sujeitos. O meu papel neste espaço era “compôr com”, agenciar, seguir os tecer das tramas que enredam este lugar.

Assim, de volta à Escola Estadual “Madre Santa Face” e à sala de aula como docente e pesquisadora, sinto que cumpro apenas a atribuição de professora. E a pesquisa? Por onde começar? No entanto, mesmo com minha insistência em fazer tais distinções, não havia porquê diferenciar a pesquisadora da professora, uma vez que somos uma só, e meus deslocamentos no espaço escolar seriam movimentados em uníssono com este e todos os outros elementos que me compõem: a mãe, a esposa, a cristã, a professora, a dona de casa, a mulher.

E, ainda assim, soava em tom de desconforto a pergunta: por onde iniciar a pesquisa? No entanto, “se é verdade que um rizoma ou um mapa tem entradas múltiplas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011. p. 33) eu não deveria estar à procura da porta principal, mas me exercitar pelas entradas clandestinas, pelo portão dos fundos,

pela fresta da janela ou até mesmo pulando o muro. Sem caminhos previsíveis ou destino certo, eu me pus no “meio” do caminho, nos pontos intersticiais onde a vida turbilha e se intensifica. Meu caminho era o “meio”. O “meio” de uma história que já havia sido iniciada por mim com esta escola, pois mesmo antes de ser admitida no mestrado em educação e de imaginar que esta pesquisa viria a acontecer, eu já estava tramada pelas linhas deste rizoma.

Os afetos produzidos no meu primeiro encontro com esta escola e as relações que me marcaram já se tratavam de algumas linhas que enovelam esta rede. O meu trânsito entre as escolas Estadual “Madre Santa” e a E. E. “Alice Loureiro”, e o mau encontro vivido com esta última - originados de uma relação de tensão e constrangimento pela atitude coersiva da supervisora pedagógica para com o grupo de professoras novatas (recém nomeadas) que ali se instalou - gerou em mim afetos tristes que me despotencializaram, levando-me a chegar neste tema de pesquisa – *escolafeto* -, e que, por este mesmo motivo, me forçaram a movimentar em uma busca por encontros que potencializassem e aumentassem a potência da vida em mim.

Assim, os estudos com referência em Spinoza realizados para construção deste trabalho entendem o corpo como a potência de agir, a qual só pode se dar no encontro com outros corpos, gerando afetos a partir deles. Portanto, habitar uma escola, seja ela qual for, é estar em relação seja com pessoas, normatizações, ou mesmo com elementos de outra ordem, pois, na perspectiva spinozista, um corpo é tudo aquilo exprime uma potência para afetar e ser afetado.

Segundo Spinoza (2013), para um corpo vir a existir, ele precisa estar em relação com outros corpos, pois é no encontro dos corpos que cada um deles conhece o grau de potência que possui, ou seja, sua capacidade de afetar e ser afetado. Afetos estes que ora são de alegria (ao compor adequadamente ao corpo) aumentando sua potência; ora são de tristeza (ao se traduzirem em uma relação de decomposição com o corpo afetado) que constrange a potência de agir, a força de existir. Todo e qualquer corpo sempre irá produzir-se em encontros, transitando entre afetos de alegria e afetos de tristeza, ou seja, encontros que aumentam ou diminuem sua potência de existir. Neste sentido é que Merçon (2009) afirma que a participação de outros corpos na constituição de um corpo faz com que este último se constitua como

“corpo relacional”, uma vez que a dimensão relacional dos corpos é também a condição para sua preservação.

A ética spinozista se relaciona com a dimensão da alteridade, uma vez que fala da realização daquilo que em nós é potente ao afirmar a nossa força de existir, já que a potência do corpo está sempre relacionada com aquilo que ele é capaz de ser-fazer, sendo isto, portanto, a expressão da sua própria diferença. Deste modo, a potência de um corpo é sempre singular, pois corpos diferentes, ao relacionar-se com um mesmo corpo, podem ver nascerem diferentes afetos; ou seja, um mesmo corpo que produz afetos de tristeza ao encontrar-se com um determinado corpo, poderá compor afetos de alegria no encontro com outros corpos. Junto a Spinoza, consideramos, desta maneira, que todo corpo é uma singularidade, pois capaz de promover experiências singularizantes e de ser também singularizado através das relações de afecções que realizam. Neste caso, o fator singularizador é o afeto nascido “entre” os corpos.

A palavra “entre” – com aspas – é usada aqui para se referir ao que está no “meio”, a dimensão intersticial no encontro dos corpos, ao devir. Deleuze e Parnet (1998, p. 24), corroboram com tal pensamento quando afirmam que “o que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início ou o fim”. Assim, não é o começo nem a chegada da travessia o mais importante, mas o “meio”, pois ele é o “entre”, dimensão de fluxos que se agenciam, (de)compondo conexões. Neste sentido, temos que “as intensidades em devir trançam, pois, conexões bastardas, que não seguindo escalas hierárquicas, históricas e/ou evolutivas, desenham-se nas linhas de uma realidade rizomática” (SIMONINI, 2015, p. 5). O “entre” é, desta forma, onde as intensidades se multivetorializam e de onde emerge o elemento transversalizador - o afeto.

Tendo em vista tal perspectiva, considero que os cotidianos da Escola Estadual Madre Santa Face também se desenham com múltiplas linhas que se entrecruzam e tecem um rizoma, e este não possui uma arquitetura única, mas variada, uma vez que suas linhas se conectam, desconectam, reconectam, montam e desmontam mapas diferentes, a depender dos cruzamentos que tais linhas assumem. A tessitura desta cartografia terá como ferramenta de construção o meu corpo, uma vez que será ele também o “meio” do caminho, o campo de experimentação sensível

no encontro com outros corpos que circulam o ambiente escolar. Deste modo, os afetos gestados nestas afecções serão enunciadores das linhas de intensidades que compõem as cenas que me afetaram nos cotidianos da escola pesquisada.

As cenas escolhidas para compor esta cartografia de afetos e afecções são significações que foram vivenciadas nos meus diversos encontros “com” a escola (pessoas, normatizações) que ocorreram em diferentes momentos. Embora cada afeto possua uma individuação, suas linhas estão tramadas ao comporem as intensidades de um mesmo campo, o que permite que elas se conectem, possibilitando a elaboração de uma escrita rizomática através dos pontos de unificação entre elas. A composição destas linhas, assumidas em um mesmo território de intensidades, é chamada de platô. Deste modo, um platô:

designa uma estabilização intensiva, e no caso, uma multiplicidade conceitual. [...] Cada platô realiza um mapeamento, cujos movimentos descrevem um mesmo percurso [...] revela-se assim, nesse percurso, a heterogeneidade, a coexistência, as imbricações e a importância relativa das diferentes linhas que compõe uma multiplicidade (ABREU FILHO, 1998, p. 144).

Desta maneira, uma ou mais cenas virão a compor um mesmo platô, o qual será enumerado e nomeado por um título. Neles aparecerão os afetos que desbordam o meu corpo e minha singularidade no meu encontro com o outro. Portanto, as cenas, como analisadores anunciam produções de realidades singulares que aparecem no enovelar das narrativas, bem como na análise da minha implicação com a instituição. As teorias utilizadas como ferramenta de análise surgiram como demanda das circunstâncias que as cenas montavam, ou seja, elas atuaram “como operadores imanentes ao encontro [...]. Operadores que se sustentam nas sensações que assolam as subjetividades envolvidas no processo, nas linhas de afetação [...]” (ROMAGNOLI, 2011, p. 16).

6.1. Platô I – Encontros e misturas de corpos: com/nas linhas da diferença

De acordo com Merçon (2009), a instituição escola, ao compor um dos fios que montam o tecido social, emprega seus esforços na manutenção da ordem deste corpo coletivo que são os alunos, os professores e os funcionários. Para isto, ela tanto cria quanto é criada em meio a construções históricas que instituem moralidades a

organizarem maneiras de agir e de pensar. Estas se transmitem por meio de mitos, crenças e leis que participam da construção cotidiana dos sujeitos, com vistas a conter o desejo individual em prol de um bem coletivo, construindo e validando um saber-poder que se hegemoniza sobre outras formas de saber.

Neste sentido,

a ideia de “universal” representa a integração de todos os elementos, dos mundos, das características dos homens. A vida é tomada numa dimensão geral, ampla, onde o não-similar, o não-assimilável, constitui uma ameaça ao equilíbrio estabelecido, sendo considerado um inimigo da ordem (ROCHA, 2006, p. 59).

Por sua vez, as diferenças, tanto nas sociedades quanto nos cotidianos escolares, tendem a ser reduzidas pela moral, que institui o espaço da norma, caracterizando as primeiras como um desvio e não como formas de existência. É no bojo destas perspectivas que o platô a seguir trama duas cenas que, produzidas em afetos, conduzem uma discussão da não representação do corpo (do sujeito) como identidade fixa, mas com multiplicidade imanente com/na potência dos encontros, já que estes provocam misturas, mestiçagens em um conviver.

“Oh, ela lembra!”

O meu retorno à “Santa Face” aconteceu em agosto de 2016 e, ao pisar na calçada da escola, fui surpreendida com abraços dos alunos dos quais fui professora no ano de 2013. A Maria Luíza⁸, uma de minhas ex-alunas, foi a primeira a perceber minha presença e sem demonstrar qualquer constrangimento veio correndo ao meu encontro de braços abertos, dizendo meu nome – “Tia Andréa”. o que pareceu incentivar com que várias outras crianças de sua turma fizessem o mesmo. A calorosa recepção fez com que eu me sentisse acolhida e, já dentro do pátio da escola, parei para cumprimentar alguns outros que me mostravam aos demais colegas. Quando me dei conta eu estava rodeada por eles e cumprimentei cada um que aparecia. Uma de minhas ex-alunas me perguntou: *Qual é meu nome? Eduarda. Respondi. E continuou: E ela? E o dela? E o dele? E ela ali?* Fui respondendo corretamente os nomes e esta aluna, numa atitude de admiração, disse: *Oh, ela lembra!*

⁸ Todos os nomes que aparecem neste trabalho são fictícios, a fim de preservar a identidade dos praticantes escolares que protagonizam as cenas desta pesquisa.

A fala e expressão de minha ex-aluna demonstrava que alguém que lembre o nosso nome nos reconhece, sabe quem somos e, conseqüentemente, nos localiza em uma dimensão de importância e significação. Assim também, os abraços que me recepcionaram ainda na calçada da escola me indicaram que eu também sou reconhecida pelos alunos e que o período em que convivemos produziu em nós afetos, imagens mentais originadas dos encontros entre nossos corpos.

A acolhida feita por meus ex-alunos me encontrou como um respiro de alívio, como um afago. Assim como no ano de 2013, em que eu pisei pela primeira vez no chão daquela escola, carregando em meu corpo os receios e os anseios do que iria encontrar pela frente, voltar a habitar aquele espaço (em 2016) deslocava em mim alguns daqueles “velhos novos” sentimentos.

O primeiro dia de aula no meu retorno àquela escola nesta escola serve como um dos fios na composição desta trama, pois por meio dele, eu me recordo de alguns aspectos que me afetaram naquela ocasião. Como, por exemplo, o fato de ter sido pregado, do lado de fora da parede de onde funcionaria a minha sala de aula, a lista com os nomes daqueles que seriam os meus alunos, me trouxe a expectativa de que havia ali um convívio a ser construído, uma sala de aula de 1º Ano do Ensino Fundamental a ser inventada. E tal invenção seria fomentada dia após dia, a partir de cada sujeito que ali se faria presente, ao ter diferentes realidades de vida em comunhão com tantas outras. Por sua vez, só depois de algum tempo a lista com os nomes e a “chamada” diária começaria a fazer sentido para mim e, creio eu, para os meus alunos também, já que cada nome, aos poucos, revelaria a existência de uma pessoa diferente, não só fisicamente, mas também em termos subjetivos que indicavam as maneiras de ser e agir de cada criança, suas referências, sua presença no mundo. Assim, a ausência de uma criança em um dia letivo significava também a ausência de determinados movimentos, brincadeiras, falas ou silêncios.

Sendo cada um de nós – professora e alunos – uma existência singular em vibração ao coexistir em meio a tantas outras, nos colocamos através de uma dinâmica diária de convivência a construir “nossa sala de aula”: “a sala 1”, “a sala da professora Andréa”. Este espaço que antes era fruto de estranhamentos, aos poucos se tornava um ambiente em que íamos estabelecendo vínculos, (re)conhecendo cada um com suas histórias de vida, seus modos de ser. Assim, o nome próprio funcionou

como analisador que trouxe à tona implicações de um contexto em que foram firmadas alianças de convívio entre meus alunos e eu, produzindo a nossa sala de aula como um espaço singular no qual por meio das relações estabelecidas entre nós, passaríamos a compô-la como território existencial, onde haveria misturas e encontro de corpos.

Deste modo, chamar alguém pelo nome implica muito mais que apenas recorrer à memória. Por mais que um nome possa designar a “identidade” de um sujeito, aquele só adquire significado a partir do encontro vivido com o outro. Assim, temos que, mais que sermos conhecidos por nossos nomes, passaríamos a sermos “re-conhecidos” - no sentido semântico da palavra, que é traduzido por identificar, diferenciar, distinguir algo ou alguém - por nossas singularidades, pela diferença que produzimos através do nosso existir e que só passamos a tomar conhecimento com/na experiência do convívio, nas afecções realizadas entre os corpos.

Assim, Alice, Isaac, Thiago, Emanuelle, Kamily, Davi, Diego, Eduarda, Arthur, Maria Luíza, Betânia, Luíz, Letícia, Wallace, Sávio, Larissa, Carlos, Augusto, Kailane, Ana, Gabriel, Pedro e Jaqueline... entrariam em afecção com meu corpo e a experiência viabilizada pelo encontro de nossos corpos produziria em nós afetos, intensificações a diminuir ou ampliar nossa potência de agir, e tanto eu quanto cada um deles deixaríamos de ser uma aparente unidade centralizada no ser/sujeito, mas multiplicidades, efervescências, misturas emergidas das intensidades de um conviver.

Por sua vez, o convívio só é possível a partir da “história de interações recorrentes” entre os sujeitos, ou seja, quando passa a ser construído um conjunto de condutas entre eles, que implica em conhecer de que forma cada um age na relação e aceitá-lo a partir disso (MATURANA, 1998). Sobre isso Maturana indica que,

o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso a linguagem como domínio de coordenações consensuais de conduta, não pode ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência, ainda que, uma vez na linguagem ela possa ser usada na agressão (MATURANA, 1998, p. 22-23).

Neste sentido, as dinâmicas relacionais assumidas através do amor correspondem às ações que aceitam o outro em sua singularidade. Com isso, para que haja convivência, é necessário que a presença do outro não seja negada.

Reconhecer, pois, as singularidades de meus alunos (singularidade esta, encarnada em seus nomes próprios), aprender sobre os detalhes da leitura que poderia ser feita ao me deparar com uma “cara amarrada”, um “riso solto”, a “timidez”, a “insegurança”, “a menina durona”, um “choro”, o “excesso de autoconfiança”, o “jeito comunicador”, “as tagarelices”, as “traquinagens” ou a “agressividade” em cada um deles, exigiu de mim, ao interagir neste contexto, atenção aos detalhes e sensibilidade ao me deixar guiar pela improvisação da vida que, por muitas vezes, mudava meus planos (de aula).

Assim, diante de tantas diferenças, as relações construídas entre nós só foram possíveis mediante a aceitação do outro como legítimo no convívio, e isto, possivelmente, não aconteceu a todos, tão pouco o aprender a nos relacionarmos não se passou como algo tranquilo, mas sim com percalços, intermitências, paralisias e alguma suavidade. Com isso, trago a baila o caso de uma aluna, experiência que me fez aprender sobre convívio, amor e diferença.

Maria Luíza, uma das alunas do 1º ano, na época com seis para sete anos de idade, sempre se demonstrou interessada e participativa durante as aulas. Seu caderno era um dos mais caprichados; chegou à turma do 1º ano quase alfabetizada e, no que se refere aos novos conteúdos a serem apreendidos naquela etapa de ensino, raramente apresentava alguma dificuldade. Era afetuosa e comunicativa. Sendo seu pai um homem de aparência física alta, robusta e forte, acredito eu que, por sua condição genética, ela também era uma menina alta e grande, aparentando estar acima de seu peso corporal. Sua altura/tamanho a fazia destoar do restante da turma, pois todos os colegas eram menores que ela. Enquanto professora dela, mais de uma vez cheguei a ouvir frases do tipo: *Nossa, essa sua aluna é grande... nem parece menina de 1º ano.*

Com frequência eu também percebia Maria Luíza com a cabeça debruçada sobre a carteira, insatisfeita e algumas vezes chorando por algum motivo. Eu, sempre que testemunhava aquela cena, insistia para que me contasse o que a incomodava, mas ela, relutante, se negava a falar sobre o assunto e depois de um tempo voltava a fazer suas atividades normalmente. Como mais de uma vez vi aquela cena se refazer, cheguei a pensar que fosse o jeito dela para chamar atenção e demonstrar alguma carência. E um dia em que Maria Luíza voltou para sala chorando após do intervalo

do recreio, eu iniciei um conversa com toda turma a respeito dos possíveis motivos que haveria causado a tristeza da colega. E foi durante esta conversa que duas alunas disseram que outras crianças da turma estavam pondo apelido na colega e não a deixavam brincar junto delas devido ao fato de ela ser gorda.

Na ocasião, recorde-me que conversei com a turma e disse que todos somos diferentes e que aquilo era muito bom. Além disso, ninguém deve ser chamado por apelido, ainda mais quando esse apelido surge para ofender e depreciar a imagem de alguém. Disse que o mundo seria muito chato se todos fossem iguais e que aquilo que nos diferencia do outro era justamente o que tínhamos de melhor, e exemplifiquei: *Imaginem se vocês, ao colorirem um desenho, tivessem uma única cor para fazer a pintura toda? Ficaria tudo muito sem graça, tudo sendo colorido com apenas uma cor. Ao usarmos cores diferentes o desenho ficará mais bonito.* À essa minha intervenção, o rumo da minha aula já havia mudado, pois a emergência da vida nos interrompia para tratar de outro tema.

Devido à situação vivenciada por esta minha aluna na escola, passados alguns dias, a mãe da menina me procurou para reclamar das dificuldades que a filha vinha enfrentando em relação ao convívio com as colegas por conta de estar “gordinha”. Disse-me que já estava tentando uma dieta com ela em casa e que conversava muito com a filha para não se importar com o que os outros falavam. E foi neste sentindo que a responsável pela criança me pediu ajuda para que conversasse com as meninas que a importunavam, a fim de que estas mudassem de postura.

A diferença da criança surgiu com uma conotação negativa, distanciando-se do que hegemonicamente está posto como norma, uma vez que estamos imersos em uma sociedade que reverencia padrões de beleza. Deste modo,

a identidade, tal como a diferença é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. [...] A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir (SILVA, 2009, p. 81-82).

Viver sob a ditadura da identidade produziu um afeto triste em Maria Luíza, que, envolvida no discurso hegemônico, tornou-se insatisfeita com sua aparência física, sentindo-se excluída e desimportante.

A partir das circunstâncias emergidas com a problemática da vivência de diferenças em nossa sala de aula e da identidade assumida pela perspectiva daquilo que nos difere e não daquilo que nos padroniza, me propus a debater este assunto com meus alunos, inserindo-o em meu plano de aula ao discuti-lo na “rodinha”. Esta última, por sua vez, diz respeito à uma estratégia metodológica utilizada na Educação Infantil e no Ciclo Inicial da Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental para se trabalhar a oralidade e autonomia. Em geral são discutidos assuntos do cotidiano, quando as crianças se utilizam deste momento para comunicar suas experiências diárias. O docente pode se utilizar de temas livres ou escolher algum assunto específico que funcione como disparador de algo que queira problematizar com os alunos, com o objetivo de que estes verbalizem suas emoções/sentimentos/pensamentos através da conversação. Desta forma, escolhi como tema disparador de nossa conversa a identidade e que esta não significa sermos iguais aos outros, mas diferentes.

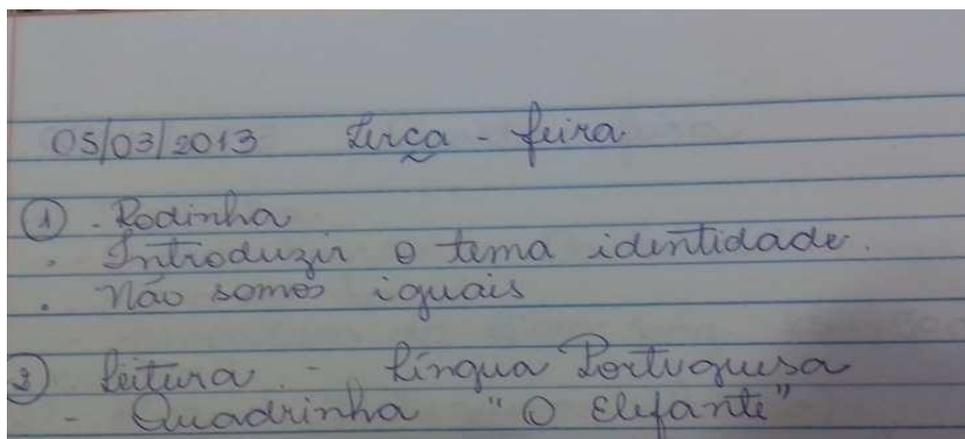


Figura 6 - Foto do meu roteiro de aula. Registro feito por mim em 2013 em meu caderno de planejamento escolar.

Assim para falar de diferença, utilizei como recurso uma história de Theresinha Casasanta, intitulada “A Tartaruga Infeliz”.

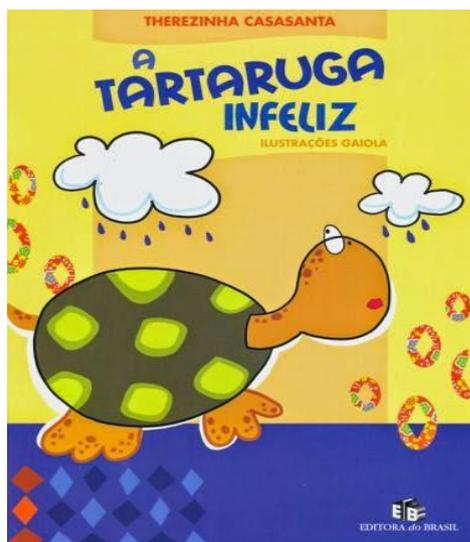


Figura 7 – Capa do livro “A tartaruga infeliz”

O enredo do livro se propõe a discutir a infelicidade de uma tartaruga chamada Bilila que não gostava de seu casco duro e escuro e, por este motivo, desejava ter pêlos macios e bonitos como os de seus amigos - o coelho Pulador e a cadela Zelinda. Estes animais são encontrados por Bilila durante um passeio e ela pede que eles a acompanhem. Ambos se mostram reticentes ao pedido da amiga que é muito vagorosa, evidenciando assim, as diferenças entre eles. Contudo, decidem caminhar com ela. No caminho, as três personagens são surpreendidas por uma tempestade, que encharca os dois animais peludos e os fazem correr para casa. No entanto, é esta situação que faz Bilila descobrir em seu casco uma vantagem, um motivo de felicidade. Ele a oferece abrigo e funciona como uma sombrinha natural que a protege e a mantém sequinha.

Tendo em vista o tipo de abordagem partilhada na história de Bilila, conversei com a turma sobre como é importante respeitar nossas peculiaridades, nossa maneira de ser e que a tartaruga só pôde descobrir alegria em ter um casco duro e resistente ao conviver com animais que não possuíam as mesmas características que ela. Deste modo, a história ganhou lugar no contexto de nossa sala de aula, a partir da experiência vivenciada por nós, em que o tema da diferença não surgiu como planificação de um conteúdo informe e sem movimento, mas sim tramado com as dinâmicas de convívio que emergiram em nossa turma, no *espaçotempo* da escola onde incessantemente são travadas lutas cotidianas preconizadas por discursos

sociais hegemônicos a estancar a dança da vida, mas também onde ela pode ser igualmente reinventada ao compor outras coreografias. Neste sentido:

[..] cada praticante de uma escola passa a ser significado como sendo uma pluralidade a fazer agenciamentos com outros tantos mundos diversos em saberes e experiências. No incremento dessas redes e agenciamentos, cada um traz para o espaço escolar maneiras de fazer a si mesmo e a escola, as quais podem vir favorecer paralisias ou aberturas de encontros (LOPES, 2010, p. 11).

Assim, “habitar o mundo como potência de existir e produzir, só é possível mediante a indagação a respeito das interações entre os corpos, das relações que são firmadas (ROMAGNOLI, 2011, p. 41)”, já que só assim alcançamos a medida do que nosso corpo é capaz, daquilo que nos amplia ou daquilo que nos retrai e mina a força da vida em nós, indicando que “nossa individualidade é definida pelo aglomerado de relações que estabelecemos, uma vez que existimos em nossos encontros, em nossos agenciamentos, responsáveis por essa composição ou decomposição (ROMAGNOLI, 2011, p. 41)”.

Sabendo que viver é diferir, compor, agenciar e que nem sempre somos favorecidos nestas relações, há também a possibilidade que os bons encontros aconteçam e que a emoção amor nos tome, nos toque ao acolhermos o outro e ao sermos por ele acolhido. Com a imagem de um desenho colorido, múltiplo e vivo, fui presentada por Maria Luíza, que em um rascunho de papel trouxe de casa para mim o retrato da nossa amizade.



Figura 8 - Desenho feito por Maria Luíza, com o qual fui presentada.

Assim, voltando ao exemplo que ofereci em sala aos alunos para falar da diferença me referindo a um desenho pintado utilizando várias cores, arrisco-me no palpite de que Maria Luíza nas relações de convívio em nossa turma, experienciou um afirmar-se em sua potência, ao viver também bons encontros produtores de alegria, pois em alguma medida passou a sentir-se segura nas diversas relações que compunha com seus colegas. A mudança de comportamento daquela garota pôde ser notada ao vê-la mais segura e envolvida nas dinâmicas de convívio em sala de aula, com/nas relações de confiança que passou a tecer.

“*Todo desmunhecado!*”

Janela sobre o corpo

A igreja diz: O corpo é uma culpa.

A ciência diz: O corpo é uma máquina.

A publicidade diz: O corpo é um negócio.

O corpo diz: Eu sou uma festa.

(GALEANO, 2001, p. 109. Tradução nossa)

Cheguei à escola bem próximo do horário de 07h15 (horário de entrada), e permaneci no pátio, pois não daria tempo de ir até a sala dos professores como costume fazer. Uma professora estava ali, como fazia todos os dias, vigiando as crianças antes do primeiro sinal. Parei perto dela, próximo à escada que liga os dois andares da escola, e ficamos conversando enquanto observávamos as crianças. Naquele momento, um menino desceu a escada e abraçou as pernas da professora com quem eu conversava e disse a ela qualquer coisa que eu não me atentei. Só vi que sua beleza me chamou atenção e eu disse para minha colega na mesma hora em que vi a criança: “*Que lindo ele!*” O garoto já havia saído de perto de nós e a professora me disse: *Todo desmunhecado! Chamamos a mãe dele aqui, pois ele tinha um tal de colocar a touca da blusa e deixar a blusa jogada para trás como se fosse longos cabelos. Ele é apaixonado com a supervisora e com o cabelo dela, que é grande, e que de vez em quando ela coloca de lado.* Eu interferi: *Mas a mãe não*

achou ruim?! Porque às vezes é difícil falar de um assunto se os próprios pais não manifestaram nada sobre ele. E a professora me respondeu: Não. Ela pediu ajuda. Ela veio aqui para conversar e falamos com ela para não comprar mais blusa com capuz. Ele parou um pouco.

Depois desse dia passei a observar aquele menino e houve um momento, na hora da entrada no início da manhã, em que o vi dançando na fila; e me percebi procurando nele traços que me fizessem constatar se ele era ou não “desmunhecado”. Esse menino, junto com seus colegas, sempre esperava a professora deles na porta da sala dos professores depois do recreio, e em um desses vários dias em que vi esta cena se repetir – como eu sempre o reparava –, vi que ele usava uma blusa com capuz, colocando este na cabeça e o restante da blusa jogada às costas. Em um outro dia em que cruzei com ele no corredor da escola, perguntei seu nome. Ele me respondeu, brincando: *Jo-jo-sé*. E eu respondi de volta: *Oi Jo-jo-sé! Sabia que você é muito bonito?* E ele disse sorrindo: *É Jo-sé o meu nome.*

Poderia ter sido apenas mais um dia de aula, um dia “comum”, mas a presença marcante de José atraiu minha atenção com sua pele negra, seu rosto limpo e delicado. Ao ver José, eu o considerei belo e fiz um comentário a esse respeito com minha colega de trabalho. Entretanto, a professora com quem eu conversava me interpelou com uma constatação que me pareceu se opor à minha, uma vez que, com certo pesar, ela afirmou que além de belo ele era “todo desmunhecado”. E foi a partir desta mesma fala que ela pareceu indicar um problema, ao abrir um parênteses à beleza da criança, para explicar que sua condição de ser belo abrigava um contraponto, pois seu desmunhecar parecia funcionar como desvio à sua beleza. Será, então, que a expressividade daquela criança tornava-a mais feia por não estar plenamente contida em códigos culturalmente definidos como masculinos?

O conceito de masculinidade e feminilidade são derivações sociais que dizem respeito a um conjunto de ações culturais discursivas definidas como algo próprio para homem e/ou para a mulher. Neste sentido, um corpo biologicamente macho implicaria, portanto, numa perspectiva normativa de ser masculino, e ser biologicamente fêmea incidiria, nesta mesma proposição, em possuir atributos femininos. Assim, se em termos biologicamente estruturais no que se refere à formação dos órgãos genitais nos constituímos em macho ou fêmea, os

desdobramentos em torno da constatação de “pertencer” ao sexo masculino ou feminino surge como uma criação sociocultural.

A masculinidade e a feminilidade são aprendizagens as quais somos submetidos nas relações que estabelecemos com o outro no convívio em sociedade e não são, portanto, condições inatas do macho e/ou da fêmea. No entanto, as definições em torno do que é “ser feminino” e do que é “ser masculino” acabam sendo essencializadas no âmbito da vida social, instalando-se de diferentes maneiras nas culturas, bem como nas instituições que a normatizam: como a família, a Medicina, a religião, a escola, o Direito, etc.

Contudo, sendo socialmente construídas, não existiria uma única masculinidade e uma única feminilidade a ganhar consistência na cultura; todavia no campo social circulam um tipo de masculinidade e feminilidade que se sobrepõe as tantas outras, uma vez que regimes de verdade são instaurados - através religião, da escola, da família, da mídia, do Estado - no modo de “ser homem” e de “ser mulher”, constituindo, assim, modelos a serem seguidos. Segundo Connel e Messerschmidt (2013, p. 245):

A masculinidade hegemônica foi entendida como um padrão de práticas (*i.e.*, coisas feitas, não apenas uma série de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse. A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal no sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas ela certamente é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. [...] A hegemonia não significa violência, apesar de poder ser sustentada pela força; significa ascendência alcançada através da cultura das instituições e da persuasão.

Neste sentido, a masculinidade hegemônica faz proliferar práticas discursivas que afirmam um modo de ser homem, através de um tipo de masculinidade que define ações e comportamentos que já estariam inscritos na condição de “ser macho”. De acordo com Connel e Messerschmidt (2013), o conceito em questão traz à tona uma naturalização do corpo, desconsiderando os atravessamentos entre os corpos e os processos sociais que o originam com determinadas características, linguagens, posturas, *fazeres-pensares* - que estão sempre suscetíveis aos agenciamentos e mutabilidades. A partir disso, os referidos autores argumentam que “a masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo” (CONNEL; MESSERSCHMIDT,

2013, p. 250), e sim um conjunto de ações realizadas pelo indivíduo nas redes de relações das quais ele participa. E ao se movimentarem nos mais diversos contextos sociais, os indivíduos não só se relacionam como também incorporam diferentes modos de produção de masculinidade-feminilidade, que por sua vez, produzem efeitos dentro de instituições sociais.

Tanto a família quanto a escola podem ser espaços por onde este tipo de masculinidade-feminilidade hegemônicos se instituem como modelo que é legitimado socialmente. Entretanto, a iniciação escolar também prevê o contato com um mundo mais diverso que apenas o núcleo familiar, pois, de acordo com Connel e Messerschmidt (2013, p. 253), nestes ambientes os “padrões hegemônicos de masculinidade são tão envolvidos como contestados, à medida que as crianças crescem. O gênero é produzido nas escolas [...] através da estrutura de grupo de pares”, do controle, da vigilância e da coerção exercidos nestes locais. Com isso, outras masculinidades insurgem e, assim, tanto questionam a perspectiva homogeneizante como também podem ser silenciada por ela.

Assim, a expressão “desmunhecado”, usada pela professora para se referir as características de José, faz alusão a atitudes afeminadas, numa quebra do comportamento culturalmente definido como masculino, rompendo-se com a virilidade, ou seja, com a postura firme e ativa que a sociedade ocidental contemporânea exige que um homem deva erigir. Na contramão de uma postura viril, José, segundo relatos informais de suas professoras, era causador de incômodos por seu comportamento “extravagante”, o que acabava por enquadrá-lo como uma criança indisciplinada, inquieta, desviante. Características que segundo suas professoras se tornava um desafio ao bom desempenho escolar do menino. Com seu jeito de expressar “desmunhecado”, ele se tornava evidente dentro do espaço escolar e mesmo as professoras de outras classes, que talvez não conhecessem outras crianças da turma de José, conheciam este último, já que seu nome e suas ações surgiam com frequência em relatos durante as conversas das professoras no momento do café.

Em meu trânsito pelos corredores da escola, antes do início de cada turno, durante e depois do recreio, era comum ver o José brincando em meio às outras crianças, e na maior parte das vezes ele estava junto a um mesmo grupo de meninas

com as quais indicava ter convivência. A manifestação corporal daquele garoto, expressão de sua potência, falava que ele não estava dentro dos padrões hegemônicos de masculinidade, já que ele era “desmunhecado” e se expressava de forma “estranha”, diferente da norma masculina. Seu comportamento foi considerado por muitos professores como sendo extravagante demais para um menino de sete anos. Ao usar, jogado às costas, o agasalho com capuz, José criou para si fantasiosos cabelos longos, os quais poderia sacudir e expressar-se em sua força de existir.

Os cabelos retratam construções histórico-culturais de diferentes povos e em diferentes épocas, pois sobre eles incidem mitos, tabus e significações diversas através das quais os seres humanos fabulam histórias e inventam maneiras de habitar o mundo. Oliveira (2007) amplia este debate ao oferecer alguns exemplos que corroboram com esta ideia, pois indica em seus estudos que:

Muitos povos acreditam que os cabelos e as unhas continuam relacionados ao indivíduo mesmo depois de cortados; por isso, são considerados tabu, não devendo ser cortados nem jogados fora. [...]. Associada à idéia de cabelos = virilidade, vem a do corte dos cabelos como emasculação, mutilação, humilhação. Isso é encontrado no mito bíblico de Sansão, na China e entre alguns índios da América do Norte. Em todo o mundo a entrada para o estado monástico inclui o corte dos cabelos como sinônimo de renúncia e sacrifício. Uma variante é uso da tonsura pelos clérigos. No caso de criminosos, cabelos cortados rente marcam a humilhação, publicam o delito e expõem socialmente a pessoa. Criminosos e loucos tinham os cabelos raspados quando recolhidos às instituições, como forma de tirar-lhes a identidade. Para as pessoas submetidas à quimioterapia, a perda dos cabelos é muito difícil de ser aceita; à conscientização da perda da vitalidade soma-se a sensação de humilhação e exposição. O corte e a disposição da cabeleira demarcam a personalidade, a função social ou uma mudança no tipo de vida. É também algo civilizatório: cabelos e crianças não podem crescer desordenadamente, precisam ser “cortados” para que ganhem “forma” (OLIVEIRA, 2017, p. 138. Grifos da autora).

Deste modo, os cabelos abarcam diferentes simbologias, e no universo feminino, em especial, eles são marcadores da beleza e da sensualidade em diferentes culturas. Estando fortemente associados à estética, são considerados um importante adorno do corpo, e, por isto, ocupam um relevante espaço comercial na indústria da beleza e da cosmética. O tamanho e o tipo de corte do cabelo também funcionam como marcadores do que socialmente está posto como sendo características femininas ou masculinas, o que nos permite inferir que José, tendo forçadamente seus cabelos cortados bem curtos, como comumente são as escolhas dos pais para os filhos meninos, desejou - movido pelos deslocamentos daquilo que lhe atribui e

afirma seu modo masculino de ser – ter longos cabelos, ainda que fosse pelo artifício do capuz. Com isso, José intensificava seu comportamento qualificado como “desmunhecado”, que destoava do que as expectativas sociais, atualizadas nos diferentes convívios nos cotidianos da sociedade, tendem a definir como sendo normais para um menino de sete anos.

A escola, por ser uma instituição organizadora do tecido social, cumpre o papel de transmissão, através do currículo, de saberes históricos e politicamente circunscritos, no intuito de formar os indivíduos para uma “adequada” vida em sociedade. Com isso, há no cotidiano escolar o fomento de moralidades que se tornam, na maior parte das vezes, peça integrante da formação estudantil. Consonante a esta perspectiva, Louro (2000, p. 11-12) indica que:

[...] o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres "de verdade". Em que consistia isso? Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da "norma" desejada. Por isso, possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. [...] De algum modo parecia que cabia a nós, estudantes, carregar o peso daquela instituição. Talvez se esperasse que nós fôssemos, também, uma espécie de estudante "padrão". Lembro-me de ouvir, sempre, a mensagem de que, vestidas com o uniforme da escola, nós "éramos a escola"! Isso implicava a obrigação de manter um comportamento "adequado", respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento.

Assim, aqueles que conseguem internalizar tais normas morais tendem a estar mais ajustados ao tipo ideal de cidadão na manutenção de valores socialmente compartilhados. No entanto, José, que ainda estava no primeiro ano do Ensino Fundamental, violava, com a sua expressividade corporal, as regras de masculinidade vigentes naquele espaço escolar, pois, ao formar fila antes da entrada para a sala de aula, ele se punha a dançar e rebolar. Durante as atividades de educação física ele se jogava no chão a fim de furta a atenção alheia.

Em uma conversa informal entre mim e uma das professoras de José, eu perguntei como ele era, e ouvi como resposta: *sabe aquele menino que quer*

*aparecer, tipo Vera Verão*⁹, *ele é assim. Se fosse você, com estes cabelos loiros, a professora dele, ele ia te adorar, não ia te dar sossego.* A escola era, deste modo, um dos espaços em que a diferença da criança se tornava visível e incômoda, forçando deslocamentos às lógicas instituídas naquele ambiente. Com isso, o nome desta criança era pronunciado com frequência durante a formação da fila de entrada no início das manhãs, e pedidos de ordem eram direcionados a ele: *Fica quieto, José! Pare de dançar! Endireita esse corpo! Olha para os seus colegas, é só você quem está fazendo errado.* Neste sentido, a instituição escola, ao impor e cobrar determinada postura da criança, enunciava que há um modo “correto” de se praticar os corpos dos alunos em particular, e a escola em geral. Com isso, aquele corpo que é “torto” em seu modo de ser e agir necessitava ser modelado e conduzido a uma forma padrão e encaixável naquele espaço escolar.

Foucault (2014) formulou a noção de *corpos dóceis* para dizer sobre a maleabilidade dos corpos para serem socialmente modelados, formatados em um padrão desejável e adequados às urgências de diferentes instituições sociais. De acordo com Foucault (2014), corpos dóceis e úteis seriam aqueles que estariam aptos a serem modelados, treinados e manipulados pelo conjunto de disciplinamentos que circulam entre as instituições sociais – família, escolas, igrejas, fábricas, hospitais, prisões e hospícios – já que o corpo passa a ser fabricado e controlado, ao ser sobre ele exercida

uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez [...]. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui estas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 2014, 135-136. Grifos do autor).

Deste modo, o corpo de José contrapunha-se a noção de corpo útil e submisso aos códigos da masculinidade hegemônica, pois sua expressividade criava um campo de tensão com o corpo escolar, a partir do momento em que ele não se adequava ao

⁹ Vera Verão foi a personagem protagonizada pelo ator, bailarino e comediante brasileiro Jorge Lafond (1952-2013), e esta ficou conhecida em cadeia nacional através do Programa “A Praça é Nossa” (SBT). O ator sendo homossexual, protagonizava a personagem que tinha a mesma orientação sexual. Vera Verão era irreverente, extravagante, alegre e criou famosos jargões. A personagem de Lafond foi alvo de críticas de grupos homossexuais, uma vez que eles alegavam que Vera Verão representava negativamente o mundo gay, uma vez que “armava barracos”, o que funcionava como reforço negativo aos estereótipos criados em torno da homossexualidade. Esta personagem foi quem consolidou a carreira de Lafond como humorista.

modelo masculino fomentado dentro da instituição. O pequeno garoto transbordava a “fôrma” curricular e, através do seu modo de ser, fazia emergir naquele espaço uma outra masculinidade e outras formas de se praticar a escola. Por sua vez, as intensidades originadas pela presença daquela criança convocava a escola – representada nesta situação, pela equipe gestora - ao diálogo. No entanto, as normalizações e as regras na escola pesquisada se movimentavam em desfavor ao modo de José comportar e a maneira que este vivia sua masculinidade e sua expressividade. Isso porque a alcunha de “bom aluno” estava indicado, nas falas de muitos docentes, àqueles discentes que sabiam o momento certo de falar, sendo obedientes aos comandos dos professores e demais funcionários; àqueles que, dentro da sala de aula e durante formação das filas, saberiam manter uma postura atenta ao que lhes era exigido, bem como a dedicação na execução das tarefas diárias, visando alcançar bom desempenho escolar e aprendendo a praticar uma “boa educação”.

Eis que José, em muitos momentos, não demonstrando este tipo de conduta, gerava um movimento na escola no sentido de que esta empregasse alguns esforços para ensiná-lo “como” se comportar frente às normas escolares. Assim, era preciso, pois, conter seus escapes e colocar limites às suas ações, caso contrário ele não “daria conta” da escola, segundo a impressão de muitos dos professores. Ou seria a escola a não dar conta dos transbordamentos de José?

E como anteriormente apresentado, a postura das profissionais da escola – em conversa com a mãe de José frente à singularidade da criança – foi oferecer ajuda para localizá-lo no espaço da masculinidade hegemônica, já que o pensamento hegemônico pelo qual a instituição escolar se movia formulava-se frequentemente através de oposições binárias, tais como: homem-mulher, preto-branco, rico-pobre, corpo-mente, etc. De acordo com Woodward (2009), este tipo de construção dicotômica sempre envolve um reforço da desigualdade entre seus polos, uma vez que um campo se estabelece com mais valor que o outro e reforça um necessário desequilíbrio de poder entre eles, o que colabora na construção de uma linha normativa que instaura negativamente a diferença e pode gerar a exclusão. Deste modo:

O reconhecimento do "outro", daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que

representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens). Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2000, p.9. Grifos da autora).

A maneira de existir de José escapava aos binarismos, pois ele transgredia as localizações do “ser homem” e do “ser mulher” e habitava uma região fronteira. A existência expressa por ele se dava “entre” uma dimensão definida socialmente como masculina e uma dimensão socialmente definida como feminina, em meio às quais o corpo de José delirava em um movimento que parecia ganhar potência de vida. Nesta perspectiva, José traduzia a presença do “outro”, ao transbordar sua diferença no espaço escolar.

Ao considerar, pois, que cada ser humano produz um mundo a partir de sua experiência, os valores e maneiras de ser que cada pessoa possui se refere ao modo como ela produz e pratica a existência. Assim, a cena apresentada indica falas e modelos de racionalidade que parecem funcionar em desacordo com a maneira pela qual José produz seu existir. Entretanto, o compromisso que se coloca ao construir estas discussões não se refere a estabelecer juízos de valor das práticas discursivas enunciadas por estas falas, mas sim, tomá-las como analisadores da dimensão microssocial que as envolve e que, de maneira mais ou menos intensa, espelham modos de pensar macrosociais. Por sua vez, não há aqui interesse em impor uma verdade de cada um destes discursos ou estabelecer comparações hierárquicas entre um e outro, mas sim problematizar como estes coexistem em um mesmo território, uma vez que, segundo Maturana (1998) todos eles são maneiras legítimas, ainda que contraditórias, de se praticar a vida.

Deste modo, um professor, um diretor ou outro profissional irá fomentar em sua prática diária *saberes-fazer*s que correspondem à sua experiência em um mundo. Ao estar em convívio, as diferenças de cada sujeito são postas em relação, as quais poderão se dar pela lógica da “objetividade-sem-parênteses”, que afirma apenas um tipo de racionalidade ou pela lógica da “objetividade-entre-parênteses”, que se articula por mais de uma maneira de produção existencial.

Mesmo com o discurso da “inclusão” e da “diferença” sendo frequentemente propagado no campo da educação, parece haver uma grande dificuldade em vivenciar o outro em sua singularidade e em fugir das falas universalizantes que demarcam o espaço da norma. É menos penoso apoiar-se nos propósitos legais e morais que regulamentam as instituições do que dialogar com o corpo que fala na diferença. Diferença esta que causa incômodo e que confronta o mundo social normatizado da qual as instituições escola e família fazem parte. Mesmo tendo em vista a importância de tais legislações, é sabido que, na maioria das vezes, elas não são capazes de reconhecer o outro como legítimo em sua maneira de existir, decretando a ele o lugar do “diferente”, colocando-o como “hóspede da nossa hospitalidade” e compaixão, reforçando assim, “a mesmice da escola”, enquanto se “proíbe a diferença do outro” (SKLIAR, 2003, p.46).

Mas se apenas as dimensões prescritivas aparecem como ferramentas usadas para tratar do diferente, por que a diferença só reside no outro? Aos olhos do outro não seríamos nós, também diferentes? Neste sentido, Skliar (2003) indica que “já não é, então, a relação entre nós e eles, entre a mesmice e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas a presença (p. 43)” do outro, que por sua vez, irrompe e fala de sua diferença através do seu corpo, do seu modo de ser e viver. E “o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva (p.44)” de modo a promover rachaduras com a noção de normalidade, já que aqui não falamos do outro distante, mas de alguém que, com sua presença, desordena o que estava ordenado ao fazer emergir uma nova relação com a mesmidade, viabilizando a multiplicidade de tantos “outros” (SKLIAR, 2003). E o que o outro, com seu modo de ser tem a ensinar ao contexto escolar pesquisado?

O que pode ser observado é que as falas que foram direcionadas à criança, bem como o discurso apropriado por parte das gestoras para “ajudar” José a se encontrar na masculinidade hegemônica parece se promover unicamente pela dimensão da moral – configurando modelos e modos de ser – já que indica uma negação do modo de existir deste menino, que sendo biologicamente macho se apetece de elementos e maneiras de ser que, culturalmente, estão associadas ao universo feminino. Com isso, há pouca ampliação para conversar com a potência da criança, já que a comunicação com a diferença da mesma se torna restrita, ao dizerem, por exemplo, “evite o capuz” como estratégia de conter seus escapes, pois

tal dificuldade pode também estar vinculada ao histórico religioso da instituição pesquisada, bem como com sua “fama de escola modelo”.

Por sua vez, somente as relações construídas em uma dimensão ética coadunam-se com a diferença do outro - de nós mesmos – pois não requer adequações a modelos e/ou a um único modo de produção da existência, já que por esta lógica, entendemos com Maturana et al. (2009, p. 18-19) que:

A ética tem um fundamento biológico; dada nossa história evolutiva humana de seres sociais, nos importa e comove espontaneamente o que acontece a outros; na ética as pessoas me importam a partir de que as pessoas são importantes para mim, sem justificativas racionais, enquanto na moral o que nos interessa são as normas; portanto, o fundamento da moral é cultural e existem tantas morais distintas quantos critérios culturais, enquanto ética existe uma só. É assim que podemos conduzir-nos de um modo ético, mas imoral, como quando Jesus, por exemplo, salva a prostituta de morrer apedrejada, já que a moral judia da época exigia este castigo a partir do seu critério de validade; ou podemos conduzir-nos de um modo moral, porém não ético, como acontece cada vez que uma empresa lança determinada quantidade de resíduos tóxicos no ambiente sabendo que causa um dano ecológico, mas estando amparada por lei. [...]. Se buscamos construir justificações para nosso operar ético estaremos nos conduzindo moralmente, e a ética não requer justificações, precisamente porque é uma consciência, um sentir; alguém sabe quando atua desde o desejo de acolher o outro, a outra ou tudo o mais, e quando não.

Neste sentido, José, com o seu corpo, fazia emergir encontros “imorais” nas afecções que compunha com/na escola, já que, com seus sete anos de idade, vivia no que acredito ser um dos momentos mais inventivos da vida: a infância. Momento em que as regras estão por ser incorporadas, mas ainda não são causas de constrangimento as suas expressões de vida, sendo ainda possível escorregar entre elas. Por sua vez, o esforço que José empregava mesmo tendo que conjugar sua singularidade ao mundo normatizado que a escola propunha, era perseverar para fortalecer seus *conatus*, promover paixões alegres e aumentar sua potência de existir. A blusa com capuz era útil a José, era um corpo promotor de alegria e encontrar este objeto promovia e intensificava a existência daquela criança. Sua coragem era tanta que ele encontrar a blusa de capuz das colegas, brincou de ter cabelos longos novamente. A potência da vida falava mais alto, e, em sua maneira de existir, José convocava a escola a conversar com ele, pois ao dançar na fronteira de sua existência, insistia em dizer através do seu corpo: “eu sou capaz de ser”.

6.2. Platô II – Territorialidades em mulher, mãe... professora!

Como conceito geográfico, um território sempre nos possibilita pensar nas fronteiras por ele traçadas. É neste sentido que as problematizações aqui envolvidas conversam com as territorialidades femininas que habitam a instituição escolar, e tem o corpo da mulher-professora-mãe como território sobre o qual incidem construções hegemônicas de gênero, mas também elucidam diferentes formas de “(re)existir” da mulher-professora-mãe.

Aqui ainda, foram alinhavados discursos/falas que prescrevem maneiras de *serfazer* a docência, mas que, ao serem desmanchados pelos afetos inauguram novos modos de *serfazersentir* o trabalho e a relação entre docentes discentes.

“Nós é que somos donas ...”

Numa terça-feira, durante a aula de Educação Física da minha turma, fiquei na sala dos professores organizando meu material, e, passados alguns minutos depois, duas de minhas alunas foram até lá para falar que o Henrique caiu, bateu a cabeça no chão e estava sangrando. Mediante a fala das alunas, questionei: *mas e a professora que está com vocês? Ela pode resolver. Se precisar me chama que eu vou.* Minhas alunas desceram, mas voltaram pelo menos duas vezes e, na última, o Henrique veio junto e ficou comigo na sala dos professores. Marta, professora eventual que presenciou a cena, disse: *Nós é que somos donas, tia Andréa!* Ela se referia a atitude das crianças de buscarem a mim para resolver a situação do colega, mesmo havendo uma professora com eles.

As aulas de Educação Física são esperadas com ansiedade não somente pelos alunos, mas também pelas professoras regentes de turma, que, ao cumprirem a maior parte da carga horária com os discentes, encontram neste tempo vago um momento de descanso, utilizando-o muitas vezes para adiantar trabalhos e evitar que estes se acumulem e demandem tempo sendo realizados em casa. Neste sentido, o meu horário livre foi interrompido para socorrer o aluno acidentado, mesmo tendo outra profissional junto dele. Embora eu quisesse, numa postura objetiva, distinguir a quem pertencia a atribuição de atender o aluno naquele momento – e acredito eu que este atendimento foi prestado pela professora que os acompanhava –, a procura por

cuidado e proteção foi reportada a mim, ao ser reconhecida como “a professora deles” e quem deveria dispensar-lhes atenção.

A análise do encontro entre mim e a criança que exigia minha atenção, permite inferir que a atuação docente é perpassada pela dimensão maternal do cuidado, fazendo com que escola e família estejam imbricadas em uma mesma relação. Assim, os papéis de afeto, cuidado e proteção que envolvem a instituição familiar e, de modo especial, a figura materna, são também oxigenados nos estabelecimentos educacionais, especialmente nos primeiros anos de escolarização, em que grande parte do corpo docente é formado por mulheres.

Em muitas instituições, como é o caso da escola pesquisada, as professoras são chamadas de “tia” por seus alunos, e tal alcunha carrega a dimensão maternal da docência, uma vez que ser mulher envolve o discurso hegemônico da maternidade enquanto “dom” e/ou característica inata. Assim, a “tia”/professora a qual está atribuída a função de ensinar as crianças, aproxima o seu fazer daqueles ensinados no contexto doméstico, uma vez que a escola busca “complementar” a ação da família, investindo também na formação moral e social dos discentes.

Neste sentido, Louro (1997) indica que poderíamos dizer - pelas perspectivas históricas a compõem a educação institucionalizada - que

a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação feminina – elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das práticas familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, as ações das agentes educativas, deve guardar, pois, semelhança com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças e adolescentes. Ao contrário disso, outros dizem que a escola é masculina, pois ali si lida, fundamentalmente, com o conhecimento – e esse *conhecimento* foi historicamente produzido pelos homens (LOURO, 1997, p. 88).

Deste modo, interessa aqui é considerar que questões de gênero envolvem o trabalho docente e a organização escolar, e tais circunstâncias muitas vezes são assumidas como algo natural, quando não problematizados os constructos sociais que as enovelam. Assim, a professora, sendo mulher, assume o papel de transmissão dos saberes curriculares, mas também tem, em seu fazer docente, as tarefas de proteger e

“educar” a criança, ou seja, sua condição de gênero a “aprisiona” a uma condição maternal. Isto ocorre quando o gênero é assumido por perspectivas heteronômicas em que as proposições socialmente legitimadas separam, definem e classificam o que é próprio ao masculino e ao feminino, tomando cada uma destas partes como atributos “naturais” ao rejeitar qualquer tipo de *fazerpensar* que divirja de tais distinções.

Por sua vez, em torno da figura da mulher estão vinculados o imaginário da fragilidade, doçura, delicadeza, abnegação, cuidado e maternidade enquanto “dom”/vocação, de modo a encerrar aí a condição feminina. Nesta perspectiva, ser mulher/ professora é também ser “dona” de seus alunos, assumir diante deles não só a referência do conhecimento, mas também um território maternal, ao transitar nestes locais hegemonicamente “reservados” à mulher. Neste sentido,

o fato de ser mulher anteceder o de ser professora, culmina na definição de estereótipos para a prática docente de homens e mulheres. Deste modo, quando as professoras definem características de responsabilidade, paciência, cuidado, docilidade e carinho como sendo importantes em sua em sua prática escolar, estão, na verdade, definindo estereótipos que atribuem a educação de crianças às mulheres. Além disso, acabam por desvalorizar a profissão docente, já que esta parece uma prolongação do lar e da função de ser mãe (COSTA; RIBEIRO, 2011, p. 482).

Paulo Freire (1997), também construiu críticas ao codinome “tia” direcionada às professoras primárias, já que o mesmo defendia que “ser professora” é reconhecer-se como uma profissional da educação, o que envolve certa militância, engajamento político e um fazer técnico. Embora, para Freire, reduzir a condição docente à condição de “tia” comporte o perigo de retirar a responsabilidade profissional da professora, assumindo-a como uma relação de parentesco com certo descompromisso e frouxidão; como não admitir a fronteira na qual transitam as professoras entre o mundo da família e da escola, vinculando à mulher/professora a condição de gênero que lhe é imposta?

Para ampliar as reflexões em torno de tais questões, é necessário, pois, admitir que outras territorialidades entrecortam o espaço da docência, e por assim considerar, trataremos da noção de “território”. Sendo assim,

o território pode ser relativo tanto ao conceito a um espaço vivido, quanto a sistema percebido no seio do qual o sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é um conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de

investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 388).

Lopes (2011) concorda com a amplitude do conceito elaborado por estes autores ao dizer que território é

muito mais que um espaço físico, estendendo-se também a um ação, a um movimento (des)territorializante, a um ritmo, a uma repetição e/ou um descompasso. [...] uma dimensão territorial que não se limita apenas à sua dimensão geográfica, mas se compromete também no agenciamento de intensidades a comporem dobras de subjetivação (p.105).

Ao pensar nestes termos, observamos que, por mais que tecnicamente estejam definidos “o lugar da docência” e de modo especial, como ilustra esta cena, “o lugar materno da docência”, um território será sempre composto por agenciamentos a desfazerem e/ou refazerem um novo território existencial, um modo de existir professora. Um professor ou uma professora sempre irão assumir caminhos em seus “lugares de docente” que venham a desobstruir as linhas molares ou que as sustentem e reforcem, pois cada professor pratica e compõe um mundo de maneira singular.

Assim, ao entender as dimensões singulares do território, podemos tomá-lo como algo movente, e afirmar que, nestes termos, o trabalho docente pode escapar da fixidez territorializantes dos discursos hegemônicos da docência como dom e vocação, principalmente para as professoras mulheres. E ainda que tais discursos permaneçam tão vivos e eficazes no meio educacional, o território da docência, será interceptado por outros territórios com ação desterritorializante a promover encontros e afetos inesperados nos cotidianos das escolas.

Tendo em vista as discussões aqui lançadas, a análise de minha implicação neste contexto me faz compreender que a educação familiar que me foi empregada, objetivando que eu me tornasse uma “boa” menina, uma “boa” aluna, “boa” esposa e “boa” mãe, foi precedida pelos moldes hegemônicos de ser professora. Com isso, o adjetivo “boa” a qualificar minha conduta indica uma postura passiva, submissa e bem localizada na condição de gênero socialmente legitimada, tão desejáveis para formar uma “boa” mulher/professora/mãe. Entretanto, se assumo com “naturalidade” o fato de ser “dona” de nossos alunos, há outras composições que assumo ao ser mulher que geram grandes incômodos a desterritorializar os discursos essencializadores da mulher/professora, da mulher/mãe e que me leva a desterritorializações que me “livram” dos pesos que a condição de gênero me impõe.

Neste sentido, Romagnoli (2011) reforça o debate em torno desta perspectiva ao afirmar que

Não somos uma só figura, não possuímos somente uma identidade fixa que se estabelece na infância, a partir de um grupo familiar, e se desenvolve linearmente ao longo do nosso ciclo vital, através de papéis sociais previamente estabelecidos. Não somos apenas profissionais graduados em cursos universitários, que executam sua prática a partir de sua formação especializada. Somos sim, vários, que vão se estabelecendo heterogeneticamente em territórios existenciais mutantes e complexos, ao longo das rupturas de sentidos que se apresentam ao longo de nosso processo vital (ROMAGNOLI, 2011, p.65).

Portanto, a fronteira entre família, maternidade e escola fomenta campos de tensão: seja por um(a) professor(a) que se comporte em desarranjo à tais lógicas, ou por aquele(a) que as aceite fidedignamente. O que ocorre, portanto, é que esta questão convoca a uma desnaturalização do olhar em torno das dinâmicas que estão postas em ser mulher/professora, e que cada sujeito – a considerar suas redes de subjetivação - irá compor de diferentes modos nestas tramas, lidando sempre com o diverso, com o múltiplo ao oferecer resistências ou deixar passar os discursos essenciais contidos no campo da docência.

“Quem cuida do seu menino? Ele fica fora de você o dia todo?”

Em um dos módulos – reunião semanais destinadas às atividades extra-classe - levei o Miguel, meu filho, que possuía dois anos de idade na época em que esta pesquisa ocorreu. Ele estava choroso e devido a isso deixei-o ficar comigo. Minhas colegas, vendo-o ali, agradaram-no com brincadeira, livros, papel e lápis que estavam no armário da sala dos professores. Nos instantes que permaneci naquela sala com Miguel, entre uma conversa e outra, a professora Lídia me perguntou: *Quem cuida do seu menino?* Respondi: *Minha sogra me ajuda cuidando dele pela manhã e à tarde ele vai para a escola.* E ela disse com ar de espanto: *Ele fica fora de você o dia todo?* E eu finalizei dizendo: *É. Eu tive que fazer assim este ano, porque assim eu consigo estudar, fazer minhas atividades do mestrado, mas aí, durante a tarde faço meu planejamento da escola e cuido das coisas de casa também.*

Esta cena convoca mais uma vez aos atravessamentos que perpassam as territorialidades femininas presentes na escola, e tem a minha trajetória como um dos tecidos que movimentaram estas discussões. Com isso, me aproprio destas

conversações como “pesquisadora de mim mesma” e na qualidade de mulher, mãe e professora que sou, já que minha existência toca, de modo particular, estes lugares em que transito ao conversar com a produção cultural hegemônica que incidem na construção das identidades femininas. Deste modo, me apropriei de tais narrativas como possibilidade de promover um mergulho na vida vivida com/nos cotidianos da escola, uma vez que ela envolve, ao mesmo tempo, a expressão dos diferentes lugares praticados por seus narradores e das redes tecidas nestas vidas (FERRAÇO, 2007).

Assim, minha conversa com a professora Lídia esteve envolvida em tramas culturais hegemônicas que circunscrevem o espaço da mulher na sociedade e, numa perspectiva patriarcal, tanto ela parecia se espantar com a rotina de minha vida materna ao dividir espaço com minhas tarefas profissionais, acadêmicas e domésticas, quanto eu que, envolta em um sentimento de culpa, passei a construir justificativas pelo fato de permanecer longas horas do dia longe da companhia de meu filho. Entendo, que se eu me dedicasse a “puxar os fios” do ato de fala de minha colega, possivelmente, poderia chegar aos territórios em que esta assume sua existência na condição de mulher e de mãe. No entanto, meu intento aqui é deslocar nossas discussões para as territorialidades femininas que transitam a escola, bem como enunciar algumas composições que o fato de ser mulher fazem convergir nas afecções com/no trabalho docente.

Neste sentido, as problematizações enfatizadas neste diálogo remontam questões de gênero a condicionar a inserção social de homens e mulheres nas esferas do mundo profissional, doméstico, materno/paterno e também acadêmico. Com efeito,

[...] os usos do gênero têm em comum a afirmativa da construção social das distinções sexuais como formas de resgatar a produção cultural e históricas das relações entre homens e mulheres. [...] Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres - nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não se trata de afirmar que sempre foi assim ou que é inerente a nossa “natureza”. Trata-se, sim, de afirmar que as expressões de masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas neste contexto (VIANNA, 2002, p. 89-90).

Ao considerar a discussão de gênero como apropriação dos signos culturais, concordo também com o que nos diz Maturana (1999) a respeito da perspectiva de que o mundo que produzimos envolve as experiências vividas em nosso existir. Assim, mesmo aprendendo com os exemplos de minha mãe que as mulheres “nasceram” para constituir família, serem boas mães e esposas ao dedicarem sua vida aos cuidados dos filhos e do marido, tive também a referência – e interferências - de minha irmã mais velha que, que aos dezesseis anos de idade, se inseriu no mercado de trabalho como vendedora. Tal movimento de minha irmã incutiu em mim a inspiração de que eu me dedicasse aos estudos para ter mais autonomia e melhores oportunidades de emprego no futuro. Somando-se a isso, outras dinâmicas de convívio me permitiram, ao partilhar minha história de vida com diversas pessoas, tecer outras composições em minha subjetividade. Principalmente na escola, pude me apropriar dos discursos de alguns de meus professores que, por vivermos em uma cidade universitária, conduziam a mim e meus colegas a desejarmos o ambiente acadêmico como um dos projetos para o nosso futuro. Eles diziam constantemente que tínhamos uma universidade “no quintal de casa” e que não podíamos deixar de ocupar aquele lugar.

Por sua vez, foi em meio a estes – e muitos outros - espaços de socialização que me constituí e me constituo mulher, esposa e mãe, mas também profissional com Ensino Superior e outras ambições acadêmicas, pois nas tramas que tecem as linhas de minha existência se digladiam discursos hegemônicos sobre o “lugar” da mulher, mas também aqueles que envolvem a emancipação feminina que indicam maneiras de “resistência” ao primeiro.

Retomo, assim, ao questionamento feito a mim pela professora Lídia, de como pode ser possível um filho “ficar fora” da mãe o dia todo, indicando que tal questão possui ressonância com/nas linhas molares de um “modelo de maternidade”, já que as falas essenciais que incidem sobre a mulher que se torna mãe restauram o “sentimento” de renúncia e cuidado em tempo integral dedicado aos filhos, uma vez que a maternidade está fortemente associada ao viés do “dom/divindade”. Deste modo, um fazer-se mãe, assumido em perspectivas divergentes das que foram essencializadas no âmbito social, inaugura, em muitas mulheres, a culpabilização por conduzir sua maternidade em outras lógicas. Neste sentido,

[...] a condição das mulheres nas sociedades ocidentais precisa ser analisada tendo-se em mente as relações de gênero hierárquicas que predominam e que se expressam em desigualdade nas posições ocupadas, de acordo com sexo, tanto na esfera da produção como no âmbito das relações familiares (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 261).

Por sua vez, minha resposta à professora Lídia, ilustra e reproduz as insurgências que tocam as relações hierárquicas vinculadas ao gênero, em que muitas as mulheres ao se inserirem formalmente no mercado de trabalho, agregam para si um aumento de sua carga laboral, já que em grande parte das vezes são elas mesmas que realizam o trabalho doméstico e, ainda incluem nesta soma o peso das responsabilidades familiares – como mães e cônjuges. Por outro lado, os homens, em sua maioria, tendo resguardados o lugar de “provedor” da família estão estabelecidos em empregos que possuem carga horária e faixas salariais mais elevadas que as das mulheres e, na esfera doméstica, compartilham em menor parte das atribuições cotidianas.

Esta situação de ambivalência aqui colocada institui o sexo como condições determinantes para a política de empregos, pois

[...] mesmo com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, o valor de sua atuação continua associado ao universo subalternizado da reprodução do mundo doméstico. Seu trabalho e sua identidade como trabalhadoras continuam a ser de mulheres, que de certa forma ‘não deveria estar ali’, pois seu lugar permanece referido ao da casa, ao da maternidade e do cuidar dos outros (MARCONDES et al. 2003, p. 93 *apud* ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 264)

No caso das mulheres/professoras, tais circunstâncias parecem estar ainda mais “naturalizadas”, uma vez que as configurações históricas creditam – ainda nos tempos atuais - a escola como “extensão” do ambiente doméstico-familiar, pois o trabalho da docência na regência de aulas em classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é, majoritariamente, ocupado por mulheres, conforme aponta

o primeiro Censo do Professor, 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com 52 mil professores brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% de 5ª a 8ª série desse ensino e 60,8% no Ensino Médio. A pesquisa do CNTE aponta ainda que entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica 90,1% são mulheres (VIANNA, 2002, p.83).¹⁰

¹⁰ Estes dados têm como base de referência as pesquisas realizadas pelo autor. Ressalvo ainda, que pela Reforma do Ensino Fundamental de Nove Anos realizada pelo Governo Federal, em 6 de fevereiro de 2006, o referido Ensino passou a ter 9 anos de duração, já que estabeleceu a matrícula

Assim, tendo a docência uma presença maciça de mulheres, pode-se inferir que, neste contexto,

o processo contínuo de arroxamento salarial e as precárias condições de trabalho – que caracterizam igualmente tantas outras profissões femininas – são características ainda muito presentes na docência e retratam um quadro de desencanto muitas vezes encarado como irreversível pelos professores (VIANNA, 2002, p. 91).

Entre outros fatores da desvalorização da carreira, estão também o não reajuste - pela maioria dos estados e municípios brasileiros - anual do piso salarial nacional dos professores, a falta de incentivo para qualificação/formação em serviço, a não atualização ou existência de um plano de carreira eficiente para a categoria e mais diversos elementos que podem entrar nesta contabilidade e, que torna ainda mais grave a situação da precarização do trabalho docente. Tais circunstâncias permitem inferir que o fato do sexo da docência ser predominantemente feminino envolve, por este motivo, construções de gênero dominantes que incidem sobre o corpo da mulher, e não só repercutem, como fazem predominar práticas discursivas de que a mulher-professora deve tomar seu ofício como missão e entrega, suportando assim, os encargos da “natureza” de seu trabalho. Por sua vez,

[...] a materialidade da profissão docente parece repercutir com mais intensidade nesta mulher caricata e estereotipada: ela se apresenta como objeto de contingências, fazendo o ‘seu melhor’ diante dos quadros descabidos de abandono da escola – sobretudo da escola pública; ela é também um bom saco de pancadas (figurativa ou literalmente), pois sua natural vocação, dócil e compreensiva, a levará, eventualmente, a perdoar seus agressores [...]. Assim, alguns produtos midiáticos nos levam a crer que a falta de condições objetivas – que permeia muitas realidades educacionais – pode ser facilmente contornada pelo sacerdócio feminino. Assim como a violência física e psicológica, parece alocar-se, com mais frequência, na experiência e no corpo da mulher professora. Dessa maneira, as condições laborais da docência é fortemente representada e potencializada pela condição feminina (DEMETTO; ESQUISANI, 2015, p. 154).

Somando-se a estas questões, compartilho a seguir, uma imagem que fez, junto ao contexto desta discussão, emergir afetos tristes em meu corpo de mulher/mãe/professora, uma vez que esta enfatiza o “sufoco” da dupla (ou tripla) jornada de muitas mulheres – neste caso, das mulheres professoras – que se “aventuram” a ingressarem no mercado de trabalho e cumprir também os papéis “destinados” a mãe e a “dona de casa”.

obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Assim, as antigas nomenclaturas 1ª a 4ª do Ensino Fundamental e 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, passaram a ser denominadas 1º ao 5º do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e 6º ao 9º do Ensino Fundamental (Anos Finais).



Figura 9 - “Mulheres ganham espaço na sociedade, mas dupla jornada persiste”

Fonte: <https://linguadefogo2.wordpress.com/page/247/>

Deste modo,

Esta sobrecarga evidencia aspectos culturais que se mantêm nas relações familiares, os quais levam as mulheres a assumirem as mesmas demandas que lhes era atribuída antes de ingressarem no mercado de trabalho... Mas também é consequência dos baixos salários recebidos pela categoria, pois enquanto outros/as profissionais mais bem remunerados encontram tempo livre para a família e o lazer por meio de contratação de mão de obra doméstica, as professoras não tem condições de fazer o mesmo (ZIBETTI; PEREIRA, 2010. p. 270).

Além disso, os significados tradicionais de feminilidade recaem com grande força sobre os corpos das mulheres, que, ao nascerem fêmeas, já parecem ter a sua existência atribuída a um único destino. A isto, Zibetti e Pereira (2010, p. 263) chamam de opressão, já que, esta para manter-se, requer:

a internalização de práticas e valores dominantes [...]. Desta forma, mesmo denunciando a exploração vivida no mundo doméstico, muitas mulheres compartilham e reproduzem opiniões hegemônicas na sociedade da qual fazem parte.

Numa perspectiva de desnaturalizar o que em nossa sociedade – e em nós - está naturalizado é que as reflexões de Louro (2008, p. 17, grifos da autora) encontram aqui grande importância, quando esta diz que

Há mais de 50 anos, Simone de Beauvoir sacudiu a poeira dos meios intelectuais com a frase *Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*. A expressão causou impacto e ganhou o mundo. Mulheres das mais diferentes posições, militantes e estudiosas passaram a repeti-la para indicar que seu modo de ser e estar no mundo não resultava de um ato único, inaugural, mas que, em vez disso, constituía-se numa construção.

Por conseguinte, para Louro (2008) mesmo que muitas instituições como a família, a mídia, a escola, a religião, a medicina, a política e a economia assumam a proeminência dos discursos para com os corpos de homens e mulheres ao legislar sobre eles, impondo-lhes normas e regras, é impossível não admitir outras fronteiras nas quais estes passam a transitar - e com isso inauguram, muitas vezes, ações políticas de contra-hegemonia – ao movimentarem-se em outros modos de existenciais, de “tornar-se” homem”, de “torna-se” mulher.

Assim, a maneira que venho me tornando mulher (mãe e professora), mesmo encontrando espaços de conflito que em muitos momentos imponham a mim um lugar determinado, insisto em conduzir minha existência em consonância com meus desejos de uma mulher que quer, a seu modo - ainda que não seja nada fácil - ser mãe, cônjuge e professora, contrabalanceando a isso o investimento formativo e as atribuições da pós-graduação acadêmica. Por sua vez, as discussões aqui abordadas indicam que um território existencial, seja ele qual for - feminino, materno, docente - e levando em consideração os diversos contextos em que transimos na sociedade, funciona como afluentes de muitos outros (territórios), pois as águas de um tocam e são por outras tocadas. Assim, assumir outras maneiras de viver a feminilidade é uma forma de oferecer “micro-resistências” aos discursos e práticas hegemônicas pelas quais o corpo da mulher vem sendo produzido. Nunca seremos, pois, definitivamente, as mesmas mulheres, as mesmas mães, as mesmas professoras, já que estamos, através das afecções que compomos, em um constante movimento de vir a ser, e isto, nos permite inaugurar pela potência dos afetos, diferentes formas de compor com a vida e de transitar nela.

“Se a gente desfranzir a testa um pouquinho eles abusam.”

Conversávamos na hora do intervalo, na sala dos professores, e o assunto era dificuldade de conseguir manter a turma atenta para explicar a matéria, que todas as crianças de hoje estão muito ansiosas, falam muito, e o tempo todo. Naquele momento, eu disse: *A minha turma fala demais!* E a professora Nilza, minha colega do 4º ano, completou: *Isso não é privilégio seu só não. A minha também fala. Se a gente desfranzir a testa um pouquinho eles abusam.*

Afectada pela fala da professora Nilza, me pus a refletir como os cotidianos de uma sala de aula se tornam algo difícil de transitar no que se refere a desenvolvermos um trabalho de aprender-ensinar que seja alegre, uma vez que a rigidez curricular que se expressa no trinômio programa-tempo-resultado nos impede de deslocamentos mais fluidos neste sentido. Enquanto docente, e levando em consideração minhas redes singulares e a maneira pela qual me movo com/um mundo, considero algo muito duro habitar uma sala de aula e manter uma postura “armada”, sem que possa desfranzir a testa e relaxar, sorrir com os alunos. Manter uma postura que me distancia dos discentes e tratar o lugar da docência como algo “mítico e intocável” não me atrai, como também não consigo me manter “presa” a algumas prescrições impostas de “COMO ser professora”. Diante disso, há composições que me desterritorializam, pois sempre procuro me equilibrar entre o “desejo de ser professora” e as normalizações de uma de “forma/fôrma” de ser professora que insiste em sufocar o primeiro.

Ao conversar com a docente que justificou a necessidade de manter a “testa franzida” para conseguir a ordem e o silêncio de sua turma, a mesma indicou que o franzir a testa é sinal de autoridade, na qual precisa se concentrar para realizar seu trabalho, demonstrando assim, que o lugar de professora exige determinada postura e seriedade. Desta maneira, as questões que se colocam a mim desbordam a necessidade de uma imposição do meu lugar de professora, resguardado pela posição hierárquica que ocupo frente aos discentes, lugar onde se ancoraria minha autoridade enquanto professora. Assim, conquistar o silêncio e atenção dos alunos em uma aula parece requerer um grande esforço de nós professores.

Moreira (2016, p. 1036) apoiado nas perspectivas de Renaut e Arendt acerca da autoridade docente, expõe que para o primeiro autor “a autoridade indica operar como epifenômeno do poder [...], para que seja possível obter daqueles sobre quem o poder se exerce, uma obediência servil e inconteste”. O que contrapõe o conceito de autoridade viabilizado pela segunda autora, já que esta elabora que a “autoridade e poder não são a mesma coisa [...]”, pois “quando nos referimos à obediência numa relação de poder, deveríamos nos referir ao *consentimento*” e a um “*reconhecimento* daqueles a quem se pedem que obedeçam”.

Neste sentido, um professor pode se deslocar em sua sala de aula movido por uma autoridade que imponha um modo de agir aos discentes, impondo maneiras de ser a eles, ou pode também criar possibilidades para que os mesmos reflitam sobre a importância das regras que compõem o ambiente escolar ao possibilitar a proliferação de ideias ou mesmo na criação de novas regras partilhadas.

Mediante isso, é comum que as crianças entendam o ato de aprender/estudar não como dimensões que envolva descobertas alegres, mas como aquilo que comporta certa seriedade, como um trabalho duro que parece enclausurar a infância. E, por consequência, os docentes tecem reclamações que incidem sobre a postura dos alunos de não saber ouvir e não apresentar um comportamento adequado ao espaço da sala de aula, o que (n)os “obriga” a viver de testa franzida, de modo a garantir a autoridade da ação docente. Com isso, os dias que se passam em nossas salas de aula parecem marcar um sofrimento de ter que realizar um trabalho difícil no manter os alunos “atentos” ao que será ensinado, e estes últimos, por sua vez, se veem aliviados quando toca o sinal indicando o início do recreio ou o fim do turno. Para os professores, o som dos mesmos sinais também pode vir a significar que eles já podem baixar a guarda e relaxar um pouco.

Assim, muitas vezes a abertura para a conversa e a brincadeira em uma sala de aula é vista como perda de tempo, como um desvio que tira os alunos dos trilhos de um “*trabalho constante*” como sugere o hino da escola em que esta pesquisa se passa. Neste sentido é que os estudos realizados por Moraes (2015) se aproximam desta discussão, pois a autora discorre sobre trabalho e ócio, guiada pela problematização do processo de escolarização como um ofício com fins próprios, e aquele que o cumpre com seriedade, apartando-o do prazer das brincadeiras e distrações, conseguirá, ao fim de seu percurso escolar “colher bons frutos”. O que neste caso, atribui-se à conquista de boas notas, aprendizagem dos conteúdos curriculares nos tempos estabelecidos e, conseqüentemente, o avanço para a próxima etapa escolar (ano/série). Tudo isso funciona como reforço às garantias de um futuro seguro; passos que devem ser trilhados por aqueles que desejam ter uma profissão, “vencer na vida”. Assim,

[...] indiretamente a instituição escolar vai tecendo uma concepção onde o trabalho é apresentado como algo penoso e difícil, sendo uma tarefa árdua que não permite espaço para a alegria, alimentando, pois, uma dicotomia entre trabalho e ócio (MORAES, 20015, p. 41).

Apresentar estas questões, portanto, envolve tramar com os cotidianos escolares que, “perturbados” por alunos inquietos e barulhentos, obrigam os professores a “franzir” a testa e manter uma postura vigilante diante deles, a fim de não perder de vista os objetivos a serem cumpridos. Desta forma, compor com estes “sinais” que comunicam algo sobre os processos educativos na contemporaneidade é reconhecer que os maus encontros vividos em uma sala de aula despotencializam não só a ação docente como também a própria relação do estudante com seu processo de aprendizagem. Por sua vez, o barulho dos alunos e a testa franzida dos professores surgem como analisadores no/do campo institucional pesquisado, pois eles se sustentam na chamada “crise existencial” na qual a escola moderna se encontra, replicando lamentos dos professores de ontem e de hoje, que, nostalgicamente, desejam trazer de volta aos bancos escolares os alunos com aquele perfil de outrora – quietos, disciplinados, obedientes.

Entretanto, se tomarmos a autoridade docente como *reconhecimento* e *consentimento* do lugar em que o professor transita, ao ser referência de conhecimento e mediador do processo de ensinar-aprender, temos que, para que ele possa “desfranzir” a testa, é preciso que os discentes se interessem pelo trabalho que este se propõe a fazer cotidianamente. Mesmo que o silêncio seja necessário em muitos momentos no processo de ensino, nem sempre uma turma de alunos silenciosos indica que estes estejam aprendendo, uma vez que aprender supõe encontros a fomentarem afecções que produzem afetos. Assim, o processo de aprender envolve explorar, inventar, experimentar, interagir, encantar-se. Analisemos, então, o quadrinho que se segue:



Figura 10 – Tira Calvin e Susi

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/1498/como-se-resolve-a-indisciplina>

A tira (figura 10) ilustra uma situação recorrente no cotidiano de uma sala de aula, em que o silêncio - tido como regra - é quebrado pelos alunos. E a aluna, numa postura de obediência e medo da punição que virá, se recusa a ajudar o colega no trabalho da escola. Dona Emengarda, professora de Calvin e Susi, busca punir a menina por esta ter descumprido um dos códigos de sala de aula, mas também não procura saber o que motivou a conversa entre eles, desperdiçando assim, a oportunidade da troca de informações entre as crianças, bem como do maior envolvimento e protagonismo de ambos em seu processo de aprender.

Assim, são evidenciadas zonas de tensão que transitam as salas de aula, já que toca na recorrente dificuldade que os professores enfrentam para envolver os alunos em seu processo de escolarização. Com isso, me colo a pensar as seguintes questões: que outras formas de *serfazersentir* a docência seriam capazes de promover bons encontros a potencializar a vontade de aprender? Como a autoridade docente pode ser conquistada pela via do “consentimento” e do “reconhecimento”? É possível assumir o ato de aprender e ensinar pela dimensão da alegria ao invés de suportá-lo como uma imposição de sacrifício e necessidade?

Quisera ser conhecedora do fim destas indagações, que, justamente, por não apresentarem respostas, fórmulas e métodos - já que não se consomem em um ideal do “como fazer” - possuem muita utilidade para pensar a prática docente na proposição das afecções e dos afetos emergidos das/nas relações que cada docente compõe com seu trabalho, com seus alunos.

Nesta perspectiva, o trabalho de um professor, sendo assumido pela abertura aos encontros, distancia-se, de certa maneira, das prescrições e dos discursos no qual sempre nos vemos (en)formados. Com isso, a autoridade docente não haveria de ser conquistada pela imposição de um poder hierárquico sobre os discentes, mas sim por via das relações de confiança que são firmadas neste convívio. Pensando o conviver em um sentido biológico-cultural, apoio-me no que diz Maturana (et al., 2009, p. 22-24):

Vimos ao mundo na mesma confiança implícita que tem a borboleta ao sair da crisálida, na confiança de que haverá ali um mundo de néctares e flores. Quer dizer, nosso feitiço biológico surge em total coerência e íntima relação com o feitiço biológico do meio que nos conterà e em relação ao qual podemos conservar nosso acoplamento estrutural se forem dadas as condições para que isto seja possível. Nós seres humanos somos criadores de mundos. [...] As formas juvenis de todos os mamíferos se transformam

na convivência com os adultos e outros jovens com os quais convivem, incorporando-se num âmbito social ou outro [...]. Todos os seres vivos sociais vivem assim, no âmbito social a que pertencem. A confiança mútua é o fundamento da convivência humana.

Desta maneira, compreende-se que as relações que compomos, ao serem mediadas pela confiança, nos permitem expandir em nossa singularidade, pois tais dinâmicas de convívio criam um ambiente favorável ao aumento de nossa potência individual e coletiva, situação que se opõe quando somos negados em nosso modo de existir. Neste sentido, tanto Maturana quanto Spinoza dialogam com a noção de que nosso corpo se constitui através das relações que estabelecemos no correr de nossa existência, já que constantemente aprendemos com o outro, pois o ato de aprender é inerente à vida.

Carvalho (2012, p. 133) corrobora com tal perspectiva, ao dizer que “será na relação que a dimensão do político pedagógico se constitui”, pois, ao seguir as dinâmicas relacionais a serem compostas no ambiente de uma sala de aula, a “angústia” que tensiona as relações numa escola pode alcançar certa flexibilidade quando desvincilhadas das linhas duras que enrijem a vida. Não há garantias de sucesso na execução dos planos de aula que preparamos, mas há inúmeras possibilidades de experimentar, por meio da sensibilidade, o que promove em nós a alegria no trabalho que propomos fazer... Uma aula com música ou uma música na aula. O aumento da autoestima da criança que aprendeu a ler. A satisfação do(a) professor(a) pelas conquistas dos alunos. O teatro improvisado na sala que nos envolve e nos ensina. As rimas inventadas na aula de Língua Portuguesa que ganham ritmo e viram canção. O convívio. Nós. Eu. O outro. Minha professora. Meus alunos. Minha turma. Meus colegas. Minha escola. Nossa escola... Tudo isso me toma como um encontro de alegria, um convite a sorrir e desfranzir a testa.

Ao pensar, pois, nos elementos que compõem o trabalho de um professor e os processos de aprendizagem, entendo que tudo isso conjuga a abertura “de encontros com matérias, objetos, conteúdos, coisas, ideias, pessoas” (NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015, p. 101) que possibilitam aos professores conhecer a relação de conveniência entre os corpos – “noções comuns” – nas afeções que estabelece com seus alunos e destes últimos com os conteúdos a serem apreendidos, podendo assim trabalhar em sua sala de aula de modo a favorecer bons encontros e inspirar paixões alegres. Merçon (2009, p. 81) afirma que nestes termos:

O aprendizado afetivo como arte do encontro, isto é, como cultivo de um pensar e agir que nos coloque em arranjos vitalizantes, dos quais podemos derivar um entendimento mais efetivo de nossas relações no mundo, pode ser concebido como um processo de ativação do desejo.

Desejar, por sua vez, significa o esforço que empregamos para perseverar em nosso existir (*conatus*). Um aprender que seja afetivo envolverá, portanto, o aumento de potência já que passaremos a ter um conhecimento adequado dos afetos nascidos nas/das afeções entre os corpos. Neste sentido, Novikoff e Cavalcanti (2015, p. 102) acreditam que todo “professor pode promover e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o conhecimento, de modo que os alunos se fortaleçam afetivamente, aprimorando suas relações com o mundo”, com os outros, e, possivelmente, abrindo espaço para um ensino envolvido em vontade e alegria.

Um menino ligado em despropósitos¹¹: “Esse dá trabalho!”

Em agosto do ano de 2016, eu iria assumir uma das turmas do 4º ano da escola. Assim, procurei a antiga professora daquele 4º ano para conversar sobre os trabalhos, o andamento da matéria e para ouvir dela como eram os alunos, quais os que tinham mais dificuldade. De modo geral, ela me explicou como estavam todos e citou o nome de uma aluna que tinha dificuldade de aprendizagem, a Juliane, que aprendeu a ler recentemente com ajuda da professora da biblioteca e falou também do Henrique, dizendo: *Henrique. Esse dá trabalho!* Quis saber que tipo de trabalho e tive como resposta: *Ele é um menino que faz muita gracinha, solta piadinha o tempo todo e isso atrapalha a sala. Já chamei o pai dele para conversar e sabe o que ele falou? - Eu também era assim...* E continuou: *Você parece ser mais boazinha que eu. Não chega arreganhando os dentes para eles não.*

Depois desta conversa, o primeiro dia de aula com minha nova turma me permitiria reconhecer entre os alunos os traços daqueles com quais eu deveria ter maior atenção, já que a antiga professora me antecipou os possíveis desafios que eu poderia enfrentar ao lidar com cada um daqueles que ela indicou - levando-me, provavelmente, a “franzir a testa”. Esta troca de informações sobre as turmas é uma prática comum entre as professoras, já que todas desejam “prevenir” as dificuldades,

¹¹ Barros (2010).

auxiliando umas as outras para não serem pegas de surpresa ao encontrarem com os alunos ditos “difíceis”.

Embora nos posicionemos de tal modo ao assumirmos estas conversações como “medida de prevenção” ao nos relacionarmos com nossos novos alunos; e isto induzia a criação de rótulos em torno das características dos mesmos; não podemos definir um futuro convívio por estes termos, uma vez que o encontro com o outro é sempre singular. Deste modo, por mais que a maneira de ser do Henrique não fosse mudar tendo a mim como sua nova professora, o encontro dele comigo revelaria uma nova composição, a produzir diferentes afetos daqueles emergidos das afecções estabelecidas com sua antiga professora.

Assim, como conhecedora daqueles que foram seus alunos, a professora Jane me orientou a fim de que eu contivesse meu riso diante da turma para manter a autoridade e disciplina da mesma, uma vez que eu parecia ser “boazinha”. Estas falas me foram bem desconfortáveis já que – a meu ver – soaram como uma crítica a meu modo de ser, ou pelo menos como indicação de que haveria uma maneira adequada de se praticar a docência. Mais uma vez as prescrições de um modo de ser professora voltam a tilintar no espaço da escola. Ser professora. Ser adulta. Construir e conduzir meu trabalho. Executar o programa. Lidar em minha profissão com o imprevisto e o descompromisso tão próprios da infância. Transitar o território da docência com/nas múltiplas referências que me tecem.

Por sua vez, as maneiras como o Henrique e eu produzimos a existência envolvem um modo particular de aprender, de praticar a vida e de nos mover na/com as relações que tecemos ao vivenciar a escola nos papéis de professora e de aluno. Neste sentido, Lopes (2008), apoiando-se nos estudos de Maturana e Varela indica que:

[...] o que define o ser vivo é a sua capacidade de produzir a si próprio, ou seja, construir suas próprias referências de existir. [...] o ser humano, como produto e produtor de seu mundo gesta uma realidade na relação que compõe com os elementos ao redor. Desse modo o trinômio “conhecer, “fazer” e viver” não se estabelece como dimensões compartimentadas, sendo que todo modo de conhecer produz um fazer, e todo fazer produz um conhecer. O mundo conhecido é um mundo que emerge a partir de nossas práticas cognitivas de nossas ações, de nossas experiências (LOPES, 2008, p. 11).

Admitindo, então, que somos singularidades a produzir nossos mundos e que “ser”, “fazer”, “conhecer” se constituem em uma intrínseca relação, digo que não foi possível travar o riso, pois Henrique, com seus “despropósitos”, constantemente criava circunstâncias engraçadas nos contextos das aulas, fazendo toda a turma rir. Por mais que suas ações desviassem a atenção de toda classe, e isso me custasse alguns esforços para retomá-la em alguns momentos, o encontro com a presença daquele aluno parecia desmanchar a “seriedade” do trabalho prescrito para uma sala de aula. Ele era um aluno interessado e participativo, criava piadas até com os conteúdos ensinados e, ao contrário do que se previa, ele não me “deu trabalho”. Sua presença nos remetia a sorrisos e brincadeiras e sua ausência em um dia letivo era notada por todos. Os colegas comentavam: *Óh, olha como a sala fica sem Henrique! Que silêncio!* A turma ficava mesmo diferente, já que os afetos gerados no encontro com aquele garoto causava outro tipo de vibração entre seus colegas - entre nós. Uma dimensão mais alegre, descontraída e flexível parecia transitar naquela sala de aula quando estávamos acompanhados por sua presença.

Os afetos emergidos no encontro com Henrique potencializava minhas ações, criando naquele ambiente de trabalho uma atmosfera mais suave, pois suas interferências e colocações, por mais “recheada de gracinhas” que fossem, nos convocavam a uma maneira mais brincante de compor com/na escola. A postura de seriedade que era – até de modo inconsciente - recobrada a mim como pessoa adulta e professora daquela turma, seguia um fluxo bem mais fluido que parecia dançar com os conteúdos das aulas, quando esta se abria as possibilidades do riso, da alegria e da brincadeira.

Recordo que, durante uma aula de história, lecionava sobre o tema da Inconfidência Mineira e, em dos pontos discorridos, eu falava aos alunos que o plano dos inconfidentes fracassou, já que um deles fez o delato à Coroa Portuguesa, o que levou Tiradentes ao martírio. Durante esta aula, e especificamente neste ponto do programa, o Henrique disse: *Ah, professora, foi um X-9¹² que dedurou¹³ o plano para os Portugueses, por isso que deu tudo errado.* Eu usei o termo formal delatar, enquanto ele, de um modo informal, retomou a minha fala e usou os termos

¹² X-9 significa dedo duro, fofoqueiro, delator, linguarudo entre outros.

¹³ Variação da expressão “dedo duro”, que quer dizer aquele que denuncia alguém, que conta algo que não deveria ser dito, traindo a confiança de outrem.

“dedurar” e “X-9”, e, com isto, o menino arrancou sorrisos de todos nós ao se apropriar de maneira muito autêntica e descontraída do conteúdo da aula.

Por sua vez, quando cobrei a matéria lecionada na avaliação bimestral, me surpreendi com a resposta de um dos alunos, que, por mais informal que fosse, não deixou de estar correta. A questão foi: “Porque a Inconfidência Mineira fracassou?” Obtive como resposta: “Porque um X9 contou o plano para a Coroa Portuguesa”. Assim, mesmo sabendo que tal resposta não se adequava às exigências da escrita formal que é avaliada nos exames escolares, o que cabe aqui é indicar, por meio deste exemplo, que o modo “brincante” de ser do Henrique assumiu uma composição marcante naquela aula de história, já que sua fala ficou evidenciada na resposta que seu colega escreveu na prova, o que, mesmo trazendo o traço da oralidade e das gírias, conseguiu compreender o que fora ensinado.

Considerando, pois, a dimensão da brincadeira que Henrique fazia emergir durante as aulas, Rozenberg (2017, p. 17) aponta que:

[...] adultos e crianças brincam quando se entregam plenamente a uma atividade, sendo esse momento de entrega um ato de liberdade e criação do presente, uma vez que não haveria um objetivo ou intencionalidades pré-definidos ao próprio brincar.

Os afetos originados no encontro com Henrique em muitas ocasiões fizeram de nossas aulas “brinquedo” e me faziam (re)encontrar os sentidos da infância, pois ampliavam as chances da professora e do ambiente escolar flertarem com a brincadeira e com o riso. Se, como adulta que sou, eu questionava a seriedade de minha ação docente ao rir com os alunos, as afecções entre nós abriam espaço a um convívio livre e “insensato”.

Rozenberg (2017), apoiando-se no pensamento de Kohan afirma que a infância revela-se como uma experiência de abertura que acompanha-nos por toda a vida adulta. Assim,

Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem uma soma infantil que não lhe abandona e não lhe pode abandonar. Rememorar essa soma infantil é [...] o nome e a tarefa do pensamento (KOHAN, 2003, p. 245 *apud* ROZENBERG, 2017, p. 43).

É neste sentido, que o professor-adulto e o aluno-criança compõem afecções de onde nascem afetos. E estes últimos não resistem ao que está posto como “lugar

do adulto” ou “lugar da criança” já que estas territorialidades se tocam, se misturam. Exemplifico tal ideia, através de uma fala que a professora Jane retomou – em diálogo comigo - sobre um questionamento que o Henrique lhe fez ao querer saber o porquê de ela oferecer resistência “às piadas” que ele “soltava” durante as aulas: *Professora, porque você não ri quando eu falo? Tia Beth ria.* Com isso o aluno estabeleceu uma comparação com outra professora que costumava rir com ele e indagava o motivo pelo qual a professora Jane não entrava em sua brincadeira, uma vez que esta assim se comportava não porque não encontrasse lances de alegria nos atos daquela criança, mas sim, por achar que deveria manter determinada postura diante da mesma.

Por sua vez, nós professores, como adultos que somos, parecemos resistir às “inutilidades” promovidas pela infância. Enquanto isso, as escolas, apinhadas de crianças indicam que estas estão lá para aprender a ser adultos, já que muitas vezes – na maioria delas – discursamos neste espaço que é preciso levar a vida e o estudo a sério se quisermos “ser alguém”, propondo aos pequenos a assumirem, desde muito cedo, um compromisso com o futuro e não com a intensidade do momento presente. Ser responsável soa como sinônimo de seriedade. Os empreendimentos que realizamos (estudar, trabalhar) parecem ter que envolver certo sofrimento para adquirir credibilidade, criando oposição às dimensões do riso e da brincadeira, já que estes últimos, em grande parte das vezes assumem uma conotação de tempo improdutivo, de “vagabundagem”.

Assim pensando o *espaçotempo* da escola como algo que envolve não apenas o compromisso de tarefas e/ou como um lugar sisudo em que a brincadeira tem tempo determinado, mas que pode ser constantemente atravessado pela alegria, apoio-me no que disseram Deleuze e Parnet (2005, p. 82) ao afirmarem que “o humor é atonal, absolutamente imperceptível, faz alguma coisa fluir”, ou seja, o riso não estabelece uma tonalidade própria, mas sim, uma multiplicidade rítmica que nos possibilita dançar com a vida. Assim, vivenciar a escola e a profissão docente pelas perspectivas dos encontros, das afecções e dos afetos não permite fechá-las na representação de territórios fixos, ideais e modelos, mas sim, de fluir em/com um plano intensivo que nos sugere infinitas possibilidades de *serfazer* a escola, de *serfazer* professor e de *serfazer* aluno. E, com isso, “evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aulas das escolas e, neste sentido, [...]

explorar o currículo como um acontecimento vivido nele mesmo” (CARVALHO, 2012, p.131).

6.3. Platô III: Tramas curriculares em movimento: afetos “entre” corpos e sexualidade(s)

O currículo oficial, ao funcionar como instrumento daquilo que viabiliza o que deve ser ensinado-aprendido nas escolas, transborda também em nossos gestos, atos, maneiras de pensar. No entanto, estas “maneiras de pensar” se traduzem, na maioria das vezes, como um pensamento representado, copiado, replicado e, raramente, como maneiras singulares de produzir o pensamento.

A composição dos conteúdos de um currículo está sempre tramada em relações de poder, que instituem o que pode ou não constituir sua “grade”, mas são igualmente pelas frestas destas grades que escapam e persistem outras maneiras de se praticar os currículos. Neste sentido é que a temática da sexualidade apareceu como desvio no currículo prescrito no cotidiano de minha sala de aula, já que esta assumiu conosco afecções e afetos que nos permitiram fluir em um convívio e um aprender ético.

É nesta perspectiva que as maneiras plurais de se produzir os currículos são sempre tomadas por desvios ao seguirem os afetos neles emergidos da/na relação entre docente e discentes. Assim, as discussões aqui apresentadas aproximam-se do que nos diz Carvalho (2012, p. 130), ao afirmar que “as conversações, ações, e perguntas das crianças são frequentemente mal compreendidas, pois não se enxergam nelas questões relacionadas com o plano de imanência de suas vidas em suas relações e diferenciações”.

Nesta proposição, é que “‘a técnica da conversa’ é, antes de tudo, a arte da conversa, e sua finalidade não é homogeneizar sentidos fazendo desaparecer divergências, mas procurar emergir a convergência das/nas/com as diferenças” (CARVALHO, 2012, p. 134). Já que, no convívio escolar

Importa, considerar a natureza dos vínculos estabelecidos no processo curricular, não deixando, entretanto, de vislumbrar a dinâmica global das redes, atentando para os processos engendrados no cotidiano escolar como acontecimentos [...] (CARVALHO, 2012, p. 134).

Assim, um currículo como acontecimento é sempre emergido em afetos que, quando seguidos, partejam outros modos de conhecer, ser e pensar os conteúdos escolares autorizados ou não autorizados. Neste sentido é que a temática da sexualidade entrou e/ou estremeceu as tramas curriculares que compõem escola e vida.

Deste modo, foi possível levantar discussões que tocam

A versão da sexualidade ainda não tolerada, (ao menos no currículo escolar) é pouco exercitada, entretanto, nas vidas cotidianas das pessoas e no domínio da cultura mais ampla: na literatura, no filme, na música, na dança, nos esportes, na moda e nas piadas. É, com frequência, difícil distinguir, na literatura pedagógica sobre sexualidade, a versão normal da crítica, porque mesmo a versão crítica não consegue ultrapassar o moralismo e as categorias eu-genistas da normalização. Nós podemos encontrar a paixão pela ignorância nas duas versões. E, contudo, devemos estar dispostas a fazer uma exploração, a criar a coragem política necessária quando tentamos aproximar o sexo e a educação.” (BRITZMAN, 2000, p. 67).

“Ôh professora, e os meninos têm aquilo que chama masturbação”?

Início da aula de ciências sobre reprodução dos animais. Na primeira parte do livro que introduzia o assunto, havia duas imagens das células reprodutivas humanas: o óvulo e o espermatozoide. Naquele momento já percebi alguns rostos encabulados com as possíveis descobertas que as fotos indicavam. Iniciamos o assunto e como apareceram as células responsáveis pela reprodução humana (para introduzir o assunto da reprodução dos animais) comecei a falar sobre isso, o que despertou algumas curiosidades nos alunos. Eu falei da menstruação, das mudanças que ocorrem no corpo na fase da adolescência e que tudo isso é uma indicação que o corpo será capaz de reproduzir. Entre meio uma fala e outra (minha e das crianças), Henrique pergunta: - *Ôh professora, e os meninos têm aquilo que chama masturbação? Aquele negócio, é isso mesmo?* Eu achei engraçada a confusão que ele fez entre masturbação e menstruação, pois definiu a primeira como o “negócio” dos meninos. Depois de muito riso e rumores com a pergunta, eu também senti meu rosto queimar (neste momento eu pensava: como explico isso?). Tentei acalmar nossos ânimos, comecei a falar e perguntei: *Quem sabe o que é masturbação?* Caio respondeu: *Eu sei, mas tenho vergonha de falar. Eu acho que dá problema no filho e é pecado.* - falou Lívia. *Dá problema, só se tiver problema na célula.* - respondeu, Henrique. *Explica, professora! Por favor!* Pediu, Daniele. Comecei a explicar:

primeiro fiz uma diferenciação entre cada coisa – menstruação e masturbação – depois disse que masturbação é o ato de estimular o próprio órgão genital, e tanto meninas quanto meninos podem fazer isso e sentir prazer com está prática. Como isso não bastasse, Henrique fez o gesto de como um menino e uma menina podem se masturbar. Pedi para ele parar e disse que aquilo era desnecessário.

Com a face corada, meus pensamentos insistiam em me questionar: - Como falar de um assunto que me foi ocultado por minha mãe e ensinado como uma prática pecaminosa por conta da grande influência da religião em minha educação familiar? O que os pais de meus alunos poderiam pensar de uma professora que fala de masturbação aos seus filhos dentro de uma escola com um forte histórico religioso?

O desejo de esclarecer aquilo aos meus alunos e de me embrenhar naquela conversa era tão meu quanto deles. No entanto, sentia que poderia estar fazendo algo indesejável diante das perspectivas da família e da escola. Mas como o nosso interesse por tal temática era grande, passei a conduzir nossa conversa na sala de aula prestando os esclarecimentos sobre o que seria a masturbação e assim “dei trela” a curiosidade dos alunos. Por cerca de trinta minutos tive olhos e ouvidos totalmente atentos à mim e durante este tempo sustentamos uma discussão bem participativa.

A expressão “dar trela”, surge neste texto como frutos dos incômodos gerados em uma conversa com o grupo de professoras que trabalharam comigo no quarto ano, pois semanalmente nos reuníamos para preparar os conteúdos a serem lecionados e também partilhávamos as dificuldades ou repercussões do trabalho realizado em dias anteriores. Nesta conversa, expus como foi a introdução do assunto sobre reprodução dos animais em minha sala. Muito empolgada, contei às minhas colegas sobre as curiosidades que surgiram naquele contexto, falamos sobre como é típico da idade o interesse por assunto que envolva a sexualidade. Diante disso, a professora Nilza retrucou: *Eles começaram com isso na sala também, mas não dei trela pra eles e dei andamento na matéria.* Naquele momento, senti um pouco de constrangimento, muito provável que este tenha ocorrido pelos afetos que o tema despontou em mim, por perceber que a curiosidade era tanto dos alunos quanto minha, e que desviar o assunto da aula poderia ser um desperdício ou mesmo desqualificar minha ação docente, ao ser vista como aquela que se perde no próprio planejamento. A fala de minha colega minou a minha empolgação e instantes depois

me peguei pensando quão séria profissional seria eu ao “dar trela” aos meus alunos. Certamente, a manifestação da professora fez com eu questionasse minha prática, mas de modo algum aquela fala frustrou a alegria que vivenciamos naqueles fragmentos de aula, pois as evidências de que falar sobre masturbação seria uma discussão interessante nos fez pegar um desvio no roteiro diário, aproximando-me ainda mais de meus alunos em uma aula interessante e alegre, conduzida pela curiosidade.

A dimensão moralizante do currículo escolar e o tabu de não tratar com maior abertura sobre o tema da sexualidade e da masturbação como forma de prazer ao tocar e explorar o próprio corpo, foram desmanchados pela potência do encontro que fora impulsionado pelo desejo da descoberta. Os afetos que ali nasceram produziram em nós deslocamentos inventivos e, de modo especial, a ousadia do aluno Henrique me afetou, uma vez que sua maneira singular de ser promoveu algumas quebras no “pudor” da minha ação não só como professora, mas também como pessoa. Pois quantas vezes eu arrastei aquele tipo de dúvida sobre minha sexualidade e da experimentação sobre meu próprio corpo, anulando em mim a curiosidade ao deixar que esta fosse abafada por discursos moralistas? Por conseguinte, as afecções sobre sexualidade que imprimiram marcas corporais sobre nossos corpos disciplinados e moralmente educados reverberaram “entre” nós naquela sala de aula e demos vazão à vontade de descobrir um pouco mais sobre o assunto. Passaríamos, então, a conversar sobre nosso corpo como algo promotor de alegria e teríamos a chance de vê-lo longe do obscurantismo dos domínios morais e religiosos.

Neste sentido, ao considerar o encontro entre os corpos, Spinoza postula uma filosofia imoral, pois, ao afirmar que um corpo sempre se esforça por expandir sua potência e perseverar em seu *conatus*, ele elabora que todo corpo produz uma força singular para afetar e ser afetado e tal singularidade ancora-se a dimensão ética de nossa existência. Assim, os encontros realizados pelos corpos são sempre amorais e da ordem da imanência, pois movimentam-se de modo a distanciar-se dos valores que estão postos como transcendentos e universais (NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015).

Neste sentido, e tendo em vista as linhas da moral e da ética – e esta última, vincula-se a perspectiva spinozista tratando da expansão de nossa potência - que

trançam as redes de nossa subjetividade. As figuras que seguem ilustram a descoberta da sexualidade como aquilo que inaugura em nosso corpo a busca pelo prazer e que é polido pelos valores morais que envolvem os processos educativos aos quais somos submetidos.



Figura 11 - Banksy. Meninos que espreitam uma mulher tomando banho. Fonte: https://br.123rf.com/photo_44456963_weston-super-mare,-reino-unido---26-de-agosto-de-2015:-banksy-imagem-do-estilo-dos-grafites-de-menin.html



Figura 12 – Garota Siririca - Fonte: <http://www.garotasiririca.com/post/138726539555/05>

Assim, considerando a figura 11, temos que os meninos burlam determinadas regras e valores incorporados para, num ato “imoral”, ampliarem sua potência de agir, pois buscam o encontro com a imagem do corpo de uma mulher nua. Já na figura 12, uma menina de cinco anos descobre, de modo inesperado, seu órgão genital como fonte de prazer, o que provavelmente faz com que busque explorá-lo; mas a fala da mãe – que aqui representa transmissão dos códigos sociais – tenta inibir a ação investigativa da menina em favor de uma educação moral a ser assimilada. Contudo, a coesão de uma sociedade implica que estejamos subordinados à regras e legislações, mas o que podemos aprender com Spinoza é conhecer através da relação com outros corpos a medida daquilo que favorece e aumenta a força da vida em nós, sem deixar que a exuberância das prescrições sociais refutem a alegria dos bons encontros.

Neste sentido, em ambas situações (figura 11 e 12) há um esforço dos corpos por perseverarem em seu *conatus*, pois é nesta causa que os corpos buscam agir. No entanto, o corpo pensado como potência por Spinoza é diferente do corpo elaborado como território de regras e disciplinamentos. Assim, “a compreensão ética resulta de uma experiência afetiva que não está submetida a interdições transcendentais, mas

deriva de uma compreensão daquilo que decorre em nós mesmos, daquilo que nos convém” ou não (NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2015, p. 93). Por sua vez, sem cumprir prescrições em selecionar o que “cabe” ou não no currículo, ou daquilo que o corpo deveria subjugar a mente, nós, professora e alunos, nos deixamos conduzir pelos afetos produzidos no encontro com o tema que insurgiu durante a aula. É a partir desta perspectiva que Paraíso nos ajuda a compreender que

Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contagios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato de muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos, de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar (2009, p.278).

Sendo assim, o currículo, ao ser entendido como tudo aquilo que se passa em uma escola, está sempre prestes a sair do lugar da fixidez ao nos oferecer ‘brechas’ para tramar com/nas linhas flexíveis que compõe a nossa existência. O currículo escolar é território do acontecimento. Mas o que Paraíso (2009, p. 278) também questiona é: “pode um currículo produzir o desejo?”

Se traduzirmos desejo por potência, podemos compreender que os corpos tenderão a se movimentarem por promover encontros alegres que favorecem a vida, uma afeto alegre amplia a capacidade da mente de pensar. Pensar, por sua vez, envolve um arrebatamento, pois algo precisa acontecer dentro de nós para que desejemos conhecer o que nos toma de curiosidade, de vontade, de alegria. Neste sentido, Novikoff e Cavalcanti (2015, p. 101), apoiados nos estudos de Spinoza, afirmam que “estudar não começa na mente, começa na pele. Estudar é enamorar-se, não é uma descoberta por afinidade, [...] depende de um encontro com alguma coisa que nos force a pensar, precisa ser [...] desejado em uma sala de aula.”

E a escola, a sala de aula são feitas de encontros – bons e maus – que nos possibilitam aprender mais sobre nós e sobre o outro. O encontro aniquila as garantias as quais nos apegamos e abrir-se a ele envolve várias possibilidades que jamais conheceremos se não nos deixarmos correr o risco. Numa sala de aula, as existências se entrelaçam, desmancham, ou pelo menos fazem as linhas molares puir. Foi o que os “despropósitos” de Henrique me fizeram. Não usei minha autoridade docente para tolhir sua curiosidade, pois me fiz uma com ele e com os demais alunos

ao alimentar em nós o desejo da descoberta. Afinal, nunca se sabe do que um corpo é capaz, a não ser que se experimente.

“Esse livro não!”

Cheguei atrasada na reunião administrativa mensal (de setembro, 2016), e quando entrei na sala percebi que as professoras estavam reunidas em grupo com as respectivas séries em que trabalhavam. Assim, procurei minhas colegas, professoras do 4º ano, e sentei junto delas. Geralmente nestas reuniões nos sentamos em fileiras - como numa sala de aula tradicional - e a diretora, a vice-diretora e as supervisoras ficam na frente, diante de nós, para passar os informes. Neste dia estava diferente, e o motivo era que iríamos escolher os livros que iriam compor o acervo da Biblioteca de nossa escola. Estes, já estavam listados na coletânea do “Catálogo Literário Autorias da Diversidade”¹⁴, a serem escolhidos pelas professoras de acordo com a idade/série e abordavam temáticas sobre diversidade, histórias que nos possibilitassem trabalhar religião, gênero, raça, diferenças. As escolhas deveriam ser feitas ali, pelas professoras, a partir das leituras das sinopses de cada livro, pois as supervisoras iriam recolher as opções de livros indicados por nós e registrar nos sistema/portal eletrônico da SEE-MG para, posteriormente, recebermos os livros na escola. Assim, cada grupo de professoras começou a ler/analisar as sinopses para escolher os livros que mais se adequassem para suas turmas/anos-séries. Deste modo, entre uma sinopse e outra que líamos, íamos selecionando... ao passo, que alguém me entregou uma (sinopse) para eu ler e disse: *Olha esse! Qual?* eu perguntei, enquanto outra pegava o papel da minha mão para conferir e foi logo dizendo: *Esse livro não!*

O título do livro era “A Princesa e a Costureira”. Eu comecei a ler e vi que a história se tratava de Cíntia, uma princesa que estava prometida a casar-se com um príncipe chamado Febo, e, mediante isso procurou uma costureira para fazer seu vestido. No entanto, as constantes visitas à casa da costureira Istar, fez com que elas se apaixonassem uma pela outra. No fim da história a princesa casa-se com a

¹⁴ Trata-se de um conjunto de referência de obras literárias destinadas às escolas da rede estadual de Minas Gerais. Tal projeto integra as ações afirmativas da Secretaria de Estado e Educação (SEE-MG), e busca cumprir os objetivos de revitalizar os acervos literários das bibliotecas atendidas pela SEE-MG, incentivar a leitura e o letramento literário, bem como a valorização da literatura no âmbito das políticas da diversidade e inclusão.

costureira. No momento em que li o título do livro não dei muita atenção a ele, mas depois que comecei a ler a sinopse e me pus a descobrir que a princesa se casaria com a costureira, eu voltei ao título para conferir, pois pensei: *será que não é o alfaiate?* O livro não foi um dos títulos escolhido por nós.



Figura 13 – Capa do livro “A princesa e a costureira”¹⁵

Tomadas por afetos e numa ação imediata, nós - o grupo de professoras do quarto ano - não vimos o livro em questão como uma das possibilidades de escolha com a qual pudéssemos trabalhar em nossas turmas. O sentimento que pareceu nos envolver, no instante em que descobrimos o conteúdo de tal livro, era que o assunto nele contido abarcava algo proibido e/ou emblemático demais para ser viabilizado no contexto de nossas aulas, caso esta não estivesse impondo a nós a necessidade de tocar em tal temática. Por sua vez, os afetos nascidos das afecções entre meu corpo e a sinopse que me indicou no que consistia o enredo de “A Princesa e a Costureira”, balançou naquele momento as linhas rígidas de minha existência, trazendo à tona a referência das composições binárias refletidas pela/na educação que recebi ainda na infância, pois ao descobrir que tal conto de fadas revelava uma relação homoafetiva,

¹⁵ Imagem do ilustrador Júlio Camarez, para a 1ª edição do livro “A Princesa e a Costureira”.

me vi atravessada por estranhamentos, já que, comumente, estes contos discorrem sobre a longa saga de sofrimento de princesas que só termina no encontro com um príncipe. Assim, mesmo não sendo verbalizado por mim às minhas colegas, tais deslocamentos levaram meu pensamento a recobrar um par do sexo oposto – um alfaiate – para estar ao lado da princesa.

Deste modo, podemos inferir que questões curriculares são impressas desde a mais tenra idade sobre nossos corpos, a fim de admoestar nossos pensamentos, nosso modo de produzir a vida. E a exemplo disso, temos uma infinidade de contos de fadas, voltados ao público infantil, que reforçam a produção existencial de mulheres como seres frágeis, delicados, sofridos, em que a felicidade destas depende sempre de um príncipe que possa salvá-las, casar-se com elas, e encerrar aí o “felizes para sempre”. Com isso, as crianças raramente têm acesso, por meio da literatura, de conhecer outras lógicas de relacionamentos afetivos e/ou composições familiares, uma vez que elas estão sempre envoltas em práticas discursivas hegemônicas que instituem o modelo heteroafetivo e a família tradicional nuclear com pai, mãe, filhos – em papéis bem definidos – como aquilo que constitui um padrão, uma norma. Desse modo,

A norma, diferentemente da lei, pretende ser um conceito descritivo: média estatística, regularidade, hábito. Pretende objetividade: justificação racional. Mas o normal é um descritivo que se torna normativo. O normal se converte em um critério que julga e valoriza negativa ou positivamente, no princípio de um conjunto de práticas de normalização, cujo objetivo é a produção do normal (CARVALHO; DELBONI, 2011, p. 175).

Entretanto, sabemos que, nos tempos atuais, alguns autores têm se dedicado a construir obras literárias que desafiam esta noção normativa, bem como a rigidez contida nestes discursos, já que buscam comunicar e apresentar outras maneiras de se praticar a existência - e de viver a sexualidade, como no caso aqui discutido. Nesta perspectiva, e em se tratando da escola, mesmo tendo tal livro como uma das possibilidades viabilizadas pelas Políticas de Ações Afirmativas que perpassam as instituições escolares, e que assim criam oportunidades de diálogo com temas ainda vistos como tabu e relegados ao lugar da “diferença”, nossos corpos de professora ofereceram “resistência” ao não inaugurarem esta chance.

Isto posto, e tendo em vista as composições curriculares “entre” nossos corpos de professoras e o corpo institucional de nossa escola no encontro com a

dimensão de sexualidade abordada no livro, acredito, junto as colocações de Britzman (2000, p. 80), que

As professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e suas relações com os/as estudantes. Elas devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações e ter oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua própria ansiedade. Mas juntamente com a análise de por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição da parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade. Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a informação é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público.

Neste sentido, na composição dos afetos que vibraram em meu corpo no contexto da construção desta cena, ao buscar informações a respeito deste conto de fadas “fora do padrão”, descobri, na internet¹⁶, uma entrevista com a autora da obra, Janaína Leslão, que também é psicóloga. Naquela entrevista concedida a *Rede TVT*¹⁷, Janaína diz que as dificuldades encontradas para publicação de seu trabalho, escrito no ano de 2009, não foram poucas, já que pelo menos vinte editoras o recusaram. E só depois de mais de cinco anos de tentativa, a autora teve seu original aceito, no ano de 2014, pela editora *Metanoia*¹⁸. Com isso, um projeto de financiamento coletivo promovido pela *Cartase*¹⁹ arrecadou fundos para pagar as despesas com ilustrador. A autora declarou também que, quando as editoras apresentavam recusa ao trabalho, não davam retorno com apresentações de justificativas, e, quando retornavam, diziam apenas que o material não se encaixava na linha editorial da mesma. Já, sobre a editora que aceitou publicar o trabalho, a autora disse que esta *investe em um novo jeito de pensar*²⁰. Ela indicou ainda acreditar que as dificuldades para publicar seu trabalho deviam estar atribuídas ao fato de ser ela uma pessoa desconhecida nos meios editoriais, inviabilizando a possibilidade de acessar as editoras mais convencionais, bem como pela “ousadia” da temática tratada em seu livro.

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=p4aYuN67eco>

¹⁷ “TV dos Trabalhadores (mais conhecida pela sigla TVT) é uma emissora de televisão sindical brasileira concessionada em Mogi das Cruzes, porém sediada em São Bernardo do Campo, ambas cidades do estado de São Paulo. Opera no canal 46 (44 UHF digital), e é afiliada à TV Brasil.” Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/TV_dos_Trabalhadores

¹⁸ <http://www.metanoiaeditora.com>

¹⁹ <https://www.cartase.me/explore>

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=LRzazTgnZhA>

Tomando por intermédio as declarações da autora de “A Princesa e a Costureira”, arrisco-me a dizer que, nós (professoras) enquanto escola,²¹ e esta última, enquanto parte de um corpo social maior, temos oferecido ainda muita “resistência” em dialogar com a temática da sexualidade e, especialmente, com as diferentes formas de vivê-la. Isso acaba reforçando as formas hegemônicas de construção da mesma, bem como aumenta o risco da intolerância e exclusão dos sujeitos, cujo percurso existencial são constituídos com/em outras – tantas – experiências de sexualidade. Por sua vez, a obra de Janaína Leslão estremeceu (estremece) não só as estruturas rígidas das linhas molares na qual estou tramada, como também pode fazer o mesmo com/nas linhas molares das múltiplas instituições que legislam sobre os corpos dos indivíduos. E, por assim considerar, fiz a mim mesma o seguinte questionamento: Em que medida um livro é também um corpo, que, em afecção com outros, é capaz de produzir afetos?

Como possibilidade de ilustrar esta questão, apresento uma sequência de imagens da obra “El Castillo” (O Castelo) do artista mexicano Jorge Mendéz Blake²².

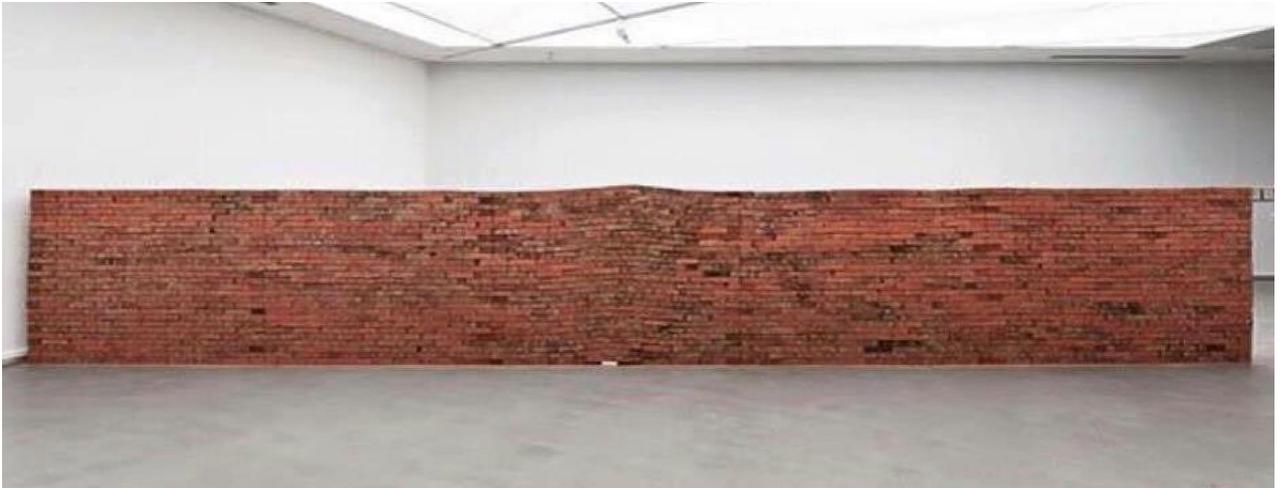


Figura 14 – Visão geral do muro. Obra “El Castillo”, (s/d) de Jorge Mendéz Blake.

²¹ Aqui, faço referência não só a Escola Estadual “Madre Santa Face”, lócus desta pesquisa, como também a outras tantas instituições escolares que apresentam o tipo de conduta narrado no parágrafo em questão.

²² <http://www.mendezblake.com/el-castillo/>



Figura 15 - O livro, El Castillo, de Franz Kafka, embaixo do Muro.

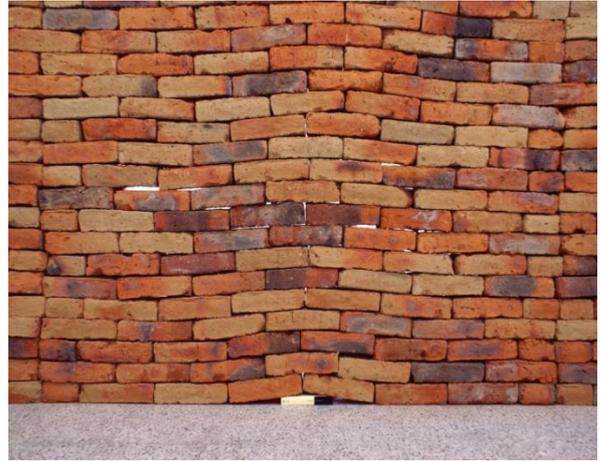


Figura 16 - Visão do muro, de perto.

A obra de Mendéz aproxima-se do contexto desta discussão, uma vez que o autor, ao materializar a construção de um muro com um livro embaixo, demonstra que o primeiro teve sua linearidade quebrada pela presença do livro, que, por possuir diferentes dimensões físicas - quando comparados aos tijolos - inaugura uma nova composição nas linhas que traçam o desenho do muro.

Tendo em vista a possibilidade de aproximação entre a cena que aqui problematizo, bem como as possíveis interpretações que a obra “El Castillo” em sua materialidade nos traz, indico, junta a Spinoza, que um livro é também capaz de afectar e produzir afetos, já que este, através de suas “linhas”, pode partear a abertura a dimensões diversas de mundos. É neste sentido que a leitura de um livro, através do encontro com os conteúdos nele expressados, pode estremecer os “solos firmes” em que habitamos ao provocar a desterritorialização dos corpos por ele afectados.

Assim, o encontro do meu corpo com este livro “A Princesa e a Costureira”, fez com este balançasse as minhas composições curriculares, uma vez que pode-se entender o currículo como um conjunto de práticas de construção e apropriação de significados. Deste modo, ele não está vinculado apenas aos conteúdos e disciplinas, e sim a “que” ensinar, “como” ensinar e “porque” ensinar. E isto não é viabilizado apenas nas instituições escolares, mas também no contexto das culturas, famílias, igrejas, política e economia, pois um currículo é tramado em relações de poder que perpassam estes espaços.

Neste sentido, o mundo normativo do qual fazemos parte e que se estabelece por via destas múltiplas coerções “supostas” e impostas nos currículos que atravessam a nossa existência, organiza, através de um sistema de regularidades, a “formatação” dos sujeitos a um tipo de comportamento “ideal” - de sexualidade “ideal” – pois, com isso, desejam alcançar um tipo de sociedade – de instituições, corpos, sujeitos – que seja ordenada a valores específicos.

O sujeito que se estabelece através destes moldes, foi chamado por Rolnik (1993, p.7) de “homem da moral” - que conjuga em nós um “dever ser” - por ser este capaz de reconhecer os códigos, normas, prescrições e valores que uma vez assumidos pela nossa consciência contribui para assegurar nossa vida em sociedade. Entretanto, a todo o momento, mecanismos de forças irrompem através das dinâmicas sociais e questionam os territórios estáveis das instituições, de modo a provocar neles, e em nós, desestabilizações. Tais mecanismos dizem respeito às “diferenças” que escapam ao espaço das normas instituídas no plano hegemônico; assim a diferença germina com força determinante no meio social, convocando não a uma moral universalizante, mas a uma invenção da vida; a uma tomada ética da existência. Nesse sentido, Rolnik (1993, p. 8) considera que:

O homem da ética que nos habita [...] é o vetor da nossa subjetividade que transita no invisível: é ele que escuta as inquietantes reverberações das diferenças que se engendram em nosso inconsciente e, a partir daí, nos leva a tomar decisões que permitam a encarnação de tais diferenças em um novo modo de existência, tanto o sentido de fazer novas composições quanto de desmanchar composições vigentes. Ele também guia nossas escolhas, só que selecionando o que favorece e o que não favorece a vida, tendo como critério a afirmação de sua potência criadora – daí porque chama-lo de ético.

Contudo, as discussões que emergem nesta cena - neste trabalho, de modo geral - ao envolver o “homem da ética” e o “homem da moral”, não buscam elucidar um campo de oposição entre eles, mas indicar que as redes de subjetivação que nos compõem sempre irão conjugar estes dois aspectos que se tensionam entre linhas duras e as flexíveis através das quais somos produzidos e igualmente produzimos vida. Assim, tais dimensões se darão sempre num campo de tensão a movimentar e produzir intersecção entre estas lógicas, ao desmobilizar ou fazer passar o caráter processual da existência que insiste em ser caos-ordem-caos (ROLNIK, 1993).

Assim, afetos não buscam composições morais; afetos não buscam composições normativas. Afetos irrompem devires que fazem transbordar, pela singularidade dos corpos, a potência dos mesmos.

Foi nesta lógica dos afetos que busquei ler por completo o livro de Janaína Leslão e, ao descobrir como esta construiu seu enredo, pude perceber que as *formasforças* de seguir e viver nossos afetos criam oportunidades de múltiplos diálogos com a vida. E mesmo sendo sua história um conto de fadas com toques de encantamentos que vibram no imaginário infantil, a narrativa construída em “A Princesa e a Costureira” cruza os cotidianos das escolas no que diz respeito às dificuldades de aceitar o outro como legítimo em um conviver ético, já que Cíntia (a princesa) e Isthara (a costureira), protagonistas da história - a exemplo de muitas pessoas -, lutam contra as tradições de um Reino e rompem os cordões da normatividade para viverem o amor entre elas. É no decorrer da história que ambas, fortalecidas pelo desejo de viverem uma ao lado da outra, movimentam tantas outras personagens como aliadas para alcançarem o intento de ficarem juntas.



Figura 17 – Casamento da princesa Cíntia com a costureira Isthara.²³

Deste modo, aquilo que a autora de “A Princesa e a Costureira” chamou de “ousadia”, ao se referir a temática que as linhas de seu livro tecem, eu chamo

²³ Imagem do ilustrador Júlio Camarez, para a 1ª edição do livro “A Princesa e a Costureira”.

também de “coragem”. Coragem esta a ser cultivada por via da ética spinozista, pela sensibilidade de seguir os afetos emergidos com/nas relações que compomos em nossa existência, e, igualmente, no tecer dos currículos ao viabilizar o diálogo, o respeito e o direito de existir outros tantos modos de vida.

7. PARA NÃO CONCLUIR...

A [...] linha dos afetos [...] invisível e inconsciente. Ela faz um traçado contínuo e ilimitado, que emerge da atração e repulsa dos corpos, em seu poder de afetar e serem afetados. Mais do que linha, ela é um fluxo que nasce “entre” os corpos: ora veloz, apressada, elétrica, ora lenta e lânguida [...]; ora exuberante, viçosa, brilhante, ora cansada e esmaecida; [...] Ela é incontrolável; estancá-la, só fingindo [...]. É que enquanto se está vivo não se para de fazer encontros com outros corpos (não só humanos) e com corpos que se tornam outros. [...] *De repente é como se nada estivesse mudado, e, no entanto, tudo mudou* (ROLNIK, 2011, p. 49-50. grifos da autora).

Escrever sobre a escola é diferente de escrever com a escola. E escrever com não é um processo tranquilo, já que quando escrevo com a escola, falo também de mim e me vejo despida. No entanto, buscar esta escrita em que estou autorizada a entrar em cena foi um desafio que me instigou a exercitar minha potência, colocando-me diante de meus medos de desagradar a opinião alheia, mas também de correr o risco de assumir, nestas linhas, a liberdade de pensar-sentir os encontros que me afetaram: tanto os bons quanto os maus encontros.

E nesses encontros, as ideias não surgiram ordenadas em coerência. Uma ideia conectava-se a outra, o que me fazia retomar outra memória e outra e outra... isso não cessava. Neste fluxo desordenado, tantas vezes me via paralisada diante de minhas memórias de meus trânsitos pela escola pesquisada, como quem olhava para aquilo tudo e não sabia que atitude tomar, qual correnteza seguir. E quando me lançava, via que não haveria escolhas! As correntezas eram múltiplas, elas se interceptavam, algumas me tocavam com suavidade, outras chegavam com violência, e eu, sem chances de defesas, sentia-me lançada contra as pedras ou até mesmo devolvida à margem. Com isto, era preciso coragem para entrar novamente neste rio/mar, abandonar as paralisias e fluir com e através daquilo que tornava potente a tessitura desta dissertação que tanto se misturou à minha vida.

E ao iniciar este movimento de escrita, muitas cenas/sentimentos estimularam minha mente. Foram palavras, risos, choros, angústias, gestos, prazer, posturas, regras, liberdade, segurança, medo, esperança... a ESCOLA, a VOZ das crianças, o meu esforço para fazer com que os alunos me escutassem, afinal precisávamos cumprir o programa. No meio da aula surgia um riso gostoso por conta de uma piada engraçada e a professora ria também. Ela ria contida, pois sentia que precisa se armar para que não vissem quem estava por trás da professora. Pobre professora! Seu

esforço era vão... em cada palavra dita por ela, eu, Andrea, era reconhecida. Não havia técnicas maiores que defendessem a professora-Andrea dos afetos que a tomavam, chacoalhando as identidades rígidas de Andrea ou de professora que ela-eu-nós montamos. A professora-Andrea buscava fazer escolhas ao agir a fim de que a imagem profissional da professora ficasse inviolada, mas sempre voltava bagunçada para casa, tomada em feixes de intensidades que a atravessam por todos os lados, desmontando as certezas identitárias que ela-eu-nós tanto amamos pela segurança-estabilidade prometida. Houve dias em que eu-ela-nós quisemos deixar a escola; contudo houve muitos outros dias que despertava a certeza de que Andrea-professora-múltipla era sim muito feliz fazendo o que faz. Ela-eu-nós não éramos um corpo físico apenas, mas uma expressão transversalizada em afetos que compõem tantos outros corpos com a escola, em meio aos encontros realizados.

Desta forma, escrevi este trabalho a partir de minhas afeições e afetos vividos na Escola Estadual “Madre Santa Face”. Foi um trabalho construído a partir dos meus encontros, mas as reflexões acionadas transbordaram para além de minhas particularidades e igualmente para além da escola pesquisada. Foram encontros com alunos, professores, e situações que teceram aqui uma narrativa que considero rizomática, pois, em vários casos, se entrelaçavam em diferentes pontos do trabalho.

Com isso vários riscos foram assumidos nas linhas desta pesquisa, uma vez os diversos traçados que ela desenhou/desenha estão também tramados ao meu modo de produzir a vida, a escola, a educação. Assim, ao iniciar este trabalho jamais poderia imaginar o desenho que este fosse compor, pois, no meio desta travessia, pude ver fluir com/nas relações vivenciadas, e através dos atos de falas aqui narrados, algumas das infinitas composições que a instituição escola tece com/na vida daqueles que dela participam.

Deste modo, acredito que imersos nestas múltiplas vivências construímos experiências existenciais que nos possibilitam ir além de nós mesmos, uma vez que tais eventos nos colocam “entre” relação com o outro. Nesta perspectiva, compor relações em uma escola seja na condição professor, gestor, colaborador, pais ou aluno tornam o nosso corpo um campo de afeições e afetos, não apenas com os elementos que circulam no plano institucional, mas também com as pessoas que através de seus modos de vida (re)inventam o espaço escolar. Assim, na busca por

construir meu caminho investigativo vi meu corpo de professora ser transversalizado pelos afetos nascidos através das relações que compus e com isso, eu-Andréa-professora-múltipla, me vi entrelaçada a outros fios de vida, histórias, pessoas, *fazerespensares* que se acoplaram e/ou transbordaram a minha própria existência.

O conviver com meus alunos e colegas permitiu em muitos momentos que eu sáísse de mim mesma, e, em outros casos, que pudesse (re)encontrar comigo, (re)compor “minhas verdades”, alegrias, medos e crenças. O risco de me expor foi sempre iminente, já que minha escolha foi trilhar os afetos vividos, o que tornou inevitável o encontro comigo, com minhas redes. Assim, “entre” as relações tecidas na escola se ritmaram a dança do *dentrofora*, já que as composições do *dentro* estavam também tramadas em um *fora*. Desse modo, o que extrapolava à fabricação de minha própria existência também passava a se somar a ela como uma nova forma de *versentir* a vida, o convívio com meus pares, a escola, a própria docência. É através destas dobras e tranças desenhadas pelas linhas do *dentrofora* que somos tecidos e tecemos nossa experiência existencial.

Partindo desta noção, compreendi que a instituição escola ao existir com fins próprios que se voltam para escolarização/formação dos indivíduos, constitui-se também como um espaço coletivo em que vínculos são estabelecidos, saberes não curriculares são partilhados e tudo isso são elementos que permeiam as redes de sociabilidades que formamos e pelas quais também somos formados. Com isso a instituição escola e também nossos corpos “adestrados” por esta e por tantas outras instituições tangenciam diversas vidas, as quais sempre nos convoca a compor com um *fora*, que por vezes cumpre o efeito de nos estremecer.

Mais do que constituir modos hegemônicos de ser/viver nos sujeitos, a escola é um campo em que se enuncia a diferença, um mundo plural se compõe com as facetas daquilo que a instituição escolar trabalha por hegemonizar, pois esta também se expressa em cada um dos corpos que ali transitam. Deste modo, as narrativas que desbordam as histórias percorridas nesta pesquisa produziram afetos que me permitiu ir além da relação professora-aluno. Tendo em vista as vivências e reflexões acionadas no encontro com os sujeitos e elementos que protagonizaram as cenas descritas partejaram uma experimentação da docência como aprendizado que se faz cotidianamente, no chão da escola, já que estas extrapolaram as questões

objetivas da instituição em questão e tocaram em diferentes temáticas que não foram previamente pensadas para traçar um “destino” para este trabalho.

Neste sentido, o seguir alguns dos múltiplos fios desta trama “entre” relação – escola e praticantes da escola – compomos

a diversidade de uma experiência existencial – mais em seu conteúdo rizomático do que em seu formalismo identitário -, o mais importante numa pesquisa de intenção cartográfica nunca será o instrumental metodológico em si, mas a perspectiva ético-estética de assumir a realidade como malha rizomática imanente ao viver. [...] Então, numa mesma cena social coexistiriam múltiplos mundos, que não necessariamente se reconhecem, se validam. Assim, quando praticamos cartografias em uma pesquisa, consideramos estas dobras como sendo diferentes regimes de realidade, onde uma mesma cena cotidiana comporta múltiplas composições de sentido, múltiplos mundos possíveis, não necessariamente sensíveis a todos os olhares e realidades (SIMONINI, 2017, p. 9;11. No prelo).

É neste sentido que o desafio e o risco de viver esta pesquisa retirou as possibilidades de representar a escola e seus praticantes em identidades fixas que recuperam um “ideal” da/para instituição escola, do professor e do aluno. Na construção me permiti à “aventura” dos encontros e dos afetos, os sentidos realizados nas relações com os sujeitos e “a percepção da escola como dimensões complexas de um território existencial, em que a diversidade de vínculos e de ações possibilita múltiplas entradas” e cartografias (ROCHA, 2012, p. 43). Nos caminhos desta pesquisa vi minha existência se entrelaçar a muitas outras, criando, assim, diferentes circunstâncias que me fizeram refletir e assumir minha vida na escola de maneira singular, já que os afetos nascidos “entre” as relações que compus anteciparam-se as proposições teóricas de meu estudo.

Assim, senti no/com os afetos as possibilidades de compor minhas relações com meus pares a partir das intensidades que envolviam o nosso viver. Inventamos nossos modos de conhecer e produzir currículos, mas também percebi que somos inventados pelas prescrições sociais, políticas e culturais que nos envolvem. Nesta perspectiva é que adentrar uma escola nos permite compor através das relações com seus praticantes múltiplas e diferentes narrativas, já que cada instituição é constituída por tramas e sujeitos plurais. É neste sentido que cada aluno e/ou docente com quem encontrei inaugurou diferentes mundos na emergência do convívio escolar, e que, no seguir os afetos gestados nestes múltiplos encontros construí cartografias mestiças com/nos cotidianos de uma escola.

Deste modo, o mapa tecido nesta cartografia assumiu também as linhas de minha existência, e por este motivo pode ser outro, e outro e outro, a depender somente de quem e com quem trançamos seus fios. É neste sentido que o mapa de uma cartografia não pode ser fixado nos desenhos que eles traçam, já que seus fios conectam e desconectam, impulsionam e intensificam outros tantos modos insuspeitados de tecer realidades.

Com isso, os territórios de minha pesquisa me permitiram tramar com a vida, “entre” relações. Assim, o conviver e produzir experiências nos/com os cotidianos da escola pesquisada me possibilitou seguir os fios da religião, da moral, da ética, das construções hegemônicas de gênero, das resistências dos corpos (femininos e masculinos), dos diferentes movimentos e também da rigidez curricular, do medo, da intolerância, da amizade, da cooperação, do riso, da diferença... todos estes elementos envolvidos nas indeterminações dos encontros é que inventam o coletivo da escola.

Neste sentido, uma escola existe nos bons e maus encontros que a perpassam, e que a constituem como comunidade de afetos (CARVALHO, 2009) que, somando singularidades e diferenças, criam um coletivo escolar “como resultado das diversas potências envolvidas” (MERÇON, 2009, p. 99) que na

comunicação de ideias e troca de afetos alegres correspondem a um indivíduo mais amplo, complexo e potente. Esse indivíduo coletivo, experienciado em seus distintos graus de relacionalidade e por diferentes regimes afetivos [...] (MERÇON, 2009, p. 98; 99).

Portanto, pensar a escola como um coletivo que se constitui em afetos, bem como na minha existência a compor sua trama, entendo que se torna impossível o coser desta costura com um ponto final, pois esta fica com um ou mais fios soltos, abertos a novas entradas e/ou a conexões com outros retalhos de vida.

REFERÊNCIAS

ABREU FILHO, Ovídio. Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. (resenha). **Mana**. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria, v. 4, n.2, 1998, p. 143-149.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In Alves, Nilda; Oliveira, Inês Barbosa. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 1992.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BARROS, Manoel. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: WEEKS, Jeffrey; HOOKS, bell; PARKER, Richard; BUTLER, Judith; LOURO, Guacira Lopes. (Orgs.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva, 2ª Edição. Autêntica. Belo Horizonte, 2000.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2009.

_____. Espinosa: por um currículo político ético-afetivo no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos. Eduardo; GABRIEL, Carmem. Teresa; AMORIM, Antônio Carlos. (Orgs.) **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: Unicamp/Abec/Abeu, 2012. p. 120-140.

_____. Devir docência potencializando a aprendizagem sem medo. XVI **ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP. Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0022s.pdf. Acesso em: 13 de novembro de 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara Zanotti G. F. Ética e estética da existência: por um currículo “estranho”. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.170-184, Jan/Jun 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/carvalho-delboni.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2016.

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. “Masculinidade hegemônica: repensando o conceito”. **Revista Estudos Feministas**, CFH/CCE/UFSC, v. 21, n. 1, p. 241-242, 2013.

COSTA, Ana. Paula. ; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. . Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de Pedagogia. **Revista Estudos Feministas** (UFSC), v. 19, p. 475-489, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a11.pdf> Acesso em 13 de julho 2017.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza**, em 21/01/1978. Disponível em: <http://www.webdeleuze.com./php/texte.php?cle=194&groupe=spinoza&langue=5>. Acesso em: 03 de setembro. 2015.

DAMETTO, Jarbas; ESQUISANI, Rosimar Serena Siqueira. Mãe, mulher...professora! Questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. v. 37, n. 2, p. 149-155. Jul./Dez., Maringá, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/27127> Acesso em: 21 de março de 2017.

DELEUZE, Gilles. Signos e acontecimentos. In: ESCOBAR, Carlos Henrique de. **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Holon Editorial, 1991.

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

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

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. São Paulo, Ed. 34. 2011.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia** (UFRN), Natal/RN, v. 7, n.2, p. 371-378, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413294X2002000200018&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 6 de junho de 2015.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**. Vol. 28, n. 98, p. 73-95. Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALEANO, Eduardo. **Las Palabras Andantes**. Montevideo, Uruguai: Ediciones Chanchito, 5ª edición, 2001.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias contemporâneas do Desejo**. &. Petrópolis. 2005.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, v.4, n.7, set. 2002. Disponível em: . Acesso em: 10 Junho 2017.

KASTRUP, Virgínia. A rede: uma figura empírica da ontologia do presente. In: PARENTE, André. (Org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 80-90.

LARRAURI, M. **A Felicidade segundo Spinoza**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LOPES, Eduardo Simonini. O emocionar de um professor. In: 31a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2008, Caxambu. **Anais da 31a. Reunião Anual da Anped**. Rio de Janeiro: Estúdio e Loja Espaço Livre - Vital B. Santos, 2008, p. 1-15. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt20-3999-int.pdf> Acesso em: 3 de fevereiro de 2016.

_____. **Praticantes de mundos: a invenção de cotidianos discentes em uma universidade**. 2011, 261. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2008_1-250-do.pdf Acesso em: 12 de abril de 2015.

LOPES, Eduardo Simonini . Variações sobre o "eu". **Revista teias** (UERJ. Online) , v. 11, p. 1-13, 2010. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24110> Acesso em: 4 de abril de 2016.

LOURAU, Renè. **A análise Institucional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 1975.

_____. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ. 1993.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 1ª. ed. São Paulo: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. v. 19, n.2 (56), maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> Acesso em: 22 de agosto de 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola. Uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 1998.

MATURANA, Humberto. et al. **Matriz Ética do Habitar Humano**. 2009. Disponível em: <https://msamoraes.files.wordpress.com/2014/02/maturana-humberto-et-all-2009-matriz-c3a9tica-do-habitar-humano.pdf> Acesso em: 18 de maio de 2016.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas - São Paulo: Alínea. 2009.

MORAES, Leila Cristina. **Os inventivos ‘recreiares’ nos cotidianos de uma escola municipal**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa – Minas Gerais. 2015.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pró-Posições** (UNICAMP). v. 23, p. 56-70, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf> Acesso: em 21 de março de 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 9, p. 162-184, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/42083733.pdf> Acesso em 24 de abril de 2017.

OLIVEIRA, Marina Trench de. Cabelos: da etologia ao imaginário. **Revista Brasileira de Psicanálise**. 2007, vol.41, n.3, pp. 135-151. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0486-641X2007000300012 Acesso em: 2 de março de 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves . Currículo, desejo e experiência. *Educação e Realidade* , v. 34, p. 277-293, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355/5545> Acesso em: 24 de abril de 2017.

PAULON, S. M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia e Sociedade**, v. 17, p. 16-23, 2005.

MINAS GERAIS, Escola Estadual Madre Santa Face. **Projeto Político Pedagógico**. 2013.

NOVIKOFF, Cristina; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua, 2015. Pensar a potência dos afetos *na para* a educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v.20, n.3, p.88-107, set/dez. 2015. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/3442/pdf_450 Acesso em: 15 de maio de 2017.

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o Exercício da Pesquisa-Intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia Ciência e Profissão**. v. nº 4, p. 648-662. 2007.

ROCHA, Marisa Lopes da. Identidade e Diferença em movimento: ressonâncias da obra de Deleuze. **Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF)**, v. 18 - n.2, p. 57-58, Jul./Dez. 2006.

ROCHA, M. L. . Falando de pesquisa-intervenção na formação escolar. In: DIAS, Rosimere de Oliveira. (Org.). **Formação inventiva de professores**. 1ªed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, v. 1, p. 42-51.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre, RS: Sulina; Editora UFRGS, 2011.

ROLNIK, Suely. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. **Núcleo de Estudos da Subjetividade**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). p. 1-17. 1993. Disponível em:
<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/homemetica.pdf>

ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix . **Micropolítica. Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2007. v. 1. 327p .

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. In: Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social - **Psicologia e Sociedade**. Vol 21, nº 2. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 166-173. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf> .

ROMAGNOLI, Roberta. **Clínica e Vida no Trabalho com Famílias**. Tese (doutorado em psicologia) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP): São Paulo. 2011.

ROMAGNOLI, R. C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia e Sociedade**, 26 (1), 44-52, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão veredas**. Nova Fronteira, São Paulo, 2005.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise Institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista EPOS**, v. 5, p. 156-181, 2014.

ROZENBERG, Bianca. **Narrativas cartográficas dos brincantes**. 2017. Dissertação de (mestrado em educação). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-Minas Gerais, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9º ed. Petrópolis, R.J. Vozes, 2009.

SIMONINI, Eduardo. Currículo e Devir. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi Santos; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues (Orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Rio de Janeiro: DPetAlii, 2015, p. 63-78.

_____. **Linhas, tramas, cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas**. 2017. No prelo.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SPINK, Peter Kevin. O Pesquisador Conversador no Cotidiano. **Psicologia e Sociedade** (Impresso), v. 20, p. 70-77, 2008.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Revista Educação e Realidade**. V. 27, n. 2, p. 47-57. Porto Alegre. 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915/15184>. Acesso em: 11 de junho de 2017.

VIANNA, Cláudio Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**. n. 17-18. Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf> Acesso: 12 de abril de 2017.

VIEIRA, Adriano. Humberto Maturana e o Espaço Relacional da Construção do Conhecimento. **Revista Humanitates**. v. 1, p. 2-3, 2004. Disponível em: <http://www.humanitates.ucb.br/2/maturana.html>

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.); HALL, Stuart. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9º ed. Petrópolis, R.J. Vozes, 2009.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**. n. especial 2, p. 259-276. Ed.: UFPR, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/16.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2017.

