

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUANA DOS SANTOS NOGUEIRA GARCIA

***USOS DE ARTEFATOS CULTURAIS E TECNOLÓGICOS NOS ESPAÇOSTEMPOS
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO***

CÁCERES-MT

2020

LUANA DOS SANTOS NOGUEIRA GARCIA

***USOS DE ARTEFATOS CULTURAIS E TECNOLÓGICOS NOS ESPAÇOSTEMPOS
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora professora Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado.

CÁCERES-MT

2020

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

G216u	<p>GARCIA, Luana dos Santos Nogueira. Usos de Artefatos Culturais e Tecnológicos nos Espaçostempos de uma Escola Pública do Estado de Mato Grosso / Luana dos Santos Nogueira Garcia – Cáceres, 2020. 112 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020. Orientador: Maritza Maciel Castrillon Maldonado</p> <p>1. Currículo. 2. Escola. 3. Artefatos Culturais e Tecnológicos. 4. Crianças. I. Luana dos Santos Nogueira Garcia. II. Usos de Artefatos Culturais e Tecnológicos nos Espaçostempos de uma Escola Pública do Estado de Mato Grosso: .</p> <p>CDU 37</p>
-------	---

LUANA DOS SANTOS NOGUEIRA GARCIA

***USOS DE ARTEFATOS CULTURAIS E TECNOLÓGICOS NOS ESPAÇOSTEMPOS
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO***

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado (Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Dra. Nilda Guimarães Alves (Membro Externo – PPGEduc/UERJ)

Dra. Heloisa Salles Gentil (Membro Interno – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____

Agradeco

Ao meu querido pai, João Adolfo; à minha amada mãe Suzelei e ao meu irmão, João Carlos.

Ao meu bem, amigo e companheiro, Elklis Tenório Viana.

À minha estimada orientadora, Professora Maritza Maciel Castrillon Maldonado.

Às professoras Nilda Alves e Heloisa Gentil, por potencializarem as discussões tecidas neste trabalho.

Á Deus.

Nos tempos atuais, é cada vez mais difícil imaginarmos a produção da ciência, das artes, da cultura e do conhecimento sem que haja um conjunto de mediações tecnológicas envolvidas. O cinema, a fotografia, o vídeo, o computador, dentrofora do ciberespaço, se constituem em artefatos com os quais produzimos e compartilhamos narrativas e sentidos múltiplos para a nossa existência, ao mesmo tempo em que, com nossas operações de usuários, inventamos permanentemente, novas possibilidades e novos modos de funcionamento para esses dispositivos, promovendo o alargamento de usos das tecnologias digitais e potencializando com essas práticas a criação de mundos que com esses usos fabulamos.

(Ivan Amaro e Maria da Conceição Soares)

RESUMO

Por meio de minha incursão no terreno impremeditado da Escola Estadual 12 de Outubro e dos *acontecimentos*/experiências resultantes do *encontro* entre crianças e professores, num exercício de alteridade, construíram-se fios e tramas sobre a escola e seus habitantes, o currículo e os artefatos culturais e tecnológicos, a partir da seguinte questão: Como professores fazem uso dos artefatos culturais e tecnológicos a eles disponibilizados e negados, compondo currículos cotidianos? Nesse sentido, este trabalho teve como principal objetivo problematizar os *usos* de artefatos culturais e tecnológicos nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola estadual do município de Mirassol D'Oeste, Mato Grosso. Busquei em Deleuze e Guattari (1995) inspirações teórico-metodológicas deste trabalho: a *cartografia* – oposta ao pensamento cognitivo cartesiano-positivista, incitando modos outros de tecer compreensões sobre o mundo. Os autores e autoras que trabalham com os cotidianos escolares estiveram, também, presentes neste texto e entre eles: Maria da Conceição Soares, Inês Barbosa de Oliveira, Regina Leite Garcia e Nilda Alves. O caminho trilhado me fez perceber que, embora os artefatos tecnológicos digitais disponibilizados na escola sejam insuficientes para potencializar as aulas, os professores criam atos inventivos nos cotidianos escolares, demonstrando que a escola não é um local enfadonho, anacrônico, de estagnação; pelo contrário, é um lugar múltiplo e heterogêneo. Lugar de movimentos, de relações e dinâmicas. Lugar em que os professores criam as possibilidades e novos modos de uso para os artefatos culturais que têm disponíveis em sala de aula.

Palavras-Chave: Currículo. Escola. Artefatos culturais e tecnológicos. Crianças.

ABSTRACT

Through my incursion into the unpredictable terrain of the State School 12 de Outubro and the *events* / experiences resulting from the meeting between children and teachers, in an exercise of otherness, even as, by the following question: How do teachers make use of the cultural and technological artifacts made available and denied to them, composing everyday curricula? Thus, threads and plots were constructed about the school and its inhabitants, the curriculum and the artifacts cultural and technological. In this sense, this work had as main objective to problematize the uses of cultural and technological artifacts in the early years of elementary school, in a state school in the municipality of Mirassol D'Oeste, Mato Grosso. I looked to Deleuze and Guattari (1995) for theoretical and methodological inspiration for this work: *cartography* - as opposed to Cartesian-positivist cognitive thinking, inciting other ways of making understandings about the world. The authors who work with school diaries are also present in this text and among them: Maria da Conceição Soares, Inês Barbosa de Oliveira, Regina Leite Garcia and Nilda Alves. The path followed made me realize that, although the digital technological artifacts made available at school are insufficient to enhance the lessons, teachers create inventive acts in school daily life, demonstrating that the school is not a boring, anachronistic place of stagnation; on the contrary, it is a multiple and heterogeneous place. Place of movements, relationships and dynamics. Place where teachers create the possibilities and new ways of using the cultural artifacts they have available in the classroom.

Keywords: Curriculum. School. Cultural and technological artifacts. Children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento sobre o <i>uso</i> de celulares (alunos do 5º ano) -----	79
Quadro 2 - Artefatos mais utilizados pelos professores pesquisados -----	89

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - A sala de reforço escolar -----	51
Fotografia 2 - Espaço da sala de aula e sua organização -----	83
Fotografia 3 - O relógio que marca o tempo de <i>Chrónos</i> na sala de aula -----	84
Fotografia 4 - A lousa e os fluxos do professorado -----	85
Fotografia 5 - O caderno e as marcas do aprendizado -----	86
Fotografia 6 - O livro didático na cultura escolar -----	87

SUMÁRIO

1 OS PRIMEIROS PASSOS DE UM CAMINHAR	11
2 ESCOLA E OS ELEMENTOS QUE A COMPÕEM	19
2.1 A educação como realidade híbrida: pensando a <i>contrapelo</i> o cotidiano escolar---	25
2.2 Sala de aula: Que espaço é esse?-----	30
2.3 As táticas e artimanhas de professores no cotidiano escolar-----	35
2.4 Que escola é essa onde se passarão as histórias que contarei?	41
3 INFÂNCIA E CURRÍCULO: UMA ARTICULAÇÃO INEVITÁVEL E NECESSÁRIA	45
3.1 Currículo, poder e produção de identidades	46
3.2 Que currículo para que escola?-----	52
3.3 Um <i>currículo-desejante</i> em trânsito, movente e molecular	57
3.4 BNCC como um dispositivo que age nas capilaridades da educação-----	61
3.5 Os fluxos das crianças no contexto curricular e educacional	66
3.6 Uma infância movida por linhas de fuga e composições outras	69
4 ARTEFATOS CULTURAIS E TECNOLÓGICOS NAS VEREDAS DAS SALAS DE AULA -----	73
4.1 Sobre o <i>aprenderensinar</i> na idade contemporânea pelas vias de uma didática pensada no século XVII	87
5 AINDA CAMINHANDO...	103
REFERÊNCIAS -----	106
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) PROFESSOR(A) DA ESCOLA PESQUISADA	112

1 OS PRIMEIROS PASSOS DE UM CAMINHAR

*No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento.
(Carlos Drummond de Andrade)*

Início¹ esse texto pensando nos caminhos cheios de pedras, obstáculos e armadilhas que percorri para chegar até aqui. No meio do caminho encontrei pedras que barraram a minha trajetória, mas serviram como degraus para alcançar os meus objetivos; encontrei obstáculos que me encorajaram e me fizeram ser mais forte para seguir adiante; e me deparei com as traiçoeiras armadilhas da vida e as encruzilhadas do tempo, que ataram minhas ações, capturaram meus pensamentos e silenciaram meus sentimentos. Eis que jamais me esquecerei desses *acontecimentos*. Acontecimentos que transpassaram as contradições de ser quem eu sou, ou melhor, de ser quem eu me tornei.

Aqui, compreendo os *acontecimentos* a partir de Deleuze (1972). Para ele, o acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. Ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece (DELEUZE, 1974, p. 152). Em suma, o acontecimento é o que nos passa, é o que nos acontece (LARROSA, 2014). É o desmonte do eu em mim, é o devir resultante do encontro com o outro.

Nesse caminho cheio de pedras eu acabei tropeçando. Cai na “toca do coelho”, assim como a Alice do País das Maravilhas o fez. A toca do coelho era, na realidade, um lugar formador, em todos os sentidos, que poderia me levar para lugares, até então, inimagináveis para mim. Lugar denominado por Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado”. Lá, iniciei o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, que tem como objeto de estudo a educação e os processos de ensino e aprendizagem.

Conheci pessoas que buscavam transformar o mundo e a realidade em que viviam; pessoas que tinham amor pelo que faziam, pessoas que persistiam e resistiam às duras batalhas que a vida nos proporciona. Pessoas que me fizeram e me fazem acreditar que reinventar a educação e criar modos outros de pensá-la ainda é possível. Acredito que foram essas pessoas que me inspiraram a “enxergar” aquele lugar com outros olhos.

¹ Motivada pela perspectiva pós-estruturalista, escrevo esta dissertação na primeira pessoa do singular, especialmente, porque me considero efeito dos encontros que me constituem e que compõem esta dissertação. Considero-me, assim, a protagonista dos *acontecimentos* e das narrativas aqui tecidas.

Nesse caminho encontrei a possibilidade de aprimorar os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia, vi a oportunidade de ser remunerada para me dedicar somente aos estudos. Foi, então, que concorri e ganhei a primeira bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq no ano de 2014, a segunda bolsa no ano de 2015, a terceira bolsa no ano de 2016 e a última bolsa no ano de 2017. Por meio da concessão das bolsas de I.C, foi possível ter o primeiro contato com a prática da pesquisa e potencializar os conhecimentos ensinados no curso de graduação. Fazer iniciação científica possibilitou-me participar de um projeto de pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), cuja linha de pesquisa versa sobre a educação, a cultura e a sociedade. Essa linha de pesquisa me apresentou interlocutores teóricos para pensar e problematizar as infâncias e a educação das crianças na atualidade.

Ainda nesse caminho, após a conclusão do curso de graduação, tive a oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação, que me concedeu um convite à leitura de escritos de teóricos e pensadores que problematizam a existência dos sujeitos no mundo que, por hora, habitam. Foi neste contexto que me dei conta e passei a pensar no ser humano, seu lugar e suas relações no mundo, ou melhor, passei a pensar no meu *eu* enquanto ser humano, meu lugar e minhas relações no/com mundo.

Mas, não se trata de pensar e questionar o que é o homem em seu *ser* que historicamente foi constituído. Trata-se de pensar e problematizar o homem em seu ser originariamente constituído (NOTO, 2009). O homem que foi constituído enquanto objeto de conhecimento por parte das distintas *scientia* que discursam verdades sobre nós mesmos; enquanto objeto de dominação através de práticas de regulação e normalização institucionais de *saber e poder*². Segundo Foucault (2005, p. 302), a norma

é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço - essa não é, acho eu, senão uma primeira interpretação, e insuficiente, da ideia de sociedade de normalização. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação.

A norma, nesse sentido, impõe juízo, ordena multiplicidades e produz objetividade. Precisamente, a norma torna os indivíduos comparáveis, uma vez que produz a mesmidade e

² Para Foucault (1987, p. 30) o poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

não reconhece as singularidades, estabelecendo, assim, uma sociedade de equivalência. Em resumo, a normalização é constituída e justificada por procedimentos científicos que são esquadrihados por regimes de saber que sofrem a intervenção dos dispositivos de poder, dentre eles, o disciplinar.

Em linhas gerais, penso, para além desse ser normalizado, na potência da univocidade do ser, que compõe a ideia de ser humano imanente e efêmero. Penso ainda, que seu lugar e suas relações no/com o mundo, que já é velho e historicizado (LARROSA, 2000), são múltiplas, híbridas e cambiantes. São relações que, mediadas por *encontros, acontecimentos e afetos*, produzem nossas subjetividades e identidades e definem o nosso lugar e posicionamento no mundo.

Nesse contexto, ainda pensando no sujeito e suas relações com o mundo, me questiono sobre o que é conhecer? Mas, conhecer o quê? Lauro (2017), a partir dos pensamentos de Deleuze e Guattari, nos ajuda a pensar essa questão:

[Conhecer] o quê? Ora, a si mesmo. Não há o que conhecer senão a sua própria relação singular com o problema, com o acontecimento, com o território. O conhecimento em filosofia não passa disso, estabelecer relações de vizinhança, continguidade, antagonia entre conceitos num determinado horizonte de questões, num plano de imanência (LAURO, 2017, p. 11).

Conhecer, nessa perspectiva, é criar/construir a partir do *encontro* que lhe é próprio. O conhecimento de si e das coisas acontece, assim, a partir de uma profunda relação entre o outro, o espaço e o tempo. Remete, sobretudo, ao aprender a pensar na experiência com a matéria e estados das coisas.

Para falar de conhecimento é importante pensar, primeiramente, qual conhecimento cabe em nossa discussão. Temos distintos tipos de conhecimento, que são estabelecidos a partir das relações do ser humano com o meio, e que nos permitem compreender a realidade que nos cerca diariamente. Assim, de uma forma geral, acredito que conhecimento se constitui na maneira pela qual nós nos encontramos com o mundo (DELEUZE, 1995), observando-o, percebendo-o, compreendendo-o, transformando-o.

Atento-me, ainda, às seguintes perguntas: Como o conhecimento é produzido? Por quem? Em primeiro lugar, penso que o conhecimento seja produzido pelos seres humanos em suas relações com o mundo. O ser humano, historicamente, produziu a sociedade, valores, costumes e ideais, sobretudo, produziu cultura e distintas formas de conhecimento que são oriundos dessa produção cultural e social. Logo, o conhecimento é produzido social e

culturalmente, mediado pelo homem nas relações com o outro, com o intempestivo e extemporâneo.

Para Machado (2009, p.2) na contemporaneidade “o conhecimento é produzido pelo real; é tautológico, ou seja, a verdade é aquela cujo melhor discurso a apresenta”. O autor ainda argumenta que o conhecimento é produzido também pela informação, que pode determinar critérios visando constituir uma verdade, produzir discursos sobre a realidade. Logo, a ciência é também constituída por uma rede de informações sobre o real, isto é, sobre uma realidade que se pretende conhecer.

Podemos dizer que trazer esses apontamentos para o contexto da educação são provocadores, visto que se trata de uma área de conhecimento educativa, disciplinar e multidisciplinar. Para Larrosa (2013, s/p)

educação é um lugar de recomeço do mundo e de refúgio da infância, um momento de acolher as crianças e iniciá-las na relação com o mundo. A educação tem a ver com amor e responsabilidade. É o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e o renovamos com a chegada dos mais novos.

Logo, ensinar e aprender são processos de (des)construções e recomeços, ou melhor, são a oportunidade de poder falar, pensar e agir por si mesmo. Nas palavras de Larrosa, a educação, “se é emancipadora em algum sentido, tem a ver com dar às pessoas a capacidade de pensar por si mesmas” (LARROSA, 2013, s/p).

Pensar na educação, ainda, nos remete ao projeto de Spinoza (2009) que se dá na/pela imanência, já que postula o entendimento da dinâmica dos afetos, felizes ou tristes, que constituem os sujeitos. A vista disso, quando pensamos e falamos em educação a partir de Spinoza, é importante conhecer os fundamentos resultantes do *encontro* entre corpos, nesse caso, do professor e do aluno, assim como, as composições e as decomposições causadas a partir desse acontecimento e desse *encontro*. Nas palavras de Spinoza (2009, p. 99), “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída”.

Foi neste contexto, a partir de leituras e estudos sobre tais temáticas no ambiente da pós-graduação, ou melhor, a partir de *afectos* e *perceptos*³, que tive a oportunidade de iniciar um projeto que, justamente, problematiza essas questões educativas no ambiente escolar.

³ O filósofo francês Gilles Deleuze (1992) destaca, com base em Espinosa, que o conceito de *afectos* pode ser entendido como uma transição do estado do corpo ao outro. Por outro lado, os *perceptos* não se caracterizam como percepções ou transições dos corpos, mas sim como o grau de potência presente em cada corpo.

Mais especificamente, um projeto que busca problematizar os *usos*⁴ dos artefatos culturais e tecnológicos nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola estadual do município de Mirassol D'Oeste. Projeto este que mais do que buscar respostas, procura forçar o pensamento a pensar sobre as questões que incitam o meu desejo de investigação.

Minhas inquietações com relação à infância e as tecnologias surgiram a partir de estudos realizados em torno da “criança contemporânea”, durante minha estada como bolsista de I.C, que me levaram a perceber que existem muitas contingências no que diz respeito aos valores e informações que sobre elas se enunciam. De um lado, encontramos visões idealizadoras da infância, como sendo o lugar da inocência, fragilidade e ingenuidade; de outro, o confronto de visão e percepção das próprias crianças em suas relações com a sexualidade, a mídia, a discriminação, a desigualdade e com outros temas recorrentes da atualidade.

Nesse contexto, para estar *entre* as infâncias e as crianças e problematizar os *usos* que os professores fazem dos artefatos culturais e tecnológicos em sala de aula, adotei a postura de pesquisadora e deixei-me habitar pelos fluxos de uma unidade escolar situada no município de Mirassol D' Oeste – escola pública estadual, recente e tradicional, localizada na mesorregião Sudoeste do Estado de Mato Grosso. Nesta escola, me abri aos *encontros* com oito professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental e 27 alunos que compõem a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, no período matutino. A partir da observação dessa turma de alunos e da entrevista com os oito professores que lecionam nos anos iniciais, foi possível mapear os artefatos culturais e tecnológicos presentes nos anos iniciais do ensino fundamental e cartografar como acontecem seus *usos*, identificando práticas de reprodução e de produção dos mesmos naquele cotidiano.

De forma sintética, para o desenvolvimento da pesquisa foram realizados como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, que foi realizada em revistas e artigos científicos, livros, teses e dissertações e a pesquisa cartográfica, realizada na Escola 12. Na pesquisa cartográfica foi realizado o mapeamento dos artefatos culturais e tecnológicos presentes e utilizados por oito professores, a partir de entrevistas semiestruturadas, bem como, a observação de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental nos horários de aula, objetivando acompanhar o movimento dos *usos* de artefatos culturais e tecnológicos nesses momentos.

⁴ Busquei em Certeau (1994) o conceito de *usos* para referir-me a arte de “fazer com”, pois, “nesses ‘usos’, trata-se precisamente de reconhecer ‘ações’ (no sentido militar da palavra) que são a sua formalidade e sua inventividade próprias” (CERTEAU, 1994, p. 93). Sobretudo, implica numa “ação mais consciente e ativa” (ALVES; GARCIA, 2000b, p. 126).

Esse movimento da pesquisa veio ao encontro da opção teórico-metodológica adotada: a *pesquisa cartográfica* – oposta ao pensamento cognitivo cartesiano-positivista, incitando modos outros de tecer compreensões sobre o mundo. Para Souza e Francisco (2016, p. 813) a pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica deverá “manter o pensamento aberto, em um esforço permanente de deixar-se guiar pelos *acontecimentos* e pelos processos que eles desencadeiam e revelam sem, contudo, perder de vista o foco e os objetivos”. Isso significa que na perspectiva da cartografia existe certa flexibilidade em relação aos planos, metas e objetivos de uma investigação, sem comprometer ao rigor metodológico que é imprescindível nas pesquisas.

Para além de um método geográfico a cartografia não se refere a um mapeamento físico, mas sim a um método como “estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência” (FILHO; TETI, 2013, p. 47). Nesse sentido, a cartografia aqui descrita está relacionada a uma figura da exploração (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012) com todos os encontros e acontecimentos para chegar até aqui. Assim, em minha pesquisa, habitei a escola sendo marcada por fluxos, *encontros* potentes e *narrativas* singulares, que possibilitaram experimentações cambiantes e movediças para alçar voos que abrem e se afetam por professores, por crianças.

Afinal, como professores fazem *uso* dos artefatos culturais e tecnológicos a eles disponibilizados e a eles negados, compondo currículos cotidianos? Essa questão, que movimentou o desenvolvimento deste estudo, foi motivada pela necessidade de pesquisas em torno dessa temática que nos permitam pensar o artefato tecnológico enquanto potência criativa para a existência de outras possibilidades de *ser* e *agir* dentro da escola. É uma questão que foi possível de ser pensada a partir da imersão num contexto problematizador, num contexto de pós-graduação que permite conhecer esses aspectos científicos tão relevantes para a formação de pesquisadores, em especial, da área de educação.

Para mover o meu pensamento e forçá-lo a pensar, romper com supostas verdades que me constituíram e me inquietaram a olhar e conhecer cada vez mais, utilizei alguns *intercessores*, que são tudo aquilo que pode movimentar o pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 1995), para potencializar as problematizações tecidas ao longo desse estudo. Dialoguei com Nilda Alves (2000a; 2000b; 2000c; 2008), Regina Leite Garcia (2000a; 2000b), Valter Filé (2000), Masschelein e Simons (2018), Jorge Larrosa (2000; 2014; 2017; 2018) e Inês Barbosa de Oliveira (2008; 2010) para traçar elogios e um modo de pensar *outro*, que valoriza e potencializa a escola, esse *espaçotempo* em que minha pesquisa habitou;

Walter Kohan (2003a; 2003b; 2004; 2010; 2015), Sandra Mara Corazza (2002; 2012), Bernadina Leal (2011), Anete Abramowicz (2017; 2018) e Maria Isabel Bujes (2002) para pensar a infância de formas distintas, para além da forma dominante que já vem sendo pensada; Sílvio Gallo (2002) e Tomaz Tadeu da Silva (1998; 2001; 2007) para problematizar o currículo que pulsa no cotidiano escolar; Marisa Vorraber Costa (2000; 2002), Ivan Amaro (2016), Maria da Conceição Soares (2012; 2013), Paul Du Gay (1997), Sandra Kretli (2019) e Marc Prensky (2001) para discutir os *usos* que os professores fazem dos artefatos culturais e tecnológicos na escola; Michel Foucault (1987; 1979; 2005; 2012), Gilles Deleuze (1990; 1992; 1995; 2002), Félix Guattari (1992; 1995) e Michel de Certeau (1998) para pensar na intensidade dos *encontros* e *acontecimentos* entre a criança e o professor em pleno século XXI.

Para aguçar os ditos e escritos que transitam comigo e meus pensares, apresento brevemente como esta dissertação está composta estruturalmente: Na segunda seção – *Escola e os elementos que a compõem* – proponho um pensar e um olhar outro para a escola trazendo elogios sobre os elementos que a constituem cotidianamente; um pensar sobre a escola enquanto palco de movimentos, fluídos e consensos, que percorrem a dinâmica pedagógica e os processos de *aprenderensinar*, relacionando com a criação de táticas e artimanhas dos professores no cotidiano escolar.

Na terceira seção – *Infância e currículo: uma articulação inevitável e necessária* – busco quebrar os discursos filosóficos (principalmente aqueles platônicos e iluministas) sobre a infância e pensá-la a partir de outras brechas, isto é, perceber como o discurso filosófico platônico ainda encontra ressonâncias no currículo escolar, projetando corpos infantis ao futuro. Proponho, ainda, apontar como os artefatos culturais contribuem para o alcance desse objetivo da escola e mostrar como as crianças furam esse domínio do instituído e criam possibilidades outras, que tornam o currículo molar, vivo, flexível, rizomático, que produz novos modos de ser e de estar na escola.

Na quarta seção – *Artefatos culturais e tecnológicos nas veredas das salas de aula* – desenvolvo um diálogo entre as narrativas dos professores pesquisados com os autores anteriormente citados para mover o nosso pensar sobre os *usos* que fazem dos artefatos culturais e tecnológicos nos *espaçostempos* da escola. Ainda, recorro a Comenius para pensar como os artefatos usados há séculos para auxiliar no processo ensino e aprendizagem dos alunos ainda estão presentes no *aprenderensinar* que acontece na escola contemporânea, constituindo os sujeitos infantis e operando as suas condutas, escolhas, formas de agir, pensar e significar o mundo a sua volta.

Convido-os, então, a se encontrarem com os encontros que tive no decorrer desta pesquisa. Encontros com os autores que balançam as nossas certezas, com a escola que cria, cotidianamente, formas de resistência e vida, com as crianças que escapam a todo o momento de nossos processos de captura, com as narrativas de professores que (re)criam e inventam táticas e artimanhas para potencializar o processo de aprendizagem e com os *acontecimentos* e *encontros* que podem passar despercebidos, mas estão ali, para fazer toda a diferença.

2 ESCOLA E OS ELEMENTOS QUE A COMPÕEM

E deixa-me dizer-te em segredo, um dos grandes segredos do mundo: - Essas coisas que parecem não terem beleza nenhuma - é simplesmente porque não houve nunca quem lhes desse ao menos um segundo olhar.

(QUINTANA, 2012, p. 10)

A ideia de um caminhar deslocando o olhar para ver novamente me parece um bom início para pensar esta seção. Sempre há um segundo olhar para pensar o mundo e ver para além do que está instituído, de modo a permitir estar fora de uma posição e “cultivar a arte de inventar” (OLIVEIRA, 2010, p. 87) novos olhares, *afectos* e *perceptos* (DELEUZE, 1995) sobre coisas corriqueiras...

Potencializo, nesta dissertação, *microacontecimentos*⁵ que habitam os *espaçostempos* escolares e que, muitas vezes, escapam ao nosso olhar. Proponho-me a um segundo olhar, mais vagaroso, atento, rigoroso, afetivo. A partir dessa pausa para olhar desapressadamente, abro-me a *encontros* que me permitem produzir sensibilidades outras, capazes de mobilizar modos outros de sentir, pensar e agir em relação aos dispositivos que habitam e fazem funcionar a maquinaria escolar. Encanto-me por coisas pequenas e inapreensíveis que podem agenciar “outras maneiras de existir, produzir aprendizagem e estabelecer diferentes dimensões de sentido e contagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 98).

Acredito que o conceito de *experiência* proposto por Larrosa (2014) e de *agenciamento* trabalhado por Deleuze e Guattari (1995), sejam pertinentes para potencializar o nosso pensamento. Entendo a experiência como aquilo que nos passa, nos toca, afeta e modifica; enquanto possibilidade de descobertas que fogem aos nossos sentidos e afloram novas possibilidades de olhar/pensar/sentir/ouvir o mundo.

Aqui, concebo a experiência como fruto de agenciamentos que são estabelecidos a partir de *encontros* com o outro e de conexões que trazem potências de *ser* e *agir*. Os agenciamentos se “formam e igualmente se desfazem no ‘calor’ dos encontros no cotidiano” (OLIVEIRA, 2010, p. 96). São essas noções que me possibilitam ter um olhar diferente e ver através de um segundo olhar coisas que sempre estiveram ali, mas que nosso olhar, desacostumado de enxergá-las, não viu.

⁵ Apoio-me na noção de *microacontecimento* para denotar importância aos pequenos, quase invisíveis, *acontecimentos* que ocorrem em nosso cotidiano.

Quero, aqui, criar possibilidades para ver os *espaçotempos* da escola, de forma especial, através de um novo olhar. Sobretudo, um novo olhar sobre um lugar nomeado de normalizador, utópico, disciplinador, desenvolvimentista, excludente, desagradável, enfadonho, anacrônico, obsoleto; uma instituição entendida como mero espaço de transmissão de conhecimentos científicos; um lugar “das impossibilidades, o lugar do não” (ALVES; GARCIA, 2000a), etc.; mas que, ao mesmo tempo, é visto como um lugar de possibilidades indetermináveis, o “espaço de sonhos” (ALVES, 2003), um ambiente “amigável e solidário de aprendizagem”, iluminado pelo brilho dos inícios (ALVES, 2001), o *espaçotempo* de “redes de múltiplas relações e movimentos” (ALVES; GARCIA, 2000a), um espaço de permanente *dever*, enfim, sobre o lugar que “nos puxa da nossa ‘direção natural’, que nos força a atravessar o rio e deixar o nosso ninho” (LARROSA, 2017, p. 38), um lugar chamado *escola*.

Como diria a letra de uma música, que conheci numa leitura rotineira de um livro, composta por Vinicius de Moraes “*A vida é arte do encontro embora haja tanto desencontro pela vida*”. Penso que a escola também possa ser uma arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela escola... Por isso, nesta oportunidade, venho através deste texto, compor elogios sobre a escola. Tomamos, assim como Larrosa o fez, a palavra elogio em seu sentido grego de “mostrar o que ela é, de mostrar as virtudes da escola” (LARROSA, 2017, p. 15).

Busco uma leitura diferente sobre o que é a escola e os elementos que a compõem. Estou empenhada em exercitar a sensibilidade e senti-la com todos os sentidos. Estou empenhada, nesta dissertação, em

escutar a escola, sentir a escola, prestar atenção na escola, sem deixar seduzir ou distrair pelos ornamentos, pelo que a escola não é. E isso não para petrificar a escola, ou para dar uma ideia fixa, rígida, dogmática, do que a escola é, mas manter viva a pergunta “o que é a escola?” (LARROSA, 2017, p. 252).

Nas palavras de Masschelein (2018), quero *fazer visível o invisível* e viver a situação de *Kóans*, proposta por Rubem Alves (2001), isto é, cair nas rachaduras dos meus próprios saberes.

Conforme Candau (2008), a escola faz parte da história de muitas pessoas, porém, nem sempre a sua lembrança é positiva. Existem obstáculos e desafios que marcaram e marcam sua composição. Contudo, antes de falar sobre as potencialidades da escola, irei inicialmente fazer um breve percurso pelos discursos que ferem a imagem constituída da escola. Discursos estes que nasceram com a modernidade através de fundamentos racionalistas e humanistas, que perduram até os dias atuais.

De acordo com Foucault (1979) a escola foi estabelecida na Europa no século XVI e se constituiu enquanto aparelho que fabrica e produz sujeitos modernos, através de um discurso iluminista, que segundo Alves e Garcia (2000a, p. 24) a nomeia enquanto “o lugar da humanização por excelência, onde o homem se desanimaliza, se ilustra, se civiliza, cresce na busca de uma idealizada essência humana que se alimenta da Razão para evoluir e alcançar o saber e a liberdade”.

A escola foi pensada, assim, a partir da lógica da razão científica. Nesse contexto, o espaço escolar é compreendido como um mero ambiente de transmissão de conhecimentos científicos. Logo, é discursivamente que “a ciência moderna e os discursos científicos são validados como modelo único de racionalidade” (OLIVEIRA, 2010, p.57) e vistos pela sociedade como os únicos saberes necessários.

Em nome desse paradigma moderno científico, práticas discursivas e não discursivas na e sobre a escola são produzidas a partir de uma maquinaria de seleção, organização e controle. Essas práticas são naturalizadas e disseminadas pela sociedade, constituindo “verdades” sobre a função e o sentido da escola, que se tornam, *a posteriori*, hegemônicas e universais. Portanto, como produto da modernidade e dessa primazia de um saber científico técnico e instrumental, a escola, com seus rituais, normas, silêncios, permissões, interdições e disciplinas, se constitui enquanto uma conexão da rede de *saberes e poderes* (FOUCAULT, 1987), que normatiza, autodisciplina e moraliza os indivíduos.

A escola foi sendo gestada segundo um modelo de *linhas de montagem* (ALVES, 2001), ou de uma *construção material* (LARROSA, 2017), que detém artefatos e ideias para capturar o indivíduo e transformá-lo em um cidadão do futuro. A escola foi sendo vista, falada e acusada por muitos como um “paradigma reducionista” que ignora o que ali é criado (ALVES; GARCIA, 2000a); um maquinário normalizador, autoritário, colonizador, opressivo e alienante, que estabelece determinada ordem social e está alicerçada com os poderes políticos e com as elites econômicas e culturais (LARROSA, 2017); uma instituição que ensina conhecimentos aceitos pela cultura dominante/ocidental/eurocêntrica (OLIVEIRA, 2010), excluindo povos “que falam outra língua” (KOHAN, 2015).

Essa escola, da qual todos falam, ainda, mata a criatividade, instrui a repetição e a memorização, compartimentaliza/fragmenta o conhecimento, segue rigorosamente projetos e programas governamentais, ensina saberes necessários para atingir o sucesso, produz adultos produtivos. Já diria Rubem Alves (2003, p. 25), força as crianças “a beber a água que elas não querem beber [resultando num] rebanho de ovelhas, todas balindo igual, todas pensando igual”.

Narram a escola como se fosse única e singular. Como apontam Alves e Garcia (2000a), muito se fala sobre a escola, de fora da escola, de longe da escola. Muitos a veem com apenas um olhar e não a exploram com as *asas do pensamento* (ALVES, 2003). Por esse motivo, quero aqui, assim como Larrosa, defender a sua “absolvição”. Ao invés de condená-la, quero acolhê-la. Ao contrário de criticá-la, quero elogiar suas belezas e seus encantos. Quero ver suas descobertas, seus *microacontecimentos*, sua potência criativa, seus *afectos* e *perceptos*.

Contudo, é preciso despir de pré-conceitos e esquecer o já sabido. Como diz Rubem Alves (2001), a sabedoria carece de esquecimento e isso é fundamental para transitarmos entre esse “não-saber” e em novas experiências. Para enxergarmos esse espaço com um olhar menos contemplativo, para além do que já está posto através das “práticas discursivas e não discursivas” (FOUCAULT, 1987), é necessário entender sua realidade e seus aspectos de uma forma mais aberta e sensível. Somente assim conseguiremos falar sobre suas potencialidades que tantas críticas injustas têm recebido.

Inicialmente, destaco que a ideia de um elogio à escola se difere de uma “celebração ou apologia da escola” (LARROSA, 2017, p. 15). Não busco idealizá-la, mas mostrá-la, propor uma leitura distinta sobre o que ela é. Por isso, quero perceber/sentir/olhar e articular novos fios sobre a escola; aspiro olhá-la vagorosamente, em silêncio, e com atenção (LARROSA, 2017).

Busco problematizar a escola, esquecendo os modos negativos com os quais ela tem sido vista e eliminando “o que sobra, o que é mera decoração, mero ornamento, ou seja, tudo o que foi acrescentado à escola e que, de alguma maneira, oculta a sua verdadeira natureza” (LARROSA, 2017, p. 251). Essa tentativa de absolvição da escola permite apreender seus fragmentos e pensá-la dentro de sua *própria música* (ALVES, 2001), com seus movimentos, suas invenções e suas imagens.

Rubem Alves escreveu uma crônica onde requer uma escola retrógrada e artesanal, que, sobretudo,

vá mais para trás dos “programas” científicos e abstratamente elaborados e impostos. Uma escola que compreenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente), mas o corpo da criança que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, machuca-se, brinca (ALVES, 2001, p. 73).

Esta escola requerida pelo autor foge a lógica cartesiana e ao pensamento moderno, especialmente, porque tece e compartilha outras práticas e saberes no cotidiano escolar. É uma escola que considera outras formas de *serestarpensar* (OLIVEIRA, 2010) o mundo. A escola descrita por Rubem Alves existe, porém, como afirma Alves e Garcia (2000a), para enxergá-la é preciso ter o privilégio de olhar/ouvir/cheirar/sentir/viver com todos os sentidos. É preciso estar no chão da escola cotidianamente para conhecer suas *dores e delícias* (MALDONADO, 2017).

A escola que potencializo e teço elogios se desenvolve rompendo fronteiras disciplinares e normativas. É uma escola que vem estabelecendo diariamente, a partir de práticas microbianas e redes de relações, possibilidades de vida. Para Certeau (1998) as *práticas microbianas* se referem às “astúcias” daqueles que, despercebidamente, subvertem as ordens, normas e regras que surgem no espaço escolar, assim, movimenta-se e se (re)inventa através de experiências vividas todos os dias, durante os 200 dias letivos. Promove uma “educação formadora de mundo” (LARROSA, 2017, p. 74). A escola que potencializo e teço elogios é *rizomática*⁶ e *polimorfa*, isto é, está sujeita a mudar de formas, tendo em vista que não possui um direcionamento único e definido. Provoca *agenciamentos*. Vive o tempo de *Aión*, o tempo da criança quando brinca, o tempo não medido pelo relógio. Suscita *experiências, afectos e perceptos*. Propicia *desterritorializações*⁷ e *reterritorializações*. É múltipla e plural, e atenta às singularidades. Está em constante *devir-revolucionário* (DELEUZE, 1995), pois quebra o instituído e entra em *devir*. Indica *linhas de fuga*, ou seja, indicam “escapes” no espaço escolar, dos quais burlam regras e normas já estabelecidas, para seguir novos caminhos e encontrar novas possibilidades.

Entendo, assim, que as escolas são espaços de prática social e de tempos livres (*skholé*). Por esse motivo, com base em Kohan (2015), precisamos amadurecer o nosso pensamento sobre seus elementos constitutivos, tais como: o seu funcionamento, sua organização e seu papel político. Os saberes e práticas, presentes no cotidiano da escola, tem um grande potencial emancipatório, visto que lá se encontram sujeitos plurais, que participam de inúmeras redes educativas e de convivência, nas quais “vão sendo formadas as suas múltiplas subjetividades que os fazem a cada dia diferentes” (ALVES; GARCIA, 2000a, p. 8).

⁶ Rizoma é um conceito proposto por Gilles Deleuze a ser trabalhado nas próximas seções.

⁷ Inspirada nos estudos deleuzianos, utilizo o conceito de *desterritorialização* para remeter as ações que saem da zona de comodidade e busca encontrar outras possibilidades, novos saberes e ideias que não são previstas, ou seja, é a saída do seu campo territorial para se aventurar em novos territórios. *Reterritorialização*, nessa mesma linha de pensamento, são os novos sentidos adquiridos a partir do ato de desterritorializar.

Ainda segundo Alves e Garcia (2000a), a escola envolve saberes múltiplos, vindos de diferentes lugares, trazidos por todos que a habitam. São esses saberes, que não estão previstos nos planejamentos e nos “conteúdos” considerados como válidos, que colaboram para produzir uma rede de conhecimentos inter-relacionados e um currículo outro, alternativo e instituinte. A aprendizagem escolar, nesse sentido, é um “estar-no-meio” (LARROSA, 2017, p. 53), que não está relacionada a um cumprimento de exigências ou a falta e incompletude, mas que estimula, fomenta, suscita e dá voz à experiência.

Essa ideia de “estar-no-meio” como experiência de aprendizagem nos lembra o conceito de *intermezzo* de Deleuze e Guattari (1992). Desafia-nos a compreensão desse conceito, uma vez que trabalhar-lo é sempre um repensar de nossos discursos cotidianos. O *intermezzo*, o meio, o *entre* as coisas, os atos e as temporalidades, designa “não um movimento de uma coisa em direção a outra e vice-versa, mas sim um movimento transversal que as carrega uma e outra” (SOARES, 2013, p. 734). Movimento este que pode desfazer os começos e os finais, pois “o começo não começa senão entre dois, *intermezzo*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 148). O estar no meio, anula a ideia do isto OU aquilo, e afirma a lógica do isto E aquilo, E aquilo, E aquilo... Isso significa o rompimento com as dualidades que fomos constituídos e a instauração das múltiplas possibilidades que podemos escolher.

Na escola, nessa perspectiva, existem outros espaços, outras temporalidades e *entre-lugares* que possibilitam deslocar, estar entre novos lugares, ao ponto de produzir novos signos de identidade (BHABHA, 1998), onde (re)criam constantemente, como fluxos, momentos de experiências que podem ser encarados como espaços de possibilidades. Acredito que pensar essas práticas nos faz (re)conhecer os “modos de existência dos sujeitos que habitam a escola” (LARROSA, 2017, p. 302). Por esse motivo, o agora é um tempo de ouvir e de aprender algo novo. É preciso um gesto de interrupção para abrir-se e escutar o que escola nos diz.

Pontuo, ainda, com base em Filé (2000) que a escola é um *espaçotempo* insubstituível em nossas vidas. É na escola que agregamos, coletivamente, valores e aprendemos a fazer problematizações e perguntas que têm a capacidade de mover os nossos pensamentos e nos provoca a enfrentar o desconhecido.

É através do desconhecido, da entrada no *caos* e da saída da zona de conforto que, talvez, se abra a possibilidade de os alunos se colocarem em movimento, sendo movidos a produzir novas questões que os potencializam a se tornarem outros. É possível entender o *caos* como sendo a velocidade infinita, isto é, os fluxos velozes que afetam a nossa consciência sem estarmos conscientes deles. Deleuze e Guattari (1992, p. 187) definem o caos

“menos pela sua desordem do que pela velocidade infinita com que se dissipa toda a forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e adquirindo todas as formas possíveis que surgem para de imediato desaparecerem, sem consistência nem referência, sem consequência”. O caos, nesse sentido, não é bagunça ou desordem, são fluxos dos quais podemos inserir os nossos próprios movimentos e possibilidades de criação. Por isso, uso as palavras de Kohan (2015, p. 70) para expressar essa discussão: “[viva] a criação, a invenção, o pensamento, a vida e a liberdade!”. Viva, acima de tudo, o que de melhor se aprende na escola: o prazer e o desejo de aprender.

Concordo com Larrosa (2017, p. 38) quando diz que a escola “tem a ver com a força que nos puxa da nossa ‘direção natural’, que nos força a atravessar o rio e deixar o nosso ninho. Põe em movimento uma mutação (incluindo sofrimento, mas também alegria) sem a qual [...] nenhum aprendizado real pode acontecer”. Parto, assim, da ideia de que a escola segue uma “linha arbitrária” (LARROSA, 2017, p. 260), composta por recomeços e criações dos quais saberes ordinários constituem o seu cotidiano. Nessa perspectiva, como nos lembra Oliveira (2010, p. 119), a escola é o tempo de aprender, que busca “outras lógicas, outras linguagens, outras categorias, outras maneiras de pensar. Abrindo possibilidades do novo”.

Para finalizar, acentuo que este texto é um “exercício de pensamento”, como nos diz Larrosa, que traz elementos da escola, do estar *na* e *com* a escola, das relações múltiplas que rompem fronteiras, das táticas tecidas pelos professores do cotidiano escolar, enfim, de tudo o que a compõe e a faz existir “como *locus* para o espaço e o tempo livre” (LARROSA, 2017, p. 10). A partir das discussões abordadas anteriormente, na próxima subseção apresento como a educação é cambiante, múltipla e híbrida.

2.1 A educação como realidade híbrida: pensando a *contrapelo* o cotidiano escolar

Vivemos hoje, nós que dedicamos à educação, qual Édipos diante da Esfinge. Ou deciframos o enigma que o monstro nos coloca ou somos devorados por ele.

(ALVES; GARCIA, 2000b, p. 17)

Iniciar um texto sendo afetada por uma epígrafe é uma potência. Elas têm sempre muito a nos dizer. Reescrevendo as palavras de Mario Quintana: “não tem porque interpretar uma epígrafe, pois ela já é uma interpretação”. E esta, especialmente, nos remete ao sistema educacional, que pode ser pensado através dessa metáfora entre Édipos e Esfinge. Segundo Alves e Garcia (2000b), ser devorado pela Esfinge significa fazer parte de uma “engrenagem” da máquina social, chamada de sistema educacional, e reproduzir práticas pedagógicas na

escola diariamente. Porém, para não nos tornarmos uma peça a mais nessa engrenagem, devemos ser capazes de “decifrar os enigmas” que a educação tem nos apresentado. São enigmas diversos, ora referentes a uma educação formal que “em-forma” e “de-forma” (ALVES, 2003, p. 116), ora uma educação multifacetada, que “desenforma”, liberta das normas disciplinares que nos aprisionam e das fronteiras que nos cercam.

Vou me deter novamente ao autor mencionado anteriormente, para pensar a tarefa da educação citada por ele. O desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, tais como, a audição, o olfato, o paladar, o tato e a visão pode ser uma das tarefas da educação? A meu ver, esses cinco sentidos nos permitem experienciar uma série de *acontecimentos* e extrair deles fragmentos que contribuem para produzir as singularidades de cada um. (Re)conhecer tais singularidades é indispensável em um espaço onde a diversidade e a multiplicidade ressoam constantemente.

Nietzsche enfatiza em seus aforismas um órgão dos sentidos, de forma especial, sendo este a visão. Para ele, a primeira tarefa da educação é “ensinar a ver”. Aprender a ver consiste em “habituar os olhos à calma, à paciência, ao deixar-que-as-coisas-se-aproximem-de-nós” (LARROSA, 2017, p. 32). Assim, a educação precisa aguçar a compreensão da vida; de um viver que é trilhado por cada um de nós a partir dos caminhos que somos levados a seguir. Acredito que esta também entra na imensurável “lista” de funções e tarefas da educação.

Encontrei em meio a tantos outros pensadores, outra tarefa da educação. Não menos importante ou, quiçá, a mais importante, é a tarefa de ensinar a pensar. Sou simpatizante de Kohan (2015) quando diz que uma formação que ensine a pensar desenvolve a sensibilidade intelectual, a formulação de problemas e a possibilidade de criação do novo. São essas habilidades que florescem a competência que todos deveriam ter no século XXI: o olhar crítico para o eu, o outro e o mundo, ou seja, para os *acontecimentos* que estão a nossa volta e que, muitas vezes, não conseguimos enxergar.

É possível falarmos, nessa perspectiva, de uma educação geral, popular e social. Essa educação agrega os conhecimentos com o viver dos sujeitos para ensiná-los, já dizia Kohan (2015), a serem pessoas autossuficientes, motivadas e ativas. Seria esta uma das missões da educação? Ou será que é transmitir conhecimentos básicos para ensinar os sujeitos a serem pessoas instruídas, qualificadas e prontas para um mercado de trabalho? São questionamentos para serem pensados por nós, principalmente, para aqueles que atuam ou pretendem atuar na área de educação.

Se entendermos a educação a partir dos pressupostos abordados anteriormente, podemos pensar em uma educação revolucionária. Ou, dito de outra forma, conforme Kohan

(2015), uma educação resistente e consistente para consolidar uma nova vida social aos sujeitos que habitam e fazem da parte da escola. Nesse contexto, me colocando como professora, penso sermos um dos responsáveis pelo que fazemos e também pelo que deixamos de fazer na sala de aula. Muito “enfeitamos” o que temos feito. Muito fotografamos e expomos o que temos feito. Muito discursamos sobre o que temos feito. Mas, e o que deixamos de fazer? Será que tem importância já que fotografamos, expusemos e discursamos sobre o que temos feito? Considero que os mínimos detalhes, presentes em *microações*⁸, podem resultar em *acontecimentos* potentes e que fazem toda a diferença. Não para exibir, mostrar e vangloriar. E sim para realmente potencializar o ato educativo.

Partindo do que vimos até aqui, concebo que a educação seja, então, “um dispositivo para transmitir mundos e renová-los” (LARROSA, 2018, p. 33) apresentando cada vez mais uma variedade de possibilidades. Nesse sentido, não precisamos nos adequar para encaixar numa forma igual para todos. Cada um tem seu modo próprio e seu tempo de aprender. Por esse motivo, é fundamental mergulharmos nos estudos do cotidiano escolar e conhecer as suas lógicas e seus enredamentos.

Quero aqui, pensar a *contrapelo* o cotidiano escolar, isto é, perceber os vestígios, enalços e rastros não ditos e por isso, não visíveis no cotidiano das escolas. Walter Benjamin descreve em suas teses que “escovar a história a *contrapelo*” ou, nas minhas palavras, “pensar o cotidiano escolar a *contrapelo*” significa descobrir aquilo que foi naturalizado através das relações de *saber e poder* (FOUCAULT, 1987), e problematizá-lo através de uma direção contrária ao que já está postulado. Para isso, utilizarei os estudos dos cotidianos de Michel de Certeau, visando entender de maneira distinta do apreendido e considerar “o que se passa dentro da escola, os processos sociais que constituem as salas de aula e outros espaços-tempos escolares, como importantes fontes para a compreensão do que elas são e daquilo que nelas acontece cotidianamente” (OLIVEIRA, 2010, p. 125).

De acordo com Oliveira e Alves (2008, p. 87), o cotidiano “é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas)”. Ambas dimensões devem ser consideradas, tanto o quê fazer, por ser mensurável; como o como fazer, por constituir-se na singularidade do que acontece, sem possibilidade de previsões, normas, antecipações. Nesse sentido, os estudos do cotidiano apostam em atividades singulares que escapam às amarras da mesmidade

⁸ Inspirada na estética de escrita proposta por Nilda Alves (2000c) utilizarei ao longo dessa dissertação, a junção de termos e palavras, cujo representa uma relação de reciprocidade e dicotomia entre ambas.

e das repetições. Afinal, educamos para “transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido” (KOHAN, 2015, p. 139).

Essas breves considerações sobre o cotidiano, são relevantes para pensarmos sobre o livro *A invenção do Cotidiano* de Michel de Certeau. Nele, o autor nos provoca a pensar sobre o cotidiano e sua invenção. Segundo Oliveira (2010), quando Certeau pontua que o cotidiano é uma invenção ele quer dizer que o mesmo é uma criação permanente, que se movimenta constantemente através de fluidez e de novas possibilidades.

Mas, quem inventa esse cotidiano? Ora, pois, são os próprios professores do cotidiano escolar. São eles, com suas singularidades e múltiplas identidades, que fazem da escola e do cotidiano um espaço heterogêneo e plural; compete a eles usar de maneira própria “os produtos culturais oferecidos no mercado dos bens” (OLIVEIRA, 2010, p. 127). Logo, o cotidiano torna-se um contínuo devir por meio do qual seus ritos, repetições, sujeitos, espaços, tempos, artimanhas e fazeres, se (des)fazem (re)fazem continuamente.

Falar de cotidiano escolar é uma tarefa difícil, pois nunca falaremos da mesma realidade, dos mesmos sujeitos, dos mesmos fazeres, dos mesmos espaços e tempos. Sempre estaremos diante do efêmero, do passageiro, do inominável. Isso exige a disposição para ver/sentir/tocar as múltiplas significações do cotidiano.

Percebo, assim como Oliveira e Alves (2008, p. 44), que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar, a partir de uma entrada, com todos os sentidos, na realidade cotidiana da escola e “nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que nos ensinam a usar”. Porém, essa é uma conversa para a próxima seção. Deter-me-ei agora a problematizar a complexidade, inventividade e caótica realidade dos cotidianos.

Segundo Alves e Garcia (2000b), muitos professores do cotidiano escolar

sabem que há diferentes modos de tecer/criar conhecimentos; trançam-se conhecimentos na escola, mas também fora da escola, nos encontros e desencontros, no trabalho, nas brincadeiras, nas relações que dentro e fora da escola cada um vive. E cada uma de nós puxa os fios dessa imensa rede e vai tecendo, à sua moda, seu tapete de significações e significados, pois cada uma de nós é única, ainda que alguns tentem prender em suas classificações, sempre redutoras da complexidade e riqueza de cada eu e de cada nós (ALVES; GARCIA, 2000b, p. 101).

Assim, ao contrário do que aprendemos e do que foi nos ensinado, não podemos ser neutros e alheios ao cotidiano. Ali se (re)estabelecem redes de relações que borram fronteiras e são tecidos saberes não-disciplinares que burlam as propostas oficiais curriculares. É um *espaçotempo* cambiante e híbrido de ações diversas e inventivas. Oliveira e Alves (2008)

destacam que o cotidiano é algo que se tece diariamente, a partir de seu próprio movimento, que (re)cria possibilidades provisórias, imprevisíveis e possíveis de explorar.

Embora pareça rotineiro, o cotidiano sempre se renova e se torna um *espaçotempo* de prazer, imaginação e memória; um *espaçotempo* articulado por redes de táticas, de saberes que subvertem a normas e ordenamentos impostos por meio de desvios e linhas de fuga das quais “irrompem com vivacidade o dia-a-dia” (ALVES; GARCIA, 2000b, p. 125). É possível, nesse sentido, tratar o cotidiano da escola dentro de seu próprio ritmo, luzes, sombras e cores, com a inventividade que nesse *espaçotempo* é possível de criar.

As invenções, propostas e modos de fazer cotidianos, estão para além de uma racionalidade dominante e hegemônica. Trata-se de outra racionalidade mais viva e cambiante, que pode nos fornecer pistas para “a construção de um trabalho que supere o atual, estruturado por modelos que não se adequam às necessidades do aluno” (ALVES; GARCIA, 2000a, p. 75), bem como, para a produção de práticas curriculares e de um currículo que respeite e valorize os conhecimentos da experiência que os alunos trazem para o cotidiano das escolas.

Tais invenções cotidianas perpassam práticas e modos de fazer, tal qual realçam os múltiplos conhecimentos e os modos diferenciados de viver e de estar no mundo, ou melhor, como pontua Oliveira (2010, p. 100), propiciam conhecer a “inesgotável pluralidade do mundo”. Sou feliz em dizer que são essas invenções plurais e diferenciadas, através de “produções/enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 103) que habitam e (des)fazem as escolas todos os dias.

Percebo, então, que nossas experiências cotidianas fazem da escola um lugar novo e que são os cotidianos com seus *intercessores* que movem a escola. Como destaca Kohan (2015) é a experiência e não a verdade que dá sentido à educação. É, assim, o coletivo com suas plurais singularidades, múltiplas diferenças e identidades diversas que possibilita a coexistência das mais variadas práticas encontradas no cotidiano. É o que Oliveira (2010, p. 114) chama por “hibridismo pedagógico”.

Mais uma vez, voltamos ao título desta subseção para compor o nosso pensamento. Questiono-me: A educação poderia ser pensada como um ato e um processo híbrido? E o cotidiano da escola? É possível pensá-lo a *contrapelo*? São perguntas a serem pensadas por você leitor, após a leitura desta subseção em que trago as amarras e conexões de autores múltiplos e cambiantes para pensar em alguns poucos aspectos da educação e do cotidiano das escolas.

2.2 Sala de aula: Que espaço é esse?

Aqui, pensarei na sala de aula como um espaço possível de *desterritorializações* e *reterritorializações*; espaço este repleto de rituais e saberes que constituem os sujeitos que ali frequentam de formas múltiplas e diferenciadas. Penso que este é um dos espaços mais repletos de significações presentes na escola, que ressoam nas memórias dos que ali habitaram e conheceram as dores, delícias, alegrias, euforias, (des)encantos, paixões, cores e brilhos que ali nascem e permanecem.

Escrevo este texto, literalmente, dentro desse espaço. Esperei dias para que pudesse experienciar e ter o prazer de compor este texto justamente no espaço da sala de aula, que é o tema desta subseção. Acredito que aqui, terei a não neutralidade e imparcialidade de relacionar a teoria e a prática, em particular, da minha prática enquanto *professorapesquisadora* iniciante de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A minha intenção não é a de ser “delicada” e adocicar as palavras que aqui escrevo. Porém, como está chovendo, o barulhinho da chuva me provoca e convida a compor um texto assim.

Ouvindo o respingar calmo e, às vezes, forte da chuva, me lembro do primeiro dia em que choveu na escola. A sala de aula não estava vazia e silenciosa como está agora, nem conseguia ouvir o respingar tênue e robusto da chuva. Ao contrário! Estava uma algazarra (em seu bom sentido). Parecia, na verdade, uma festa. Alguns alunos estavam molhados porque tiveram que passar pelo corredor sem cobertura e outros porque, propositalmente, aproveitaram e tomaram o bom e velho banho de chuva. Isso me lembra Rubem Alves (2003, p. 27), quando diz que “os mundos das crianças são imensos! Sua sede não se mata bebendo a água de um mesmo ribeirão! Querem águas de rios, de lagos, de lagoas, de fontes, de minas, de chuva, de poças d’água...”. Querem, acima de tudo, viver a sua estada na escola com festas, alegrias, sorrisos, brincadeiras e, por que não, com a descoberta de novos conhecimentos, aquilo que chamamos por aprendizagem e educação?

Morais (1988) destaca que educar, em seu sentido etimológico, significa “levar de um lugar para outro”. Pactuo com essa ideia. Creio que na escola, especialmente, no pequeno espaço da sala de aula, sempre proporcionamos a densidade de vivências e experiências que movem as crianças, e a nós mesmos, de um lugar para outro. São lugares onde habitam os pensamentos; lugares em que nosso corpo perpassa por muitas relações. Tais relações são de sentidos, visto que nossos corpos tecem fios entre pessoas, representações, simbologias e

significados. Penso serem essas relações que constituem o nosso eu. Nesse sentido, o lugar da sala de aula torna-se um espaço

ambivalente, com argumentações híbridas, pois não é o lugar da historiografia – estabilizada na sua materialidade escrita – e também não é o lugar do ensino como verdade fixa que busca esclarecer o aluno e elevá-lo à categoria de iluminado. O lugar da sala de aula é o espaço de constituição de sentidos permeados de signos ideológicos do tempo-espaço de significação (AZEVEDO, 2011, p.13).

Partindo desse pressuposto, vejo a sala de aula como um espaço histórico e socialmente instituído. É um espaço que, inicialmente, foi pensado para a minoria. Logo, o acesso a ela não era garantido para todos. Homem ateniense (na antiguidade), os filhos dos nobres e da burguesia (na idade média), filhos da elite colonial e de membros privilegiados da corte (no período colonial). Depois, o homem, branco e burguês. Eram estes, ao longo da história, quem detinham o direito e, a meu ver, “privilégio”, de ter acesso aos estudos. Os espaços que representavam o que hoje chamamos por sala de aula eram ocupados por pessoas que se encaixavam em determinados padrões, vamos dizer assim, ditados pela sociedade. Vejo que a escola que temos hoje, mesmo com impasses, inclusões, conquistas, seja resultado desse processo histórico peculiar da educação Eurocêntrica.

Pensando para além desse processo histórico, concebo a sala de aula como um espaço do acontecer, viver, ser, vivenciar, constituir. Como um espaço e um tempo fazedor de novas e múltiplas possibilidades. Trata-se de um cenário que detém suas próprias especificidades e suas alegorias. Seu enredo produz os *acontecimentos* e os *encontros*. Rompe com a mesmidade e com “as caixinhas de cada um”, porque todos ali, com suas diferenças e diversidades, já ocupam uma mesma caixa. Esse *espaçotempo* de estar e de viver com o outro, com aquele que difere de nós, traz inquietações e desafios que nos colocam em constante problematizações. Pensar esse espaço é crucial para conhecer como acontece o desenrolar do enredo que compõe a sua trama.

Como falar da sala de aula e não mencionar o conjunto de rituais que ali perpassam? São rituais imbuídos de um valor simbólico que produzem a sua especificidade. Pode variar de sala de aula para sala de aula, de escola para escola, de cidade para cidade, mas todas detêm seus próprios rituais. Alguns são repletos de melodias para entusiasmar os alunos, outros mais rígidos para mostrar que “a hora de estudar começou!”... uns são mais repetitivos e sequenciais que elucidam a rotina da escola, outros mais dinâmicos e criativos denotando ritmos distintos. Rituais próprios, assim, constituem a sala de aula.

Não quero pensar esses rituais como inibidores da ação docente, capturadores dos corpos e mentes dos alunos ou como ações repetitivas e uniformes que colocam todos na mesma forma. Quero problematizá-los como elementos complexos que, ancorados no presente, marcam o dia-a-dia da sala de aula concretizando propósitos e constituindo os sujeitos. Propósitos. Estes variam. Cada professor tem e defende o seu, marcando a sua particular prática docente.

Para Larrosa (2018), no âmbito da sala de aula os trabalhos são de amor, celebração e prazer. Penso na potência que seja o aprendizado quando colocamos uma pitada de sabor. Uma pitada de amor. De afetos. Por esse motivo, elejo a sala de aula como o lugar de fluidez, de possibilidades e de escapes. Como um lugar “praticado em que os espaços se confundem, as identidades se embarçam, as fronteiras se borram e o caos emerge” (ESTEBAN, 2006, p. 8). Minha argumentação se configura por pensar que a sala de aula pode oportunizar uma conversa significativa por ser um espaço que propicia os *encontros* com o outro, com o eu e o mundo.

Na sala de aula há, necessariamente, diálogos entre os diferentes, com suas diferenças. Diálogos atravessados por consensos, confrontos, acordos, conflitos. Diálogos buscados; diálogos que não se deseja travar; diálogos que se prefere esquecer; diálogos que as palavras não podem mediar; diálogos interrompidos/constituídos por intensos ruídos, por longos silêncios, por breves olhares, por gestos contraditórios. Diálogos monológicos e ainda assim tecidos por muitos outros diálogos (ESTEBAN, 2006, p. 8).

Por este prisma, a sala de aula é um espaço que favorece a diferença e coloca os indivíduos em constante interação. O que resulta, de acordo com Esteban (2006), no encontro com os muitos outros que cada um conserva em si. Por isso, potencio a diferença na sala de aula. Não quero negá-la, repeli-la ou interdita-la. Até porque os alunos são diferentes, “possuem ritmos diferentes de aprendizagem, trazem para a escola saberes diferentes, vivem em contextos diferentes, como participantes de arranjos familiares também diferentes” (ESTEBAN, 2006, p. 9). Penso que a diferença precisa ser apreendida como um valor positivo nesse processo de interação com o outro e na produção de um coletivo social.

Recorro novamente a Esteban (2006), por ser uma autora que me fez (re)pensar em minha e em tantas outras práticas docentes no espaço da sala de aula quando o assunto se trata da diferença. Para ela, muitas práticas visam normalizar o diferente, enquadrar a diferença e produzir turmas homogêneas na escola. Assim, a diferença vai sendo marcada como um indicador de problemas na aprendizagem, no desenvolvimento dos alunos e na

impossibilidade de um trabalho de qualidade, resultando em um olhar para a diferença enquanto um elemento que impede o ensino e a aprendizagem.

A diferença só é aceita quando

destituída de sua dimensão de descontinuidade, da possibilidade da ruptura, e vai sendo compreendida como diversidade. A diversidade anuncia a possibilidade de continuidade sem interrupção ao se expressar como várias formas de narrar e enunciar o mesmo. O outro, traduzido como diverso e não como diferente, é aceito enquanto possibilidade de tornar-se, pela ação pedagógica, coerente com o padrão, se enquadrando na norma. O outro como repetição do mesmo (ESTEBAN, 2006, p. 10).

Conforme Bhabha (1998), existe a tentativa de firmar e fixar, por meio de binarismos excludentes, a identidade do outro, formando assim, a mesmidade. Essas questões demandam problematizar o espaço da sala de aula como um espaço que permita vivenciar diálogos e *encontros do entre-lugar* “fluido, contraditório, deslizante, mutante, híbrido, fronteiro, diferente — em que se encontram, fazendo da aprendizagem um ato dialógico que confronta e embaralha permanentemente o saber e o não saber” (ESTEBAN, 2006, p. 12). Somente assim não veremos a diferença como um obstáculo na educação.

Penso na sala de aula como um lugar permeado por diferentes experiências e por entrecruzamentos de identidades. Como um lugar movimentado por sujeitos múltiplos, mutantes e singulares. Sujeitos complexos que trazem a pluralidade para esse cotidiano. Uma sala de aula tecida com as linhas da diferença produzindo possibilidades de “ser mais como projeto de cada um e de todo o coletivo” (ESTEBAN, 2006, p. 18).

Para falar desse espaço efêmero que é a sala de aula, ainda precisamos nos debruçar em outro assunto fundamental. Nas palavras de Alves e Garcia (2000a, p. 11), a sala de aula é onde a teoria se atualiza, “algumas vezes sendo confirmada, outras vezes não dando conta do que acontece e provocando a busca e criação de novas explicações teóricas e de novas soluções para o que acontece entre sujeitos empenhados em ensinar e aprender”. Assim, acompanhar o movimento da sala de aula e tentar teorizá-la constitui-se em uma missão tão ambivalente como esse *espaçotempo* o é... Ao narrar uma experiência, e teorizá-la, ela imanentemente passa a ser outra, assim como a própria experiência. Por isso, é preciso vivenciar esse cotidiano, fazer parte dele, principalmente porque “a reflexão teórica não pode estar longe da prática, da vivência e da convivência diária com as pessoas que fazem esse lugar existir” (CERTEAU, 1998, p. 135).

Nas palavras de Fernando Pessoa (1926, p. 32):

Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria. Quem não sabe nada dum assunto, e consegue alguma coisa nele por sorte ou acaso, chama «teórico» a quem sabe mais, e, por igual acaso, consegue menos. Quem sabe, mas não sabe aplicar - isto é, quem afinal não sabe, porque não saber aplicar é uma maneira de não saber -, tem rancor a quem aplica por instinto, isto é, sem saber que realmente sabe. Mas, em ambos os casos, para o homem são de espírito e equilibrado de inteligência, há uma separação abusiva. Na vida superior a teoria e a prática completam-se. Foram feitas uma para a outra.

Sim. Estão interconectadas. Inter-relacionadas. Imanentes. Perfazem o cotidiano das salas de aula para ser uma mistura de saberes, de *aprenderensinar*. Não poderia continuar escrevendo esse texto e não mencionar essa relação dialógica entre teoria e prática. Vejo que são elas que movimentam os corpos e mentes das pessoas que pisam nesses espaços para vivenciar a docência.

Chego ao final dessa subseção pensando nos poucos elementos que trouxe para problematizar a complexa sala de aula. Poucos, porém, fundamentais para mim. Estes me fizeram repensar a minha prática enquanto professora iniciante. Problematizei a sala de aula como um espaço historicamente instituído. Espaço do acontecer, viver, ser, vivenciar, constituir. Espaço de rituais e simbologias. Espaço para o exercício do jogo do saber e poder, mas também, saber com sabor. Espaço de *encontros* com o outro, o eu e o mundo. Espaço da diferença e de *entre-lugares*. Espaço do entrecruzamento de identidade e da imanência teórica e prática. Vê-la dessa forma potencializa esta pesquisa e a minha prática fora dela. E quando falarem: — Sala de aula? Ah, pensarei... *Precisamos dela cercando os nossos encontros*.

Na próxima subseção, pensarei, na escola enquanto palco de movimentos, fluídos e consensos, que percorrem a dinâmica pedagógica e os processos de *aprenderensinar*, relacionando com a criação de táticas e artimanhas⁹ dos professores do cotidiano escolar.

2.3 As táticas e artimanhas de professores no cotidiano escolar

Estudar. Escrever. Ler. Contar. Medir. Calcular. Tocar. Cantar. Dançar. Lutar. Colorir. Pintar. Desenhar. Rabiscar. Cortar. Colar. Desculpar. Tolerar. Cuidar. Rezar. Orar. Jogar. Brincar. Montar. Nomear. Posicionar. Narrar. Exercitar. Correr. Pular. Saltar. Respeitar. Comportar. Silenciar. Ouvir. Pensar. Questionar. Perguntar. Olhar. Observar. Ver. Amar.

⁹ A ideia de táticas e artimanhas, utilizada nesta dissertação, está em consonância com os estudos de Michel de Certeau (1998). Utilizo esses termos para referir as ações que se camuflam em artimanhas sutis e tácitas, as quais os professores desenvolvem maneiras próprias para sobreviver às condições impostas pelo sistema vigente com uma inventividade que lhes é própria. São essas criações cotidianas que podem possibilitar uma maneira melhor de viver em meio a tantas imposições.

Sorrir. Sentir. Viver. Essas ações caracterizam-se em algumas experiências que constituem as práticas cotidianas de professores dentro da escola. Esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores fazem parte de um conjunto de *fazeres ordinários*¹⁰ (LARROSA, 2017) e de práticas/táticas/artimanhas (CERTEAU, 1998) que constituem o cotidiano e os sujeitos que ali habitam. Nesta subseção, ocupar-me-ei problematizar as pessoas que permeiam o cotidiano escolar, problematizar os seus atos e táticas, as suas redes de ações que são tecidas a partir da pluralidade e criatividade, contrapondo algumas regras e o poder de dominação nos quais o sistema educacional está submetido (OLIVEIRA; ALVES, 2008).

Os professores produzem *artes de fazer* (CERTEAU, 1998), isto é, desenvolvem ações, operam outras possibilidades de uso e de novas alternativas, manipulam regras, normas e produtos que lhes são impostos, ressignificam a relação *alunoprofessor*, redesenham valores e normas, viabilizam experiências múltiplas e criações singulares, a fim de potencializar o processo educativo, para além do que está previsto e posto oficialmente. Para conhecer tais artes é preciso vivenciar o cotidiano escolar buscando compreender as

táticas e usos que os professores desenvolvem no seu fazer pedagógico, penetrando astuciosamente e de modo peculiar, a cada momento, no espaço do poder. Abdicando da busca de “ver” a totalidade – objetivos e paradigma de uma ciência, que traz, embutido em si mesma, um necessário esquecimento e desconhecimento das práticas cotidianas complexas, plurais, diversas – esta metodologia de pesquisa pretende assumir a complexidade das práticas com suas trajetórias, ações, corpo e alma, redes de fazeres em permanente movimento. Os cotidianos das escolas, no qual os sujeitos tecem suas redes de fazeres, onde vivem, agem, sentem, sofrem, amam, os seus ‘praticantes ordinários’ só existem quando cessa a busca da visibilidade ‘panóptica’ de uma escola abstrata, vista do ‘alto’. Traçando um paralelo com o estudo que Certeau faz a respeito das práticas de espaço, podemos dizer que a vida cotidiana nas escolas é *espaçotempo* de práticas invisíveis ao olhar totalizante. Nela, os professores e alunos, desenvolvem táticas e usos através de práticas que remetem a uma forma específica de “operações” (maneiras de fazer) (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 59).

Quero me dedicar a essas “artes e maneiras de fazer”, a essas práticas cotidianas invisíveis, microbianas, singulares e plurais que subvertem a ordem imposta “através de *microdiferenças*, desvios sutis e criações anônimas, que irrompem com vivacidade o dia-a-dia e não se capitalizam” (ALVES; GARCIA, 2000b, p. 125). O estudo desses tantos tipos de ação permite a ampliação da compreensão de práticas, enquanto um conjunto de maneiras de estar no mundo e de fazer que são produzidas a partir de lógicas que lhes são próprias (OLIVEIRA; ALVES, 2008).

¹⁰ Refiro-me aos *fazeres ordinários* como sendo as práticas de professores ignoradas e não controladas no cotidiano escolar.

Essa rede de astúcias, táticas e artimanhas, para ser pensada, precisa ser compreendida em sua originalidade, com seus múltiplos procedimentos que diferem das normas já estabelecidas. São polissêmicas e por esse motivo constituem novos modos de ser e fazer, dos quais redimensionam “as relações espaço-temporais vividas no cotidiano” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 102). De acordo com Oliveira (2010), são práticas formadas no “calor” dos *encontros* no cotidiano, marcadas por dispositivos de ação e formas de convivências que carregam consigo a potência de agenciar outras possibilidades.

Entendo as práticas cotidianas como ações do tipo tático (CERTEAU, 1998), dispondo de formas desviacionistas, que provocam efeitos imprevisíveis. São essas ações que, a meu ver, podem predominar na escola. Ações astuciosas que utilizam múltiplas formas e possibilidades para o processo de *aprenderensinar*. Os professores, com suas táticas, produzem escapes e linhas de fuga para burlar os problemas cotidianos e enfrentar as armadilhas postas pelo pensamento moderno cientificista dominante que predomina em nossa sociedade. Ampliando essa discussão, percebemos que esses escapes podem reinventar o pensar pedagógico, identificando os processos cotidianos, os saberes e práticas ali tecidos através de novas formas, sem uma visão totalizante e cega que reduz as possibilidades de aprendizagem que podemos ter.

É a partir dessas práticas que a escola pode, quiçá, se aproximar daquilo que Boaventura de Sousa Santos chama por *Ecologia dos saberes*, de forma a possibilitar o diálogo e novas relações entre saberes diferentes, revalorizando saberes *outros* que são, muitas vezes, desconsideradas e inviabilizadas no processo educativo. Buscando uma alternativa para o desenvolvimento de uma *ecologia de saberes*, precisamos pensar nos escapes e linhas de fuga que nós, professores, podemos operar em nosso próprio cotidiano escolar.

De fato, interessa nos estudos das táticas e artimanhas, aqueles que as engendram e mediam, aqueles que “cotidianamente, fazem o sentido da escola” (ALVES; GARCIA, 2000b, p. 14). Quem são? Os professores. São aqueles que foram constituídos através do ofício de ser professor. Aqueles que descobriram a quais signos estavam predestinados, a que signos eram sensíveis; aqueles que aprenderam no tempo e com o tempo, de forma concreta, aquilo que lhes chamava a atenção, o que lhes interessava: o seu ofício e a sua vocação. Utilizo o termo vocação a partir dos estudos de Larrosa (2018). Para ele, a vocação não nasce com a gente, não é inata, mas aprendida *no e com* o mundo.

A vocação seria algo como um chamado do mundo, como algo do mundo, dos signos do mundo, que nos atraem, que nos chamam, que nos reclamam. Isso que chamam ou que solicitam é, antes de tudo, nossa atenção. Descobrir a vocação é reconhecer o que nos chama a atenção. Mas uma atenção, se seguirmos Deleuze, de uma natureza interpretativa já em sua raiz. Uma atenção, poderíamos dizer, que nos leva a querer de-cifrar, a querer ler o que ali nos está dizendo ou nos está querendo dizer. Aprender seria então como uma interpretação progressiva desses signos que nos chamam, isto é, uma leitura. [...] Descobrir uma vocação é sentir-se chamado a interpretar, a ler, mas também a fazer (fazer uma peça de mobília, curar uma pessoa doente, escrever) (LARROSA, 2018, p. 68).

Isso significa que descobrir uma vocação é saber qual o mundo específico nos interessa e nos chama; o mundo para o qual “temos uma boa mão”. Larrosa (2018) com base em Deleuze diz que a vocação não é apenas aquilo que nos satisfaz, mas também o que é exigido de nós, por esse motivo, muitas vezes, a vocação é descoberta no final de uma vida “quando o assunto não é mais ‘o que poderíamos ser’, mas sim ‘o que temos sido’, não ‘o que poderíamos amar’, mas ‘o que amamos’, não a que aprendizagem e a que ofício ‘estamos destinados’, mas ‘o que fizemos com nossa vida’ (LARROSA, 2018, p. 70)”.

A aprendizagem, nesse sentido, exige uma noção de amor, de um querer bem, de uma “paixão de conhecer” (LARROSA, 2017, p. 197) pelos outros e também pelos processos que se entrecruzam ali. Com essas relações amorosas e solidárias é possível, quem sabe, anunciar novos tempos para a educação. Os professores utilizam as possibilidades encontradas no espaço escolar e se tornam autores, “autônomos e legítimos produtores de conhecimentos nos espaços das diferentes escolas por onde passam. Produzem, cotidianamente, currículos, aproveitando as diferentes ocasiões que aparecem em suas salas de aula para criar o que a circunstância pede e possibilita” (OLIVEIRA, 2010, p. 106). São eles quem se mantêm atentos ao que acontece na sala de aula, seguem as pistas que enunciam o desejo de investigação dos próprios alunos e lançam novos e novos signos.

São os educadores errantes que fazem a escola. Segundo Kohan (2015, p. 60) errante é aquele “que não se conforma com um estado de coisas [...] busca interromper e tornar impossível a continuidade do que está sendo”. Desenvolvem seu trabalho buscando a abertura para o novo e criando possibilidades outras. Erram. (Re)inventam. Anunciam a novidade. Arriscam-se. Se não der certo, começam tudo novamente. Educadores denominados por Walter Kohan de “Mestres inventores”. O que os caracteriza são as suas relações com o saber, com os livros e com a vida, principalmente, por afetar os alunos de tal modo que também queiram para si a construção dessa relação. Os seus princípios são: ajudar a estudar, ensinar a aprender e excitar o desejo de saber. Sabemos que não é fácil seguir esses princípios, em

especial, o último quando diz que devemos gerar, excitar e inspirar nos alunos o desejo de saber, provocando novas mudanças na relação estabelecida entre o saber e o conhecimento.

Vivemos num período de contraposição à frase “transmissão de conhecimentos” no processo educativo. Estudos apontaram que o professor, mais do que transmitir, faz a “mediação do conhecimento” (VYGOTSKY, 1993). Criou-se, então, o seguinte pensamento: “Professor não é mais aquele que transmite conhecimentos, mas aquele que faz a mediação entre eles”. Não sou contra esse pensamento, porém, quero problematizá-lo um pouco. Proponho-me a pensar nessa relação de trocas dicotômicas, para além de uma transmissão ou mediação do conhecimento. Pensá-la como possibilidade de inspiração e excitação do desejo de saber. O desejo move o mundo e, quiçá, pode mover os alunos a desejar saber mais, a pesquisar mais, a conhecer mais.

Ainda segundo Kohan (2015, p. 88), professor é aquele que retira dos alunos a sua apatia, a sua comodidade, ilusão ou impotência “fazendo-os sentir a importância de entender e entender-se como parte de um todo social [...], é o que faz nascer o desejo de saber para compreender e transformar a vida própria e outras vidas”. É aquele que instiga, provoca, seduz, convida. Ou seja, é o que sai da sua zona de conforto, da repetição e reprodução para friccionar o pensamento e pensar novas possibilidades, inventar novos planejamentos, criar modos de aprendizagens distintos daqueles que vemos todos os dias nos sites que disponibilizam ideias prontas e acabadas para que os professores “apliquem” em sala de aula. Queremos um professor que mantenha uma relação dialógica com os alunos, que seja um “artesão e artista do seu trabalho: um mestre inventor” (KOHAN, 2015, p. 70).

Larrosa (2018) compactua deste pensamento, quando toma o velho mundo do artesanato para fazer uma relação com a vocação do professor:

O que nos impressiona é, precisamente, o caráter marcadamente corporal desse trabalho, a precisão dos gestos, a atenção à matéria, o uso das ferramentas adequadas, a forma como as mãos se movem de tal maneira que quase se diria que elas pensam por si mesmas, tão expressivas que é como se falassem, tão ligeiras que é como se tivessem uma vida própria, ao mesmo tempo ativas e sensíveis, firmes e amorosas, eficazes e obedientes. Fazer bem alguma coisa ainda é considerado como “ter uma boa mão” para algo, mostrar habilidade para algo ainda é considerado como “ter boas maneiras”, e descobrir uma vocação é (ou era) descobrir para que nossas mãos são feitas (LARROSA, 2018, p. 57).

Lendo esse fragmento, me questiono: estamos sendo artistas e artesãos do nosso trabalho? Temos uma boa mão? Somos aqueles que damos sugestões, mostramos as possibilidades e instigamos o desejo de invenção do novo ou somos aqueles que damos ordens, mostramos as “receitas” de como fazer e extirpamos o desejo pelo novo, pelas

invenções, pela arte de criação? Essas perguntas me lembraram um filme, visto há pouco tempo, sobre *Os Croods*, uma família pré-histórica que viveu a maior parte do seu tempo escondida em uma caverna porque acreditava que o “novo” era sempre algo muito perigoso e poderia levar à morte. Vivia, então, na rotineira mesmidade do dia-dia-dia. O novo, nesse sentido, era visto como algo proibido e temido por todos. Por esse motivo, todos da família eram impossibilitados de se submeterem ao acontecimento e de vivenciarem novos *encontros* transformadores e experiências potencializadoras.

Para Deleuze e Guattari, nós vivemos no plano de imanência, isto é, no mundo real e imperfeito. Neste mundo vivemos o aqui e o agora, permeado pelas diferenças e multiplicidades. Somos constituídos por elas e também pelos devires que perpassam as nossas relações cotidianas. Esse mundo pode ser representado pela caverna¹¹, pois apesar de haver imperfeições, somos constituídos por ela. Se abrir aos *encontros*, isto é, sair da caverna, como *Os Croods* fizeram, embora eu não tenha citado, significa romper com as repetições cotidianas que viviam. Não queremos aqui pactuar com a ideia de que sair da caverna representa a salvação daqueles que ali viviam, tal como o pensamento platônico nos impele a pensar. Mas, mostrar a potência que existe quando nos abrimos aos *encontros* e aos *acontecimentos*.

Por esse motivo, potencializo aqui, os mestres-artesãos, que instigam nos alunos o desejo pelo novo e possibilitam experiências e *acontecimentos* singulares, que tocam cada um de modo único, possibilitando “*saberesfazeres* plurais, móveis e diferenciados” (OLIVEIRA, 2010, p. 13). Aqueles que vivem momentos de *aprenderensinar* criando, inventando em liberdade! (ALVES; GARCIA, 2000b).

Ora, isso pode significar a adoção de um novo paradigma de abordagem para o saber e o conhecimento. Como tão bem nos descrevem Alves e Garcia (2000a), talvez possamos adotar o paradigma rizomático na organização curricular da escola ou até mesmo para pensar a escola. Nesse caso, há a possibilidade de romper com a hierarquização que predomina nesse espaço e a possibilidade de produzir novas formas de circulação do conhecimento. Isso porque no *rizoma* “são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções, etc” (ALVES; GARCIA, 2000b, p. 32).

Rizoma é um conceito da teoria filosófica trabalhada por Deleuze e Guattari. Na botânica, a noção de rizoma refere-se à estrutura de algumas plantas que possuem um crescimento diferenciado. Os autores subvertem essa ideia para trabalhar o rizoma enquanto

¹¹ Refiro ao mito da caverna trabalhado por Platão.

multiplicidade, enquanto linhas que podem se esconder, conectar-se a qualquer ponto, formar caminhos próprios, desmistificando, assim, a estrutura de ramificação hierarquizada existente em nosso pensamento.

Ao romper com essa hierarquização teremos o caminho livre para transitar em inúmeros outros campos de saberes e produzir um emaranhado de fios que tecem e criam novas formas e relações, o que significaria uma transformação do processo educacional. Assim sendo, como nos ensina Rubem Alves (2003, p. 28) não “ensinaremos as crianças a maneira certa de beber água: cada um no seu ribeirão”. Possibilitaremos múltiplas formas de fazerem isso e não apenas “no seu ribeirão”, mas ter o prazer de beber água de águas de outros ribeirões.

Acredito que a escola e as relações travadas ali podem ser pensadas como rizomas, “como raízes daquele capim que o povo chama de tiririca, que brotam num lugar e reaparecem em outro, que se aproximam e se afastam como numa dança sem coreografia predefinida, em que são os próprios rizomas que livremente e caoticamente constroem a coreografia” (ALVES; GARCIA, 2000b, p. 54). Isso nos dá a pensar que a escola tem sim muito a ver com um movimento criador, que burla as propostas oficiais, e reaparece nas práticas dos professores como rizomas, como a tiririca, falada anteriormente, que pode ser arrancada, porém, torna a brotar. “As propostas alternativas “arrancadas”, aparentemente morrem, mas, de repente, em outro espaço/tempo, com outras pessoas, brotam inesperadamente. Como? Por quê? Quais? Onde? Por quem?” (ALVES; GARCIA, 2000a, p. 16).

Tais questionamentos me lembram dos professores que cotidianamente movimentam a escola, aqueles que fazem e refazem, vivem e convivem, combatem e rebatem, através de resistência, criatividade e originalidade, as contradições, incertezas, inseguranças, desafios e decepções encontradas no cotidiano. São estes que aprendem e ensinam numa relação que pode ultrapassar os limites propostos pelas propostas curriculares, englobando outros saberes e negociações, de modo que levem para as salas de aula, aquilo que Oliveira e Alves (2008) chamam por *pedagogia da embolada*. Uma pedagogia que, para ser tecida, precisa ser adotada por uma postura multirreferencial, que ultrapassa as diferentes ciências e estabeleça intercâmbios para superar as relações dicotomizadas existentes: teoria/prática, local/global, sujeito/objeto.

A esse respeito, vale lembrar da figura do *pedagogus*, mencionado por Larrosa (2017) quando analisa a escola grega, que era um escravo com privilégios que tinha a permissão de levar as crianças à escola, ao tempo livre, isto é, à *skholé*. É a partir da figura do *pedagogus*

que se criou a noção que temos hoje de pedagogo, daquele que vive nas margens, daquele que leva o aluno até o local onde o mundo se des-fecha e a potência se des-cobre: a escola (LARROSA, 2017). Vale, assim, pensar nos pedagogos que estão nos cotidianos das escolas, aqueles que se entregam; que vão à busca da atenção dos seus estudantes para seduzi-los, perturbá-los e convidá-los a “se repousar sobre o que é preciso questionar, compreender, pensar e inventar” (KOHAN, 2015, p. 88); aqueles que saem da sua zona de comodidade para levar a novidade e proporcionar aos seus alunos, experiências que os tirem do seu lugar; aqueles que provocam nos seus alunos a experiência do espanto, pois um aluno espantado é um aluno pensante, bem como, o seduzem para que eles desejem e desejando aprendam (ALVES, 2003).

Ou seja, tudo aquilo que o sistema instituído não quer para as escolas. Por isso, o ensino e a aprendizagem primeiros, mais significativos para esse sistema educacional que está posto, são técnicos, tendo em vista que, aprender e ensinar a ler e a escrever deve ser ensinado antes de aprender e ensinar a falar e a pensar¹² (KOHAN, 2015). Isso nos dá a pensar que estamos com pés e mãos atados diante do sistema escolar. Alves e Garcia (2000b), a respeito da burocracia escolar, dizem que o que podemos fazer é pouco, porém, as nossas *microações* transformadoras nos espaços cotidianos, em que somos “autônomos”, podem repercutir e ter um resultado que supera o que imaginamos. Assim, conseguiremos escapar da inércia conformista que nos captura diariamente para sermos meros reprodutores e plagiadores da mesmidade.

Cumpramos observar que tivemos a intenção, aqui, de apresentar algumas possibilidades que, quiça, podem surtir efeitos nos cotidianos escolares. Possibilidades estas que são movidas pela arte do encontro, pelas paixões alegres que podem aumentar a nossa potência de *ser e agir* dentro da escola. Ser movido pelas práticas e experiências suscitadas aqui, talvez, nos permita oportunizar bons *encontros* no mundo pelo qual os signos nos evocam.

2.4 Que escola é essa onde se passarão as histórias que contarei?

Para falar sobre a escola que escolhi para ser o *locus* de minha pesquisa, preciso primeiramente pontuar em que lugar estou me colocando e sob qual perspectiva desenvolverei

¹² Ressalto que Walter Kohan (2015, p. 70) possui uma visão contrária a esse pensamento. Para ele “aprender e ensinar a falar e a pensar estão antes do aprender e ensinar a ler e a escrever: porque o ensino e a aprendizagem primeiros, mais significativos, não são técnicos, mas críticos, de fundamento, e só podem ser realizados em diálogo com os outros”.

minhas narrativas. Coloco-me no *entre-lugar*, no dentro e fora da escola como *professorapesquisadora* iniciante e é nessa condição, com apenas um ano de experiência no “chão da escola”, que pretendo desenvolver minhas problematizações. Considero importante esclarecer que as vivências, os *acontecimentos*, os *encontros* que contarei fazem parte de situações das quais, muitas vezes, fui além de educadora, protagonista.

Convido o leitor a me acompanhar neste esforço de explorar esta escola com um olhar de *ex-posição*, isto é, um estar fora da posição, deslocando o olhar, vendo além de qualquer perspectiva (LARROSA, 2017); com um olhar mais atento e crítico, ver além do que os outros já viram, nunca empregando um olhar distanciado e neutro que foi nos ensinado e que aprendi a usar. Para melhor entender a multiplicidade de processos complexos que acontecem nesse espaço, foi necessário me sensibilizar com a realidade cotidiana das práticas, dos *usos* e dos saberes, “buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 19).

Para entender esses processos tive que derivar e *andar sobre linhas*. Larrosa (2017, p. 260) a esse respeito diz que andar sobre linhas é “se perguntar o que tem ali para ser visto e ouvido. E o que fazer com isso? E como responder a isso?”. São questionamentos que exigem a nossa disposição para nos desprendermos das narrativas modernas/clássicas e entender o cotidiano de forma mais aberta. É preciso a nossa abertura para afetar essas realidades e também receber seus efeitos (KOHAN, 2015).

Particularmente, não gostaria de falar *sobre* essa escola, mas falar *com* ela, com os sujeitos que a movimentam todos os dias. Não é minha intenção colocar-me acima da escola, mas ao seu lado, vivenciando as dores e delícias que a realidade apresenta a cada ponto do percurso diário. Nessa perspectiva, considero um desafio desconstruir determinadas formulações com as quais venho encontrando durante a minha formação, que falam da escola e de todos os elementos que a compõem, como se fossem iguais e homogêneas, como se as práticas e ações fossem sempre as mesmas.

Por esse motivo, partilho das ideias de Alves e Garcia (2000b, p. 142), principalmente, quando descrevem o cotidiano escolar como rico em “dinâmicas imprevistas, aleatórias, complexas e multifacetadas”. Estudar esse cotidiano não se reduz aquilo que é observável, implica, isto sim, ver as capilaridades, sentir o todo, o espaço híbrido e cambiante que ele é. Sem mais delongas... Que escola é esta de que tanto falo?

Essa é uma escola pública estadual, recente e tradicional, do município de Mirassol d'Oeste, localizada na mesorregião Sudoeste do Estado de Mato Grosso. Foi fundada em

1985 recebendo o nome de Escola Estadual 12 de Outubro¹³, em homenagem ao dia de Nossa Senhora de Aparecida. É uma escola de cerca de 510 alunos que, nos períodos matutino e vespertino, atende os anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

Dispõe de uma infraestrutura bem planejada e conservada, contendo as seguintes dependências: almoxarifado, banheiros, auditório, cozinha, laboratório de informática (apenas três computadores funcionam), pátio, biblioteca, quadra de esportes coberta (em construção), sala de professores, sala de secretaria, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), sala de reforço escolar, sala de articulação, dependências adequadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, parque infantil, sala da diretoria e treze salas de aula climatizadas. O quadro de servidores efetivos da escola é completo, tendo em vista, que no último concurso realizado, no ano de 2017, pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC) de Mato Grosso, foram empossados novos profissionais da educação.

Trata-se uma escola que dispõe de infraestrutura e de profissionais qualificados para realizar um trabalho pedagógico de qualidade. Contudo, isso não basta. É preciso ir além. Há a necessidade de profissionais que se comprometam efetivamente com a qualidade de seu trabalho. Nesse sentido, acredito que a Escola 12 consegue alcançar esse além. Consegue ser um *espaçotempo* de “prazer, inteligência, imaginação e memória” (ALVES; GARCIA, 2000a, p. 90). Essa afirmação é fruto não apenas da minha observação e das opiniões dos professores que ali trabalham, mas das experiências cotidianas vivenciadas no ano de 2018, no exercício da função docente, exercida por mim nesse espaço escolar.

O que mais fortemente me marcou e marca todos os dias, na Escola 12, é o seu comprometimento com o processo de *aprenderensinar*, que, de longe, já podemos perceber nos olhares, dizeres e atitudes de todos, crianças e adultos. Existe ali um comprometimento coletivo que torna essa escola um “ambiente amigável e solidário de aprendizagem” (ALVES, 2001, p. 12). Digo solidário e amigável porque lá “todos apoiam todos, todos acarinhos todos, todos ajudam todos, todos são, afetivamente, cúmplices de todos, todos são, solidariamente, responsáveis por todos” (ALVES, 2001, p. 13). Penso ser uma escola onde alunos e professores compartilham os seus sonhos, tornando-se um lugar onde todos possuem o prazer de estar e de trabalhar.

¹³ A Escola Estadual 12 de Outubro é popularmente conhecida pela abreviação do seu nome, na qual todos a chamam por “Escola 12”. Nesse sentido, ao longo desta dissertação, em alguns casos, utilizarei a forma abreviada para referir-me a ela.

Os profissionais dessa escola fazem aquilo que Alves e Garcia (2000a) chamam por “reflexão-na-ação”, isto é, estão sempre abertos a reavaliar suas posturas a partir das conversas e interações sobre suas práticas. Esse é o diferencial! A partir do encontro com o outro, da abertura para o novo, que podemos ser afetados e nos tornar outros, diferente de quem éramos. Logo, nossas práticas, nossos modos de ser e de pensar também serão outros. Reconfigurando o questionamento feito no início desta seção, indago: Há lugares onde habitam os pensamentos? Penso que a Escola 12 seja esse lugar.

Acredito que precisamos dar visibilidade às experiências que dessa escola resultam, ou melhor, os professores desse espaço precisam partilhar essas experiências através de relatos, de pesquisas para que as pessoas conheçam a realidade através dos muros da escola. Conhecer as vivências, angústias, desafios, realizações por meio das “lentes” desse coletivo de professores, que (re)criam suas práticas a todo instante, é de grande relevância para os saberes e reflexões sobre a escola.

Por esse motivo, me coloquei a disposição para ouvir as histórias que só aqueles que são “coadjuvantes” poderiam me contar, identificando os *usos* criativos que fazem de um artefato que está presente na vida dos alunos a todo o momento: o artefato tecnológico. Não pretendo fazer uma mera descrição de suas narrativas, mas procuro captar o movimento “de ida e volta da teoria à prática” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 120). Assim, nas próximas seções, apresentarei algumas práticas e singularidades de professores que atuam nesse espaço escolar. Abro-me, nesta pesquisa, aos *encontros* com a “Escola 12” e constituo narrativas a partir dos *acontecimentos* vivenciados em seu movimento cotidiano. Abro-me, atendendo ao convite de Quintana, a olhar novamente a escola... e demoradamente... e enamoradamente!

3 INFÂNCIA E CURRÍCULO: UMA ARTICULAÇÃO INEVITÁVEL E NECESSÁRIA

Dia 02 de maio de 2019, quinta-feira, aula de Ciências. Era uma manhã de sol... A aula já havia começado. Bati na porta da sala, pedi licença ao professor e entrei. Deparei-me com a lousa cheia de escritas (fluxos do professorado) e com alguns alunos enfileirados, outros em duplas e alunas sentadas no chão em frente à lousa. O tema da aula era muito curioso por sinal: Sistema Digestório. Tantos órgãos e nomes diferentes! – Exclamou um aluno. Para não atrapalhar a aula fui logo para o fundo da sala (meu lugar de experimentação e encontros). Logo vi que mesas não haviam sobrado, então, peguei a única carteira que estava ali a minha espera. Como de praxe, peguei meu caderno de campo e comecei a anotar os detalhes ínfimos daquela aula (estes que acabei de contar), porém, como não havia mesa para escrever, apoiei-me na mochila (o único artefato que eu tinha para isso). Escrita vai, pensamentos vêm... Quando, de repente, um aluno timidamente se aproximou e disse: - Pegue esta mesa, professora, com ela fica melhor para a senhora escrever... (Anotações cartográficas – um gesto de afeto).

O desafio de uma pesquisa é traduzir os seus efeitos a partir da escrita. Entre as perguntas e as respostas (se é que existem!) se passam agenciamentos enumeráveis, *acontecimentos* incontroláveis e *encontros* inesperados. Estar no *lócus* de investigação (no caso a escola) significa estar no fluxo das intensidades e das velocidades. Saber o que pode acontecer ali? Impossível! Esperar o que dos sujeitos (crianças) que ali habitam? O imprevisto, diria eu. No encontro com as crianças no/do cotidiano, (re)conheci a potência de sua existência. A criança é devir, é a multiplicidade temporal, “ela é o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos diferir, e que será inventado” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 375). Possuem singularidades, sorrisos e *gestos*... tal qual aquele gesto citado na epígrafe desta seção. Cá estava eu pensando... Como é bom experimentar a sensação de um gesto de afeto! Compreendo afeto, no sentido spinoziano, do corpo afetar e ser afetado pelo mundo e pelo outro. Esse gesto me afetou, me atravessou, me (des)fez, me constituiu outra, diferente de quem era, alguns instantes antes de ter entrado naquela sala. Outra pessoa, talvez, mais *sensível* diante dos *acontecimentos* e mais disposta a escutar, a ver, a sentir.

Seria esta uma experiência que torna o pesquisador mais provocado e instigado a trilhar o restante do caminho de sua pesquisa? Talvez sim, talvez não. Não tenho respostas. Mas, penso que os *encontros* potentes podem impulsionar ações, suscitar efeitos, criar vibrações. A partir da criança, pensando as vibrações, potências, intensidades que dela advém, quero aqui, tentar abrir (des)caminhos para pensar o currículo e as singularidades da infância. Não quero, com isso, apresentar um modelo curricular para um tipo de escola ou trazer mais discursos sobre o que de fato seja a infância. Disponho-me a realizar um exercício de quebrar

os discursos filosóficos (principalmente aqueles platônicos e iluministas) sobre a infância e pensá-la a partir de outras brechas, isto é, perceber como o discurso filosófico platônico ainda encontra ressonâncias no currículo escolar, projetando corpos infantis ao futuro. Busco, ainda, apontar como a Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento curricular normativo no Brasil, age nas capilaridades da educação, padronizando e normatizando as práticas pedagógicas escolares e mostrar como as crianças furam esse domínio do instituído e criam possibilidades outras, que tornam o currículo molar, vivo, flexível, rizomático, que trazendo novos modos de ser e de estar na escola. Fazendo isso, penso estar seguindo uma marca deixada por Deleuze ao trabalhar com o conceito de *perceptos*. Realizarei um exercício de compor novas maneiras de ver e escutar o currículo e as infâncias.

3.1 Currículo, poder e produção de identidades

Tudo parado. O dia acabou de começar. Eis que, por volta das 06 horas e 30 minutos começam a chegar alguns alunos. Uns vem a pé, por morarem perto da escola, alguns sozinhos de bicicleta e outros vem de moto ou carro com seus responsáveis. Os minutos vão passando... Gradualmente, os professores chegam à escola e vão para a sala dos professores; lá dialogam com seus pares a espera do sino das 07 horas. Pouco a pouco, a sala dos professores que, até então, estava vazia e silenciosa vai enchendo e se tornando um espaço de conversações. Os alunos, lá fora, (per)correm pelo pátio da escola. O silêncio que, outrora, reinava nesse espaço, fora substituído pelas vozes e ruídos daqueles que ali habitam. O sino toca. Os alunos vão para a sala de aula assim como os professores. Lá se organizam em filas, duplas ou em círculo. Cadernos e lápis sobre a mesa. Professor a frente anuncia o conteúdo. A aula se inicia... Assim, a Escola 12 se movimenta todos os dias.

Olhar de fora o movimento cotidiano dessa escola me torna deslocada, uma estrangeira e estranha. Visualizar os mínimos detalhes na condição de pesquisadora me fez compreender as relações *espaçotemporais* da escola de forma distinta; fez-me pensar sobre aquilo que nos esquecemos diariamente, mas que caracteriza e impulsiona todas essas relações: o currículo. Fala-se tanto em currículo escolar nos cursos de licenciaturas, nas escolas e reuniões de pais e professores. Mas, o que vem a ser o currículo? Ou melhor, que teorias existem sobre o que seja um currículo? Fazer esse questionamento possibilita apontar sobre qual perspectiva desenvolverei as minhas narrativas. Utilizarei os estudos de Silva (2007; 2001; 1998) e Veiga-Neto (1995) para mover o meu pensamento e suscitar novas linhas de convergência nesse emaranhado de ideias.

O modo de conceber o currículo se modifica de acordo com o período histórico que vivenciamos. Tudo é relação. Depende do contexto, do *espaçotempo*, dos saberes, das pessoas. De acordo com Silva (2007) o currículo é resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes existentes em um determinado tempo. É nesse contexto que se encontram as “teorias do currículo” que servem para justificar “por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados” (SILVA, 2007, p. 15). Têm-se, nesse sentido, as teorias curriculares apresentadas por Silva (2007), que versam sobre as diferentes perspectivas do currículo no contexto educacional. Antes, é preciso a compreensão de que são teorias construídas historicamente e culturalmente, então, conservam princípios, relações de *saber e poder*, concepções de sociedade, posições de sujeitos e princípios ideológicos e sociológicos distintos. Nesse sentido, cada uma, a seu modo, constituiu o currículo de acordo com a ordem discursiva da época.

Silva (2007) distingue as teorias curriculares em: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Cada uma dessas perspectivas enfatiza um determinado conhecimento que constituirá aquilo que chamam por currículo. A primeira detém uma concepção conservadora do currículo, na qual o ensino se resume a desenvolver determinadas habilidades e “restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo” (SILVA, 2007, p. 30), isto é, pauta-se numa questão meramente técnica e instrumental. Centra-se num ensino humanístico, autoritário, transferível, mecânico e centrado no professor. O que conta são apenas os resultados e não o processo da aprendizagem.

As teorias críticas do currículo se contrapõem às teorias tradicionais dominantes e as colocam em xeque; emergem buscando transformações radicais para compreender o que o currículo *faz*. Há, nesse sentido, a valorização dos conteúdos curriculares universais, da relação interativa entre professor-aluno e da avaliação escolar enquanto meio para se realizar novas práticas e intervenções pedagógicas. Contrapõe à razão iluminista, ao ensino técnico e aos conhecimentos dominantes da sociedade. Nesse sentido, o currículo passa a refletir a função social da escola, valorizando os conteúdos produzidos durante a história da humanidade; assumindo novos ideais que irão compor o pensamento da sociedade da época.

Com a pós-modernidade, as teorias pós-críticas do currículo são constituídas, trazendo questões que até então não se constituíam em saberes a serem discutidos na escola. Essas teorias possuem um modo de pensar distinto e englobam novos modos epistemológicos e filosóficos de pensar o currículo. Colocam em questão as verdades absolutas e o pensamento linear, estático, engessado e imutável; parte da ideia de que os significados são produzidos socialmente mediante relações de poder. O currículo, nesse sentido, é uma prática de

significação e de representação, uma vez que concebe a realidade a partir dos discursos que dizem sobre como ela deveria ser. Identidade, alteridade, subjetividade e diferença são questões constantemente problematizadas nessa perspectiva, sendo essas perpassadas por *relações de saber e poder*, tal como o currículo.

A partir dessa linha de pensamento, Silva (2007, p. 16) questiona: “Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?”. Partindo dessas perguntas, necessário se faz retomar algo essencial para pensar o currículo: o *poder* – aquilo que diferencia a teoria pós-crítica das demais. Pretendo problematizar o currículo a partir da teoria pós-crítica por acreditar que ele seja um produtor de identidades e agenciado por relações de poder.

Para Veiga-Neto (1995, p. 50) o currículo “pode ser compreendido como um dos poderosos dispositivos pelos quais a escola procede a objetivação e subjetivação”. É isso que o currículo faz: “produz um modo de existência” (DELEUZE, 1992, p. 123). Nas escolas, quando privilegiamos determinados saberes a ensinar e não outros, estamos subjetivando, estamos produzindo determinados tipos de sujeitos que poderiam ser constituídos de outra forma. As nossas escolhas produzem os alunos que temos, por isso, partilho as ideias de Silva (2001) quando pontua que o currículo produz identidades, estabelece diferenças e demarcam hierarquias. Logo, currículo é também uma questão de poder!

Foucault (1979) diz que o poder é uma prática social que está em todo o lugar; não está em sujeitos, mas nas relações sociais existentes entre eles. “Por isso ele é dito microfísico. Ele é força, e relação de força, não forma” (DELEUZE, 1992, p. 112). O currículo pensado enquanto uma questão de poder nos faz questionar as relações de força presentes nas escolas, por exemplo, quais questões de força estão imbricadas quanto ao *uso* dos artefatos culturais e tecnológicos na escola? Que identidades infantis estamos produzindo quando privilegiamos determinado conhecimento escolar ou determinado artefato cultural tecnológico?

Masschelein e Simons (2018), analisando as acusações, demandas e posições atribuídas à escola, dizem que alguns críticos concebem a rendição da mesma ao capital como não acidental. Nessa perspectiva, o currículo torna-se “um meio ou um instrumento para perpetuar o poder” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 15). Isso significa que “o currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2001, p. 27). Produz as crianças que estão nas escolas, produz os professores e toda a comunidade escolar. Nesse sentido, somos

subjetivados a todo instante, logo, “nos tornamos seres intensamente subjetivos” (SILVA, 1998, p. 33).

Essa problemática me faz pensar nas redes de subjetivação que nos capturam todos os dias e produzem as nossas identidades. Não tem para onde fugir! As identidades, sejam elas infantis ou de adultos, são construídas pelo currículo e por outras redes. Resta-nos, enquanto professores, fazer a nossa aposta e escolher uma perspectiva de currículo que seja coerente com aquilo que acreditamos.

Qual nossa aposta, qual é o nosso lado, nesse jogo? O que vamos produzir no currículo entendido como prática cultural? Os significados e sentidos, as representações que os grupos dominantes fazem de si e dos outros, as identidades hegemônicas? Vamos fazer do currículo um campo fechado, impermeável à produção de significados e de identidades alternativas? Será nosso papel o de conter a produtividade das práticas de significação que formam o currículo? Ou vamos fazer do currículo um campo aberto que ele é, um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades voltados para o questionamento e a crítica? Evidentemente, a resposta é uma decisão moral, ética, política de cada um/uma de nós. Temos de saber, entretanto, que o resultado do jogo depende da decisão de tomarmos partido. O currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há como evita-lo (SILVA, 2001, p. 29).

Pensar dessa forma possibilita ter em mente as múltiplas possibilidades de linhas de fuga existentes. Podemos contribuir para a construção de identidades outras que fujam dos binarismos, das verdades absolutas, das hierarquizações e dos propósitos doutrinários. Fazer do currículo um espaço de experiências, de *encontros* e composições, é concebê-lo como “lugar, espaço, território” (SILVA, 2007, p. 150). Por isso, é importante ressaltar que a concepção de currículo na perspectiva que estou adotando é aquela que considera todas as relações e acontecimentos no âmbito da escola, para além de técnicas, recursos didáticos e livros especializados, como componentes do currículo que se efetiva e tem influências na constituição das crianças. Assim, evidencio alguns registros de como isso ocorre com as crianças na escola 12:

Era uma manhã de segunda-feira no horário de recreio escolar. Apenas percorriam o pátio, alunos do 1º ao 5º ano, pois o recreio dos demais alunos tem um horário diferenciado, afinal, essa é uma das regras da escola. Corriqueiramente, esse momento é destinado a muita correria, gritaria, brincadeiras e conversas. É, literalmente, um espaço de liberdade do qual o professor não se faz presente com suas regras e morais. Quando tudo parecia ser perfeito, ouço um grito: “Fulano, devolve o chinelo do ciclano, porque ela já está vindo”... Fiquei curiosa! Quem estava vindo? Seria a diretora? Para responder a minha pergunta, ela apareceu: a inspetora de recreio escolar (Anotações cartográficas – corpos vigiados e controlados).

O interessante na cena relatada é que até no momento do recreio há uma figura de autoridade vigiando cada um dos passos das crianças, contribuindo para compor o que chamamos de currículo da escola. Essa cena faz parte do movimento cotidiano da escola, afinal, o tempo da escola é currículo, o espaço da escola é currículo, o dentro e o fora da escola é currículo, a questão social, o bairro onde a criança está inserida, a condição econômica, a religiosidade, então, tudo isso que entra na escola, movimenta a escola, é currículo. Nas palavras de Saviani (2016, p. 57) “um currículo é, portanto, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

Ainda nessa perspectiva de evidenciar o currículo como aquilo que acontece e movimenta a escola, relato outra experiência que me possibilitou percebê-lo por outra lógica, provocando um sentido novo:

Em um dia chuvoso, era aula de Ciências. Estava tudo “normal” e acontecia conforme o planejado, até que... A porta da sala de aula se abre! Todos olham a porta para verem quem havia chegado. Já vou adiantando: era “alguém” inesperado. Quase que despercebidamente um cachorro todo molhado abriu a porta da sala de aula, foi correndo para um canto seco, quente e se deitou. Todos se comoveram! - “Por favor, deixa ele ficar, deixa ele ficar”, “está chovendo lá fora, ele vai ficar doente”- os alunos diziam. Até que por muita insistência o deixaram ficar sob uma condição: não poderia mexer com ele. Unanimemente todos concordaram. Desde então, a aula não foi mais a mesma! Até o assunto da aula mudou: começaram a falar sobre a importância da castração animal e as prevenções de doenças caninas. No rostinho de cada criança se via o brilho nos olhos demonstrando interesse pelo súbito tema da aula (Anotações cartográficas – o olhar infantil sobre a novidade).

Essa experiência me deixou intrigada, fiquei pensando sobre os planejamentos que os professores passam horas e horas para fazer e de repente, durante a aula, podem ser mudados completamente. No caso relatado acima, mudou para melhor porque a presença do cachorro na sala de aula potencializou o interesse, a participação e a motivação dos alunos na aula de Ciências. Um tema fora dos eixos específicos da matriz curricular escolar, mas que compõe a matriz curricular fora da escola, na sociedade, como pessoa, como cidadão. Nesse sentido, retomo a necessidade de educar o olhar, “educar la mirada” (SKLIAR, 2009), para sentir os efeitos que o nosso olhar produz sobre as coisas, inclusive, sobre o currículo. Percebi, em meio a esses acontecimentos, que o currículo escolar não é fixo e linear. É relação, é um território agenciado pela novidade, pelas tramas que um simples cachorro, inspetora escolar, ou até mesmo o sino e práticas discursivas podem movimentá-lo e (re)criá-lo.

Ainda me remetendo aos encontros com a Escola 12, lembrei-me que em todas as quintas-feiras, no período vespertino, duas horas são destinadas ao reforço escolar, ou seja, a um atendimento particular oferecido pelos professores aos alunos que possuem dificuldades,

em conteúdos específicos, que precisam ser sanadas. A sala destinada a tal atendimento é muito pequena, possui um ar condicionado, um ventilador de teto (ambos em bom estado de funcionamento) e duas mesas e cadeiras, conforme podem observar na imagem abaixo:

Fotografia - 1 A sala de reforço escolar.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Ali, o professor consegue dar uma atenção maior aos alunos, tornando a aprendizagem mais produtiva e eficaz. O reforço escolar constitui-se componente da trama cotidiana das relações com as crianças; constitui-se como elemento curricular que contribui para que a criança se constitua outra na relação com a língua da escola¹⁴. A arquitetura, a aula diferenciada, a quantidade de alunos, a carga horária, os conteúdos específicos fazem parte da língua da escola. Isso é currículo sendo produzido semanalmente, é o território cultural que a escola torna possível e acessível.

Todo esse movimento de pensamento me fez pensar que currículo não é uma relação particular, não é isso OU aquilo. Currículo não é um programa de ensino OU o conjunto de matérias escolares. Currículo não é oculto OU real. Currículo não é o campo de ações OU

¹⁴ Falarei sobre a conceituação de língua escolar na próxima seção.

grade curricular. Não, nada disso. O que conta para Deleuze (1992) é o E, a conjunção E. “O E é diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades” (DELEUZE, 1992, p. 60). Quando instauramos a lógica do E não privilegiamos nem um e nem outro, é sempre o *entre*, as fronteiras, os fluxos.

O currículo, nesse sentido, é relação de poder, E percurso, E viagem, E discurso, E documento, E agenciamentos, E encontros, E composições, E saberes, E identidades, E diferenças, E subjetividades, E imanência, E... E... E... A lógica do E cria novas direções e fronteiras, faz visível o imperceptível, pois, é nas fronteiras, nos espaços *entre* que as coisas se passam...

3.2 Que currículo para que escola?

Valendo-me do questionamento proposto por Candau (2008) no título desta subseção, quero problematizar o currículo enquanto um sistema *rizomático* (DELEUZE; GUATTARI, 1995), que possui formas diversas, não fixa a uma ordem ou a um pensamento arborescente¹⁵, mas que pode fazer conexões a qualquer ponto, pode produzir linhas de fuga e *desterritorializações*. Quando faço esse questionamento, quero apontar que o currículo é múltiplo e, sendo múltiplo, ele pode ser estratificado, territorializado, agenciado. Não existe um currículo para determinada escola. Assim como não existe um rizoma justificado por modelos estruturais (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Isso significa que o rizoma, do mesmo modo que o currículo, pode ter suas linhas rompidas, porém, estabelece novas linhas em outras direções; é reversível e pode receber modificações constantemente.

Seguindo linhas múltiplas, o rizoma é impedido de voltar “ao mesmo”. Ele não é decalque. É possibilidade. É criação. Penso que o currículo não pode ser pensado como o decalque, mas como multiplicidade, como rizoma com suas linhas de fuga que permite “explodir os estratos, romper as raízes e operar novas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24). É isso! É o agir nas brechas. É a produção de multiplicidades que fazem emergir possibilidades que escapam a qualquer controle, a qualquer hierarquia ou linearidade.

Esta busca por estabelecer uma proximidade com aquilo que concebo como currículo, lembrou-me do texto *em torno de uma educação menor*, de Sílvio Gallo. Na medida em que concebemos o currículo como ato de resistência e vontade de potência, potencializamos os

¹⁵ Em contraposição ao pensamento rizomático, o pensamento arborescente é um sistema hierárquico, fechado e centralizado, composto por pontos fixos, sem conexão.

sentidos e proliferamos os significados (LEAL, 2011) dados a ele. Falar de brechas e fissuras no currículo é falar de um *currículo menor*, que se opõe aos fluxos instituídos, que resiste às políticas da educação maior, impostas, e produz diferenças. É falar de um currículo sem receitas prontas, sem modelos, caminhos ou soluções; é falar de uma “aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades” (GALLO, 2002, p. 176); é falar em resistência, em persistência e em ato de potência!

Essas questões sobre escapes, linhas de fuga e ato de potência me remetem a uma conversa travada com um professor, que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante a minha pesquisa na Escola 12. Ao questioná-lo sobre o *uso* dos artefatos tecnológicos em sala de aula, ele apresentou em sua fala, possibilidades de escapes às regras da escola – durante a nossa conversa ele destacou que a instituição proibiu que os alunos trouxessem o celular para a escola, a menos para uso pedagógico – ao currículo instituído, às verdades impostas e ao pensamento arborescente dominante:

Professor Mário¹⁶ (2019): *Há poucos dias estávamos desenvolvendo um projeto na disciplina de artes e estávamos trabalhando os tipos de artes. Conforme o combinado, deixamos de fora apenas a dança e o teatro, porque eles serão trabalhados mais aprofundados adiante, até por apresentações na própria escola. E aí numa ocasião, eu liberei um grupo que estava responsável por apresentar o tema “fotografia”, o tipo de arte “fotografia” que é um tipo de arte moderna. Entreguei meu celular para eles e eles foram ao pátio fazer as fotografias. Então, assim, isso engrandece demais. Primeiro engrandece a questão da confiança: “olha, o professor está me dando o celular dele para eu fotografar”. Segundo, eles estão utilizando, eles estão fazendo, eles fotografando. Então o trabalho depois foi pegar essas fotos que eles fizeram no pátio (de árvores, de flores), passar para o PowerPoint e fazer a apresentação no slide. Você precisa ver o sentimento deles ao ver aquele trabalho que eles criaram, que eles fizeram. Outro grupo que apresentou literatura já trouxeram o slide deles prontos. Então, você vê que eles já têm noção, já montaram o slide em PowerPoint em casa e trouxeram prontos. Teve quem trouxe escultura, uma mini escultura de um curral para mim. Muito bacana! Você vê que alguém acabou ajudando e tal,*

¹⁶ Para preservar as identidades dos professores pesquisados, decidi nomeá-los por nomes fictícios de personagens famosos do universo dos *gamers* – universo este em que a criança contemporânea está inserida, se constituindo na Era Digital.

mas fez. Então, isso é muito enriquecedor. Isso deixa a gente... é aquele tipo de coisa que o professor vai embora pisando em nuvens, sabe?

Esse depoimento foi potente! Principalmente, quando o professor apontou, após a entrevista, que entregou bilhetes autorizando o uso do celular por aqueles alunos que foram ao pátio fazer fotografias, vivenciar esse tipo de arte moderna. Então, se alguém da gestão escolar aparecesse e visse grupos de alunos fora do horário de aula, se não bastasse, com um celular na mão, percorrendo o pátio da escola, haveria a possibilidade de justificar o uso de tal artefato. Olha que interessante! O uso do celular pelos alunos é negado na escola, mas o professor – com toda a sua autoridade e poder – consegue burlar as regras e propiciar o contato e o uso deste artefato pelos alunos.

Essa situação evidencia aquilo que Larrosa (2018) chama por *Ofício de professor*. O ato de entregar um celular na mão de uma criança e deixá-la livre para realizar o trabalho escolar significa uma abertura. Abertura para o mundo, para a aprendizagem, para o *dever*. O professor, nesse sentido, despertou o interesse dos alunos, abriu mundos e ofereceu possibilidades de *encontros*. Com o quê? Ah... “Com outros espaços de liberdade do lado fora” (LARROSA, 2018, p. 242). Pensando sobre isso, acredito que “entre ensinar e aprender pode haver muito mais do que aquilo que as técnicas de ensino, os recursos didáticos, os livros especializados e os conteúdos assimilados pretendem realizar” (LEAL, 2011, p. 48). Pode haver o novo, o imprevisível, o extemporâneo. Isso é *abrir mundos*!

O professor não busca resultados, mas provoca efeitos. O professor não mede a passagem do tempo, mas “tem que ‘fazer tempo’ (um tempo lento, orientado, des-sincronizado, não mercantilizado) e ‘dar tempo’” (LARROSA, 2018, p. 320). Isso significa a fuga do *Chrónos*, do tempo que nos devora, do tempo cronometrado, das aulas aceleradas. Sendo assim, questiono-me: há espaço para esse tempo de intensidade, de sentidos no currículo escolar? Penso que sim. Contudo, é preciso das mãos e das maneiras hábeis, pacientes, felizes e cuidadosas (LARROSA, 2018), daqueles que estão na escola para “convocar, mostrar, assinalar, ensinar, chamar a atenção, convidar (para a conversação, o exercício e o estudo), disciplinar, interessar e coisas assim” (LARROSA, 2018, p. 114).

Isso significa que é preciso colocar em questão, inclusive no currículo, aquilo que já se sabe sobre ensinar e aprender, ou melhor, sobre o *aprenderensinar*¹⁷. Para Leal (2011) nem tudo o que ensinamos alguém aprende. Por isso, o ofício do professor não se reduz ao ensino. É muito mais do que isso. É abrir mundos, suscitar *encontros*. É oferecer os *signos*. A aprendizagem é o lugar onde se oferecem signos. Como diz Larrosa (2018) aprender, diz respeito, essencialmente aos signos; aprender é decifrar ou interpretar os signos de uma matéria, objeto ou um ser. Nesse sentido, todo ato de aprendizagem é uma interpretação de signos. Os signos estão por toda parte! O mundo oferece signos que precisam ser decifrados. Cabe ao professor, contudo, oferecer novos signos para que a criança aprenda, isto é, “chamar os novos para o mundo, para essa parte do mundo que é sua matéria de estudo, fazer com que sejam sensíveis aos signos que emite” (LARROSA, 2018, p. 273).

Porém, nem todos os signos serão interpretados pelos alunos, porque a aprendizagem é múltipla e acontece de diferentes formas. O acontecimento acontece para cada um de uma forma distinta (DELEUZE, 1992). Então, o ato do professor de lançar signos para os alunos, não significa que todos vão aprender da mesma maneira, mas cada um a sua maneira, no seu tempo, com o seu processo próprio de aprendizagem. Nessa conjuntura, questiono: Quais são os signos que o professor está oferecendo para que a criança aprenda? Como ele está oferecendo esse signo? Como esse novo mundo está sendo apresentado para a criança? O professor está apresentando, através dos *usos* de artefatos culturais e tecnológicos, novos signos aos alunos?

Esses questionamentos me fizeram tecer significações/sentidos sobre a narrativa de uma das professoras entrevistadas:

Professora Peach (2019): *Cartolina a gente produz bastante, até estou trabalhando com eles, fazendo um Ebook Cultural, que é utilizando a cartolina no formato de um livro, mas como se fosse essa ferramenta digital que a gente cria. Essa intenção partiu da curiosidade deles, porque eu trago o meu notebook, às vezes, mas o tablet ele é mais portátil. Então, eu trago até por questão também da ferramenta ser menor e tudo mais, para eles pesquisarem e ai surgiu dessa curiosidade, desse interesse deles. Então, eu dei uma pausa agora porque a gente começou a semana de provas, mas eu estou trabalhando, dentro de história, a questão dos fatos históricos e os documentos históricos e a partir do conteúdo que nós utilizamos, estudamos dentro do livro didático. Ai passei pra eles, pra eles verem as imagens que eu*

¹⁷ Concordo com o pensamento de Leal (2011, p. 45) quando diz que “ensinar parecer ser preponderante em relação a aprender. Aprender é uma consequência do ensinar. Do ensinar deriva-se o aprender. Pareceria absurdo propor uma nova ordem? Aprendizagem-ensino?”.

pesquisa, pra eles pesquisarem também. E cada um, cada grupinho está com um tema, se é documento histórico, oral ou não oral, os fatos históricos daquela cidade, de quando eles nasceram. Então, a gente vai montar esse e-book e aí dentro, se possível a gente conseguir esse recurso das imagens para colocar, eles fazerem como se fosse uma linha do tempo, uma régua do tempo, mas foi um pouco voltado para a sala, assim, que não é uma ferramenta digital em si, mas é como se fosse. Simular aquela sensação, criar essa sensação.

Olha que interessante! Quais foram os signos oferecidos por essa professora aos seus alunos? Essa tática de criar um Ebook Cultural a partir de uma cartolina, objetivando simular o uso de uma ferramenta digital, é um ato criativo que dá voz a experiência (LARROSA, 2017). A experiência de quem? Dos alunos. Da professora. De todos os corpos que experienciam esse processo de criação. A sensação que a professora busca provocar nos alunos é “a sensação de que pode experimentar livremente com sua matéria o próprio ato de apresentá-la às novas gerações” (LARROSA, 2018, p. 50). É a sensação do aprender e deixar aprender (KOHAN, 2004). É propiciar os sentidos e o uso de um artefato que muitos alunos não podem ter. Este talvez seja o essencial do ato pedagógico: oferecer signos, promover possibilidades e propiciar *encontros*. Nesse caso, vejo a professora como desenhista do processo de *aprenderensinar*, a qual “desenha tempos (durações, séries, ritmos), espaços (posições, disposições, composições de corpos e materialidades) e atividades (procedimentos, modos de fazer, exercícios, tarefas)” (LARROSA, 2018, p. 173).

Trata-se de invenções que movimentam o cotidiano escolar. Para Oliveira (2010) são ações criadas pelos professores para jogar com as possibilidades possíveis de explorar. Ações estas criadas pela professora entrevistada que movimentaram “o cotidiano, com as suas maneiras próprias de usar os produtos culturais oferecidos no mercado dos bens” (OLIVEIRA, 2010, p. 127), isto é, de fazer *uso* de modo criativo de um artefato cultural que a ela foi disponibilizado. Nesse sentido, penso que cotidiano e a aprendizagem precisam ser renovadores para chamar a atenção dos alunos, para despertar o “desejo de saber” (KOHAN, 2015, p. 88). Contudo, nem sempre, com a vida corrida do dia-a-dia, com os problemas pessoais, com as preocupações que nos afligem, conseguimos ser renovadores, ou até mesmo criadores, inventores.

A vida de professor exige de nós muito empenho e “esforço de pensamento criativo” (ALVES; GARCIA, 2000b, p. 35), por isso, ser um professor oferecedor de signos, de possibilidades, de *encontros*, talvez nos tire um pouco o peso do ensinar-aprender. É preciso apenas a oportunidade para que os *acontecimentos* possam surgir e movimentar o cotidiano.

Uma simples ida ao pátio da escola, a leitura de um livro, uma roda de conversa pode propiciar *acontecimentos* singulares na vida dos alunos. Basta tornarmos sensíveis aos signos que queremos emitir.

Então... *Que currículo para que escola?*

Bem... Com inspiração nos autores anteriormente citados, penso que as escolas são múltiplas, assim como, os profissionais que nela trabalham. Será que existe ou poderá existir um currículo que atenda aos anseios e desejos e que encaixe na forma de pensar que cada um possui? “Como criar para si um Currículo-Clandestino que desenvolva, no campo curricular, um novo espaço de pensar?” (CORAZZA, 2012, p. 13). Há possibilidades de se criar um currículo ideal para tudo e todos? E... queremos um currículo ideal? Talvez não.

Mas, desejamos currículos plurais que, ao menos, atendam aos conhecimentos plurais do mundo, que abarcam o *outro* que é profano, desviante, o negativo, de fora, estrangeiro, e por isso, é silenciado, negado, indocumentado, obscurecido e anormalizado; que desconstrói padrões de normalidade – principalmente, aquele estabelecido pelo pensamento ocidental que positiva o homem branco, heterossexual, adulto, machista, racional e burguês – no qual olha, ignora, estereotipa, silencia e legítima as diferenças; que atenda a diversidade, sobretudo, as minorias. Inclusive, que perceba “*as crianças como cidadãs de agora, com as suas especificidades, mas como cidadã de agora, que pensa, que cria*” (Professor Mário, 2019), e que vive num mundo contemporâneo, permeado por possibilidades, por artefatos inexistentes até poucas décadas atrás. Sobre isso, em uma conversa com outra professora, ela assinalou o seguinte: “*o nosso olhar das crianças de décadas atrás era algo mais, de certa forma, limitado e eu também até ousa falar um pouquinho que as crianças ficavam limitadas aquilo ali. Hoje não! Hoje eu já acho que eles já vão em busca, pesquisar e saber*” (Professora Peach, 2019). Embora eu relativize um pouco sua fala, é nesse sentido que digo que o currículo é e precisa ser múltiplo, para que possa atender a todas essas novas demandas advindas com a contemporaneidade, advindas com a criança contemporânea que deseja falar e ser ouvida, que é a protagonista do processo de *aprenderensinar*.

3.3 Um currículo-desejante em trânsito, movente e molecular

A pesquisadora, do fundo, observava. Era aula de Educação Física. Crianças no pátio e na quadra de areia brincavam. Se fosse possível ser invisível, naquele momento, eu seria. Ninguém notava a minha presença ali (ao menos era o que parecia). Gritos, risos, conversas,

acordos e discussões entre as crianças se misturavam com o canto das araras Maracanã-Guaçu que davam uma beleza singular naquele lugar.

Eis que uma cena capturou os meus sentidos! Encontrava-se da seguinte maneira: de um lado do pátio, um grupo de meninos jogava vôlei e outros brincavam de Ping Pong; do outro lado, um grupo de meninas pulava corda e outras brincavam de Ping Pong. Os pensares sobre as relações de gênero na escola me vieram à tona. Confesso que fiquei incomodada diante daquela situação. Questionei-me sobre a função do professor naquele momento. Intervir e acabar com a divisão que separava as meninas dos meninos? Ou abster? Fiquei sem reação, sem respostas.

O professor da turma, diante do efêmero e do imprevisível, deixou o modo organizativo elaborado pelos próprios alunos prevalecer. Transitou de grupo em grupo, sanou as dúvidas, contribuiu no desenvolvimento das atividades e até ousou participar das brincadeiras. Fez aquilo de oferecer signos e deixar que os alunos os interpretassem. Naquele momento, como diria Larrosa (2017) fui *picada*. Afetei-me naquele campo extemporâneo. O esforço que fiz para perceber as sutilezas daquilo que estava no *intermezzo*, nos interstícios daquela cena, me potencializou para ver o imperceptível, para criar novos mundos possíveis e abandonar as certezas e verdades absolutas.

Subitamente... Surpreendi-me novamente! Quando eu menos esperava, os grupos se desfizeram. Meninas foram jogar vôlei, meninos entraram na fila de pular cordas e os grupos de meninos e de meninas que brincavam de Ping Pong separados, se juntaram. Os fluxos e movimentos que existem nos cotidianos das escolas me impressionam. É interessante o movimento que existe ali. São zonas de intensidade. Nada é estático, tudo é fluxo – “atravessado por delicadas passagens, dolorosos conflitos, fascinantes descobertas” (LEAL, 2011, p. 82). Esse episódio provocou a escuta atenta aos imperceptíveis desenrolamentos que o cotidiano pode nos levar. Nesses momentos inesperados,

é necessário começar tudo de novo, mergulhar em cada cena, de modo que você (seu corpo vibrátil): possa captar não mais os planos e sim **os platôs, as regiões de intensidade contínua**, feitas da latitude dos corpos que você for encontrando: **corpos humanos, animais, sonoros... Corpos de uma ideia, de uma língua, de uma coletividade** (ROLNIK, 2016, p. 39, grifo da autora).

Algo se passa nesse movimento de *encontros* e intensidades. São fluxos que insistem em escorrer. Para Kohan (2010, p. 117) “as crianças vazam na escola outros fluxos. A questão é que nem sempre estamos preparados para ver, para compreender as crianças como sujeitos de poder, não atentando para suas ações”. Essa fluidez, inclusive aquelas pensadas por

Bauman (2001), produz forças inventivas nas escolas, as quais vislumbram modos outros de composições entre os corpos, constituindo significações que se passam pelo campo do sensível.

Destaco aqui uma passagem que atravessou meus pensamentos sobre as experiências do professorado, suas derivas, tentativas e fluxos.

Dia 16 de abril de 2019, 08h30min, aula de Português. Alunos enfileirados com os livros abertos na página de um texto intitulado “a casa mal assombrada”. Olhares curiosos percorrendo a história. De repente, o professor foi até o armário localizado no fundo da sala. Naquele lugar pegou uma lata e a deixou sobre a mesa. Revestida por papel contact e tampada com apenas um pequeno furo ao meio, a lata chamava a atenção; desperta curiosidades para aqueles que a veem pela primeira vez e não tem uma representação sobre o seu significado. Eis que o professor fala: “– a caixinha do desabafo está ativa!”. Significados começaram a fluir (Anotações cartográficas – o cotidiano pulsa).

A cena se passa em uma sala do 5º ano do ensino fundamental. Esse é um exercício de escuta e experimentação. Os fluídos desses movimentos se encontram num *continuum* de intensidades. A experiência exige certa sensibilidade. Então... Na tentativa de entender o que se passava, esperei a hora do lanche para perguntar ao professor. Após a conversa, descobri que se tratava de uma “caixa”, criada pelo professor, destinada aos alunos que tinham alguma angústia, confissão, desabafo a fazer ou, até mesmo, uma sugestão, uma alegria, um acontecimento que gostaria de compartilhar. Foi criada porque o professor, com seu olhar sensível, buscava encontrar alguma possibilidade de se aproximar dos seus alunos, seus anseios e desejos. O professor, segundo Larrosa (2018), junto ao seu amor pela matéria, também ensina por amor aos alunos e, assim, se preocupa e se envolve ativamente nele. Sua dedicação é revelada a partir de pequenos atos e gestos que se expressam pelo seu envolvimento em seu ofício. Dessas invenções cotidianas, surgem as fissuras, as quais o professor, nesse caso, transformou em momentos únicos de experimentação que possibilitam escutas imprevisíveis e situações inesperadas.

No universo dos cotidianos escolares, encontramos ações inventivas que irrompem os currículos vazios – aqueles que retiram dos alunos a oportunidade de aprender aquilo que não está incluído naquele currículo (ALVES; GARCIA, 2000a), incitando os fluxos curriculares a convergirem para uma realidade inventiva e potente.

Quero transitar, a partir dessa experiência, em um universo de múltiplos reveses, de discontinuidades, para compor novos pensares sobre o currículo. Compreendo que a ideia de um currículo que apresente vazamentos que desviem, escapem de um modelo estrutural ou de um sistema (DELEUZE; GUATTARI, 1995), seja um bom caminho para começar. Deleuze e

Guattari (1995) são autores que não apresentam conceitos voltados especificamente para a escola, criança e currículo, contudo, seus textos e ideias contribuem para que possamos tecer relações sobre tais temáticas. O que estou fazendo aqui, portanto, é uma tentativa de relacionar o currículo com o pensamento desses filósofos.

Quando digo que o currículo apresenta vazamentos, estou me referindo aos escapes, às linhas de fuga existentes nos campos curriculares, sendo possível burlar os sistemas arborescentes segmentados. Isso possibilita questionar os modelos dominantes e os currículos capturados por tais estruturas engessadas. O currículo é, de fato, agenciado. Se não for pelo sistema imposto, é por outras linhas de segmentaridade.

A ideia de vazamentos proposta por Deleuze e Guattari (1995) nos leva a pensar nas "linhas de visibilidade, de enunciação, linhas de força, de subjetivação e de ruptura" (ABRAMOWICZ, 2017, p. 137) que compõem o dispositivo currículo. São linhas que não "abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras" (DELEUZE, 1990, p. 155). Elas se cruzam, entrecruzam, resultando na pluralidade de possibilidades singulares que tendem a se (re)produzir no plano da organização curricular.

Desta forma, parece propício à tentativa de pensar o currículo como uma *linha de fissura* – que se abre, rompe, fratura – criando transbordamentos e novas conexões; ou ainda como um dispositivo *molecular*, como nos propõe Deleuze ao problematizar as relações macro e micro existentes na sociedade. Deleuze, no livro intitulado *O Anti-Édipo*, discute que toda sociedade, mas também todo indivíduo, é atravessado por um modelo *molar* – macro, arbóreo, binário, segmentar – ou por um modelo *molecular* – micro, microscópico, rizomático, nômade. Segundo Guattari e Rolnik (1996, p. 321), "a ordem molar corresponde às estratificações que delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência. A ordem molecular, ao contrário, é a dos fluxos, dos devires, das transições de fases, das intensidades". Enquanto a primeira apresenta uma linha de segmentaridade dura, estática, arborescente, a segunda se movimenta através de linhas segmentaridades flexíveis, intensas, transitórias e em constante devir.

O currículo pensado enquanto linha molar, formata, homogênea, padroniza. Atravessa todo o corpo escolar sobrecodificando os agenciamentos em compartimentos, produzindo classificações, dividindo as identidades e particularidades. Está subordinado ao sistema dominante que opera poderes diversos, e assim, funciona por reprodução. Apresenta maior rigidez em suas práticas discursivas e não discursivas e traça planos definidos que estão

no mundo das ideias, no mundo inteligível, transcendental – fora do *espaçotempo*, da imanência. O currículo enquanto linha molecular, por sua vez, é imanente, penetra nas singularidades, desfaz as sobrecofidações, produz linhas de fuga desejantes, cria movimentos, fluxos e afetos. Tal afirmação implica pensar em um currículo sem modelos, sem estruturas dominantes arbóreas, onde não é conduzido ao Uno (n), mas ao n-1, que se move, se mistura e cria novas direções. Nele, temos intensidade, linhas flexíveis que ressonam nos corpos, nas subjetividades e se abrem para campos de multiplicidades.

Esse movimento instaura uma abertura para um *currículo-desejante* que atua no campo molecular promovendo desvios, rompendo fronteiras, agenciando novas possibilidades de *encontros*. Se essa função fosse atribuída ao currículo, emergiriam novos modos distintos de pensar a escola e os elementos que a compõem; quiçá, percorrer terras desconhecidas, abrir ao desconhecido, ao imprevisto, pode desconstruir as amarras que foram atribuídas ao currículo – este dispositivo disciplinar, de *saber e poder*, que captura os corpos infantis e os subjetivam diariamente.

3.4 BNCC como um dispositivo que age nas capilaridades da educação

Não tem como falar de currículo escolar e não citar um documento de caráter normativo que as articulações políticas-institucionais do Brasil criaram para definir o conjunto de aprendizagens, ditas como essenciais, que “todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2018, p. 3). Trata-se de um documento que, permeado por relações de *saber e poder* próprias do neoliberalismo, pode trazer consequências irreparáveis para a educação pública, laica, gratuita, obrigatória e de responsabilidade do Estado em nosso país.

Por isso, nessa subseção, quero falar da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o Ensino Fundamental e alguns dos elementos que a compõem, ou melhor, apenas um dos elementos que a compõem: os artefatos tecnológicos nos *espaçotempos* da escola¹⁸. É um tema pertinente, principalmente, por se tratar de um documento orientador do currículo

¹⁸ Escolhi tratar especificamente sobre os artefatos tecnológicos porque é o foco das discussões tecidas ao longo dessa dissertação. Nesse sentido, não aprofundarei em outros temas pertinentes que envolvem a BNCC.

das nossas escolas, inclusive da escola 12. Por isso, é preciso ir mais longe e tecer fios entre a Base e as escolas para problematizar essa temática.

Quando falamos de escola e de tecnologia, uma questão vem à tona: Como estão sendo vistas e trabalhadas na escola? Ou não estão sendo trabalhadas? Como a Base pode contribuir para que as crianças se tornem sujeitos reinventados e emancipados, esses sujeitos que estão acompanhando o movimento do mundo e se tornando sujeitos críticos, conscientes, participativos? Será que a BNCC dá conta de atender a essa necessidade desse novo sujeito? Será que esse documento orientador traz a necessidade da tecnologia estar presente no cotidiano das crianças enquanto invenção de novas formas de existir?

Não pretendo aqui buscar respostas sobre esses questionamentos ou trazer justificativas implicadas na produção deste documento. Dedicar-me-ei em tecer fios e tramas acerca da sua elaboração, mostrando como este dispositivo pedagógico está transpassado por ordens discursivas e relações de força, que o constituem como um dispositivo de poder.

A partir de leituras realizadas da versão aprovada e homologada da BNCC, foi perceptível que uma das competências gerais para a Educação Básica, especificamente a quinta competência, refere-se aos *usos* de artefatos tecnológicos nos *espaçostempos* da escola:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 7).

Está presente aqui, uma das dez competências gerais da Base, o que evidencia a preocupação com os possíveis *usos* que os documentos curriculares das escolas prescreverão a respeito da tecnologia na escola. Na passagem acima se delineiam duas questões importantes: a primeira diz respeito ao uso crítico, reflexivo e ético da tecnologia e a segunda é relativo ao que Foucault chama por Cuidado de si, ou seja, a essa precaução de promover a vontade e o desejo do sujeito de ser protagonista e autor em sua vida, resultando em uma “ética da existência”.

Penso que seja uma competência formidável se for gestada tal qual está no “papel”, do contrário, fará parte de mais um conjunto de belas palavras presentes em documentos orientativos que chegam a nossas escolas. Falar de uso crítico e autônomo de artefatos tecnológicos nas escolas significa falar de novas formas de existência e de possibilidades para a educação; significa falar de avanços para a escola que, atualmente, acompanha lentamente as mudanças do nosso tempo. Apesar disso, pontuo que não coaduna com a ideia de

padronização de competências, habilidades e conteúdos que, de acordo com a Base, deve ser cumprida obrigatoriamente nas escolas, tal como aponta Freitas (2011). Luto em defesa da escola pública e gratuita, pela autonomia dos professores em sala de aula e pela aniquilação das avaliações censitárias. É pertinente fazer essas pontuações para evitar possíveis equívocos ao longo desse texto.

Mas, hemos de convir, trata-se de um documento prescritivo que direciona a educação no Brasil. Assim, necessário se faz estudá-lo, analisá-lo, problematizá-lo, e criar *usos* possíveis para suas prescrições. Prosseguindo em nossa discussão, é preciso também atentar para o caráter abrangente que a BNCC confere aos artefatos tecnológicos. O seu *uso* está presente em todas as competências específicas por áreas do conhecimento¹⁹ para o Ensino Fundamental, exceto a Educação Física²⁰, que não faz nenhuma menção às tecnologias. Esse caráter abrangente denota o cuidado de estabelecer que todas as áreas do conhecimento, a serem trabalhadas nas escolas, utilizem a tecnologia como artefato para a aprendizagem dos alunos.

Interessa aqui, pois, também evidenciar que se trata de um documento cujo discurso, nas mídias televisivas, rádios, jornais e internet, ecoa muito interessante e vantajoso para os alunos. Para os pais a mídia veicula tratar-se de uma melhora indubitável na educação de seus filhos. Segundo Foucault (2012, p. 9), “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Isso significa que não é à toa esse caráter proeminente dos discursos enunciados sobre a Base. Existe uma relação de poder intrincada em sua materialidade. Sendo esta irreversível, uma vez que já está batendo às portas das escolas, compete a nós sermos plateia para esse espetáculo ou sermos os protagonistas para modificar esse cenário através de *microações* cotidianas.

A partir desse contexto é importante problematizarmos algumas questões. Durante algumas conversas tecidas com os professores pude perceber que quase todos conheciam os propósitos apresentados pela BNCC quanto ao uso de artefatos tecnológicos digitais, porém, não fizeram a leitura do documento de modo aprofundado; enquanto o restante pontuou que não sabiam responder essa questão. Por outro lado, todos acreditam ser importante a BNCC

¹⁹ As áreas do conhecimento são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

²⁰ A Educação Física está incluída na área do conhecimento de Linguagens, assim como, a disciplina de Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa.

trazer orientações para o uso dos artefatos tecnológicos digitais na escola. Mas, alguns fizeram ressalvas quanto a isso, encaminhando a discussão para outro aspecto, o da formação. Vejam:

Professora Zelda (2019): *Com certeza! Apesar de a gente estar na era digital, nós temos professores que não sabem mexer no computador, você está entendendo? Então, como que a BNCC vai pedir isso, vai pedir uma coisa assim se ela não capacita? Então, acho que fica meio assim, uma coisa meio incompleta.*

Professora Ellie (2019): *Muito importante! Porque eu mesmo o que eu aprendi no computador foi sozinha. [...] O que eu sei é porque eu corri atrás. Nunca foi porque alguém deu algum curso na escola e eu aprendi.*

Professora Cortana (2019): *Acho! É o que eu te falei anteriormente e repito agora. Ela [BNCC] traz isso, é importantíssimo? É. Mas, ela tem que trazer completo. Porque ela traz no papel muito lindo, mas se nós não tivermos uma tecnologia boa para trabalhar, se nós não tivermos, como eu digo, assim, uma enxada bem amolada, nós não vamos capinar em nenhum lugar. A mesma coisa é o computador. Se eu não tiver um computador bom, eu não tiver uma tecnologia boa que me ofereça um recurso bom, conectado ao que a BNCC pede, eu não tenho evolução. Tá nó no papel e a prática? E aí o professor não presta, o professor não vale nada, porque o professor só quer saber de salário, professor acomodado, professor que não está nem aí com nada. É muito pelo contrário, me desculpa. Então, há falhas nisso tudo! Não adianta eu querer plantar bananeira se o governo não dar o terreno. Então é complicado...*

Com esses relatos é possível perceber que além do acesso e estrutura, a qualificação dos professores também é uma problemática quando se fala em artefatos tecnológicos digitais nos *espaçostempos* da escola. Existem, ainda, muitos *nativos digitais* que desconhecem os modos de “navegar” na rede através do celular, computador e outros artefatos. Nesse sentido, essas orientações fornecidas pela BNCC quanto ao uso dos artefatos tecnológicos digitais na escola realmente são pertinentes, pois, assim, os professores assumirão uma postura mais ativa diante o processo de aprendizagem por meio desses artefatos. Para Amaro e Soares (2016) ainda existe muita resistência e desprezo pelos artefatos tecnológicos digitais por parte dos professores. Isso acontece pelo fato de que a formação inicial docente ainda não integra as novas tecnologias. Por isso, existe a necessidade de qualificação dos professores, de técnicos

para manutenção dos equipamentos e na aquisição de computadores e softwares. De forma semelhante, Santiago (2014) pontua que

Somente o uso desses artefatos, no entanto, não garante a eficácia do ensino, razão que é necessário investir também em formação aos professores para que sejam dinâmicos e tenham a capacidade de atualizar-se com disposição para aprender. Assim, o desafio maior é o desenvolvimento de atividades que considerem a educação tecnológica, propiciando a conquista de conhecimentos, estabelecendo momentos de reflexão. Dessa forma, a tecnologia em sala de aula pode ser considerada como um instrumento para a constituição e reconstituição de saberes, além de facilitar a comunicação e aproximar os sujeitos, seduzindo os estudantes e tornando as aulas mais interessantes (SANTIAGO, 2014, p. 34-35).

Nesse sentido, a ausência de qualificação dos professores ainda é um dos maiores desafios frente a essas transformações tecnológicas. Para tanto, faz-se necessário o investimento em políticas públicas para atingir os fins citados anteriormente. Embora, haja essas carências, a escola, através dos direcionamentos propostos pela BNCC, é chamada a dialogar com os artefatos tecnológicos digitais que perpassam as relações sociais nos tempos atuais. Como fazer para que aquilo que está no papel (Base) seja colocado em prática, se ainda há ausência de professores qualificados e acesso limitado a esses artefatos? Talvez as táticas, astúcias e artimanhas dos professores consigam produzir ao menos uma diferença diante essas circunstâncias.

Bem, pensando nesse contexto de imersão da Base nas escolas, evidencio que o estado de Mato Grosso tem uma determinação para que todos os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPROS) trabalhem com formações continuadas nas escolas voltadas para a BNCC. Então, pensando no campo em que essa pesquisa está inserida, ou seja, a escola 12, nós temos professores preocupados em estudar a BNCC porque precisam montar o seu planejamento dentro do que pede a Base, temos a direção da escola que tem a necessidade de controlar e ordenar esse meio de campo para atender ao que o estado pede, o tempo dos professores nas horas atividades e as necessidades das crianças. Questiono-me: Qual é o currículo que se forma dentro disso tudo? A BNCC é uma exigência que o estado criou, a partir de uma determinação constante na LDB 9394/96, determinando imediato cumprimento pelas escolas. Mas, se o currículo é o que acontece na escola, o que está acontecendo na escola?

3.5 Os fluxos das crianças no contexto curricular e educacional

Chegar à infância. Ela aparece última, no fim, à espera. A ela, quem sabe, podemos chegar. E para chegar a qualquer lugar há que se caminhar, buscar, sair de onde se está; há que se mexer, se desprender de algo que fixa a um lugar para poder ir ao encontro de outros lugares. Chegar à infância é, assim, um convite, um desejo, uma tentativa. Um caminho.

(LEAL, 2004, p. 8)

Ao trazer essa epígrafe quero demonstrar que chegar à infância é um percurso cheio de experiências, devires, composições; é a busca pelo desconhecido, pelo enigma que muitos tentam nomear. Não busco, com isso, apontar discursos legitimados e autorizados sobre o que ela é; mas problematizá-la, desconstruir verdades instituídas sobre a infância. Pensá-la no plural. Sendo a infância que habita a escola toda essa multiplicidade, como comprimi-la em um currículo denso, pesado, cercado, fixo? O currículo para habitá-la precisa ser híbrido, molecular, rizomático. Mesmo não sendo, ela sempre escapa! Sobre isso, lembrei-me de um episódio que aconteceu durante os meus *encontros* com o cotidiano da Escola 12...

*Dia 03 de maio de 2019, sexta-feira, aula de Ensino Religioso. Cadeiras organizadas em círculo para o início das apresentações sobre uma pesquisa encaminhada para casa. **Quais são os rituais e costumes religiosos existentes em nossa sociedade?** Esta foi a pergunta que movimentou a pesquisa dos alunos. Fonte de pesquisa? Aquela que pudessem ter acesso (pais, familiares, responsáveis, livros, internet). Os alunos ansiosos estavam para compartilhar o que descobriram. Conversas paralelas sobre as diferenças entre as pesquisas de cada um surgiram. Até que... o momento de apresentação começou! Professor foi à frente, chamou a atenção dos alunos, e questionou: - Qual é mesmo a regra na sala de aula durante apresentações? Sem conversar e prestar atenção – responderam alguns alunos concomitantemente. De repente... a sala em silêncio ficou. Um aluno foi à frente e sua fala iniciou... (Anotações cartográficas – os fluxos da disciplinarização).*

Que cena! Os significados e sentidos sobre ela em mim brotavam e se entrecruzavam. O que pensar dos processos de disciplinarização que existem nas salas de aula? É isso que fazemos quando queremos o silêncio, a organização, o controle – para manter a ordem, a beleza e a limpeza. As infâncias são, assim, capturadas pelas escolas, pelas famílias e por outras instituições que tem como alvo o controle dos seus corpos e mentes. Contudo, essa atenção dada à infância, nem sempre existiu. Ao reportarmos a Antiguidade, por exemplo, percebemos que pouco interesse manifestava-se pela infância, inclusive, Platão²¹ foi um dos primeiros filósofos gregos a se preocupar com a educação da infância. Contudo, sua análise educativa detinha apenas intencionalidades políticas. Nesse sentido, a infância não foi um

²¹ Inclusive, o pensamento e as ideias de Platão tiveram forte influência nas correntes pedagógicas do pensamento ocidental moderno – aquelas que, de certa forma, também acabaram produzindo um tipo determinado de sujeito infantil.

objeto de estudo para Platão, porém, torna-se relevante na medida “em que se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a *pólis* atual se aproxime o mais possível da idealizada” (KOHAN, 2003a, p. 14). Tratar de educação significava, então, produzir as melhores e mais aptas naturezas para governar a *pólis* com justiça. Qual era a estratégia para chegar a tal *pólis*? Ora, pois, a educação das crianças, futuros guardiões da *pólis*. Compreendia-se que, através de modelos apropriados, poderiam ser levados a excelência e a virtude na vida adulta; e assim, nesse jogo político, seria possível a criação de uma *pólis* mais justa, melhor e bela. A visão platônica de infância está, portanto, fortemente ligada a uma etapa de vida – caracterizada pela falta, incompletude, inferioridade, ausência, incapacidade – que “adquire sentido em função de sua projeção no tempo” (KOHAN, 2004, p. 53). Podemos perceber potência da ideia de infância projetada por Platão na antiguidade clássica, quando nos deparamos, no tempo presente, com traços muito marcantes de seu projeto.

Contudo, no decorrer da história, a infância ganhou outros contornos, outros espaços, outros discursos. O francês Philippe Ariés (1981) legou-nos um estudo sobre a *História social da criança e da família*, onde apresenta as diferentes conotações dadas à infância e as diferentes posições assumidas pela família, ao longo da Idade Média. Neste período, as crianças, com frequência, nasciam e morriam; quando apresentavam independência física eram logo inseridas no mundo do adulto sem tratamento diferenciado – desde festas, jogos, vocabulários, costumes, vestes; gozavam de uma função meramente utilitária para a sociedade e a educação era de responsabilidade exclusivamente familiar. Significavam, nesse sentido, adultos em miniaturas sem particularidades específicas (ARIÉS, 1981).

O surgimento de um sentimento e/ou afeição para com a infância, até então inexistentes, surge somente na/com a modernidade (KOHAN, 2004), o que nos leva a crer na existência de uma construção histórica e social sobre a noção de infância. Com a modernidade surge um novo tempo, um novo espaço e uma nova criança (MALDONADO, 2017). A preocupação (do Estado, das Igrejas, da família) com a moralidade, a ética, a conduta, o comportamento das crianças começam a surgir. Como, porém, enquadrar a criança ao modelo civilizatório de sociedade advindo com a modernidade? Através da educação, das instituições educacionais modernas – “entre elas aquelas encarregadas das crianças pequenas, desde a mais tenra idade” (BUJES, 2001, p. 35) – que, mediante processos de disciplinarização, fabrica/prodiz indivíduos. Foi neste momento que a criança se tornou um objeto de relevância social, cultural e política sobre a qual se tinha vontade de saber e de poder. Diferentes olhares têm se dedicado, a partir de então, a descrever, narrar, estudar, analisar a infância e a criança. “São estes olhares, com suas formas de representar as crianças, com práticas discursivas que

esmeram em *falar a verdade sobre elas*, que parecem ser aqueles cujos efeitos são os mais disseminados e tomados como autorizados” (BUJES, 2001, p. 41, grifo da autora).

E, assim, verdades vão sendo produzidas sobre as *gentes pequenas* e as infâncias sendo narradas...

Inventaram verdades em que todos acreditavam, até mesmo as gentes novas que passaram a falar de si, a agir e a se pensar do mesmo modo, porque acabaram acreditando [...] fizeram assim para terem uma identidade e serem um sujeito com uma verdade. Mas também, o que elas poderiam ter feito se não isso? A não ser ficarem convictas de que seu verdadeiro Eu individual era aquele mesmo que estava [sendo discursado] (CORAZZA, 2002, p. 36).

O conjunto de ideias, que acabo de expor, demonstra que a criança não pode narrar sua própria existência. É o adulto (e demais instituições normalizadoras) quem redimensiona, organiza suas narrativas, suas vida, sua história (LEAL, 2011). Neste processo, fluem múltiplas possibilidades interpretativas de pensar a infância. Arrisco dizer que o projeto educacional moderno não apenas capturou e institucionalizou o sujeito infantil, mas também, o normalizou; produziu categorias lineares na forma de concebê-la; compôs uma natureza infantil – caracterizada pela ingenuidade, inocência, docilidade, fragilidade, dependência – associada a uma etapa/fase de vida (a ser valorizada apenas na adultez).

Os conhecimentos organizados na forma de saberes científicos sobre a infância a têm situado claramente num continuum temporal da vida pontualmente delimitado, tecnicamente verificado e amplamente divulgado. A infância, nesse entendimento, circunscreve uma etapa do desenvolvimento biológico da vida humana compreendida entre 0 (zero) e 6 (seis) anos de idade ou, em termos mais amplos, entre o nascimento e a puberdade. Deste modo a infância integra os saberes constitutivos da ciência e demarca um campo de atividades onde estes saberes são aplicados. Há profissionais especializados em diferentes áreas do saber dedicados exclusivamente ao estudo da infância. Há também uma quantidade crescente de categorias profissionais direcionadas ao atendimento das necessidades infantis das mais diversas ordens, seja na forma de produtos comercializados, de serviços prestados à infância, ou mesmo de atendimento aos pais. Delimitada por sua característica temporal cronologicamente medida por meio de dias, semanas, meses e anos, a infância tem se tornado foco de inúmeras investigações (LEAL, 2011, p. 13).

Vigiar seu crescimento. Estabelecer normas. Regular sua conduta. Controlar seu comportamento. Escolher seu vestuário e alimentação. Determinar horários. Impor regras e rotinas. Definir como deve ser. Dizer o que falar, como falar, quando falar. É isso que temos feito! Seria possível fazer (e pensar) diferente? Não sei. Mas, me sinto provocada a pensar a criança e a infância fora desse *continuum*, dessa linearidade histórica e temporal. Aprendi com Deleuze (1992) a ver nas brechas, olhar a intensidade existente nos fluxos. Quero ver a infância com as lentes que não me foram sugeridas a usar; proponho pensá-la com *um outro*

(LARROSA, 2000, p. 184), um enigma o qual ainda não foi decifrado; pretendo falar sobre ela a partir de autores que a vejam como experiência, acontecimento, devir e potência.

E o professor? Aquele de quem falávamos no início dessa subseção? Ah... ele (assim como nós) também ocupa uma “posição estratégica na disseminação do poder disciplinar” (KOHAN, 2003b, p. 88) na instituição escolar. Interessa a disciplina, a ordem, o silêncio. Mesmo que sem saber, ele (o currículo e outras redes) governa e captura os corpos e mentes infantis (da mesma maneira, com a mesma forma). Como, porém, romper esse pensamento estrutural dominante? Há como (des)capturar a criança e a sua infância?

3.6 Uma infância movida por linhas de fuga e composições outras

Diversas pesquisas e estudos trazem outros conceitos, outras formas e modos de pensar a infância. Em *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas* (2000), Larrosa nos convida a pensá-la como “portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar” (LARROSA, 2000, p. 186). Mas isso não quer dizer, necessariamente, que exista uma verdade sobre o que ela seja de fato. A infância é aquilo que ainda não sabemos, é o enigma (falado há pouco) que inquieta a segurança de nossos saberes/práticas e escapa a qualquer processo de objetivação. É o *outro* que não pode ser abarcado e/ou submetido.

Em um texto que descreve a infância enquanto novidade para o mundo, Larrosa cita Hannah Arend – filósofa alemã – para nos dizer que o nascimento de uma criança é algo que suspende a certeza que temos de nós próprios. Quando uma criança nasce, existe a possibilidade de renovação do mundo porque a criança traz o novo, o desconhecido, aquilo que não foi capturado pelos nossos discursos e saberes. Infância entendida como o que nasce suspende a cronologia e as verdades já proferidas. No entanto, o mundo e os indivíduos (adulto e detentor de verdades) apresentam um mundo velho para a criança que nasce. Mesmos saberes e práticas. Mesmas projeções futuras. Mesmos desejos. Mesmas utopias. Seria possível constituir um olhar capaz de acolher o acontecimento daquele que nasce? (LARROSA, 2000). Se deixarmos nos atravessar pela experiência das infâncias e transformar aquilo que pensamos e acreditamos saber, quiçá, sejamos capazes de outro saber e de outras práticas (não aquelas institucionalizadas).

Talvez seja Kohan (2003b) quem nos possibilite melhor compreender esse encontro com a infância. Em seu livro *Infância: entre educação e filosofia*, Kohan conceitua a infância como um símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade; como imagem de

ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido (KOHAN, 2003b). Aqui, a infância é o agora (não o amanhã, o futuro), é o corpo (não capturado e significado), é a intensidade de uma vida (não cronológica, sucessiva e linear).

O encontro com a infância ocupa um espaço que se passa *entre*; habita o espaço do devir (do roubo, do achado, da captura, que difere do plágio, da cópia, da imitação) (KOHAN, 2003b). O encontro com a infância, nesse sentido, precisa estar aberto ao enigma do início (e do fim?), embora, pensá-la abra portas ao impensável e ao inesperado (sem continuidade temporal). Certamente, reportar-se à infância exige uma tarefa de quebra. Sobretudo, a quebra do eu (individual), transpassando pelas redes que a nós foram engendradas. Isso, por si só, justifica os seus escapes.

A infância responde com uma linha de fuga a tudo aquilo que a tenta aprisionar. Será? Vejamos!

Dia 22 de maio de 2019, quarta-feira, aula de Matemática. Silêncio! Alunos enfileirados. Explicação do professor sobre divisão de fração. Todos estavam atentos, à escuta de sua fala. Pergunta básica no ar: Todos entenderam? O “sim” como sempre as crianças responderam. Então... Mãos a obra: Atividades de fixação de conteúdo na lousa! Nesse intervalo de tempo, o professor o conteúdo passava e as crianças no caderno copiavam. E lá no fundo da sala, passando quase despercebida, a caixinha do desabafo estava. Pouco tempo depois, o professor na mesa, do fundo da sala, se sentou. Com quem? Com aqueles que a atividade erraram. Os demais já haviam terminado a atividade. Sim! Rápidos não? Com o “dever” cumprido, sem autorização do professor, mesas se juntaram e com slime brincaram. Todos? Não. Alguns pegaram tesouras, cola e papel e faziam barquinhos sob o comando do tenente-coronel (Anotações cartográficas – escapes do cotidiano).

Está tudo aí! Percebam os escapes, as linhas de fuga que os próprios alunos encontram para burlar as regras (normas e demais ordens disciplinares) da sala de aula. Ora, o cumprimento das atividades (de rotina) significa para eles que estão “livres” (embora saibamos que não) para viver o tempo de *aión* (tempo da intensidade, do devir, de uma vida) fazendo o que querem e gostam. Nesse cotidiano elas se fazem e (re)fazem de forma singular, tornando seu esse *espaçotempo*. Brincar de *slime* ou de barquinho de papel, sem a autorização do professor, é a fuga da realidade; é encontrar novos meios para deixar fruir a imaginação e os sentidos. Brincar é também construir uma identidade, construir o mundo, aprendendo e brincando com os significados e práticas de seus mundos sociais (ABRAMOWICZ, 2017). Esse episódio mostra que a infância se encontra num devir, num detalhe. É um horizonte (ao mesmo tempo intocável e inestimável), mas que carece ser sentida e vivida.

Por isso, de acordo com Abramowicz (2017, p. 25), é importante nos opormos às “prescrições que estão nas bases de currículos unificados”. As infâncias não podem continuar

sendo produzidas pelo adulto e seus discursos, embora, seja um *dispositivo*²² atravessado por linhas de subjetivação, que a produz cotidianamente em todas as esferas da sociedade. É preciso, pois, cartografá-la, desemaranhar as linhas molares pelas quais foi composta, percorrendo suas linhas de fuga e de rupturas. Por onde começar? Na escola, talvez. Neste *lugar de passagem* (KOHAN, 2010), que o tempo suspende e demora-se.

Pensando nessa conversa, com um olhar que abre aos *acontecimentos*, me vi, mais uma vez, presa a outra cena que capturou os meus sentidos no cotidiano escolar... Numa terça-feira, no final da aula de Português, fui convidada pelos alunos e pelo professor para assistir a aula de Artes, a ser realizada na sala de multimeios. Os alunos estavam eufóricos! Para eles, seria uma aula cheia de expectativas e *encontros*. Penso que a espera pelo novo, contagiou aqueles que buscavam vivenciá-lo. Fiquei muito animada e sem pensar duas vezes, aceitei! Sorrisos do fundo eu ouvia. Parece que a minha presença ali também fazia parte do quadro de expectativas por eles sentidas. Foi quase inevitável não desenvolver também aquele anseio, aquele sentimento de que algo poderia acontecer ali. Assim... na sala dos professores fiquei aguardando a tão esperada aula. O momento chegou! Com o caderno de campo, e demais artefatos em mãos, segui em busca de experiências singulares, de *acontecimentos* imprevistos, do encontro com o *outro*. Penso que pesquisar seja isso, ir ao encontro do desejo. De um desfazer-se e refazer-se. De um abrir ao encontro com o novo. De um ir ao encontro do outro de nós.

Com esse pensamento, carregando um turbilhão de sensações, pedi licença e adentrei na sala de multimeios. Enquanto tentava passar despercebida e não atrapalhar a aula do professor, fui convidada, pelos alunos, a sentar num lugar que prepararam especialmente para mim. Fiquei contente com tamanha gentileza. Sentei-me. Peguei o caderno de campo e procurei anotar os detalhes que, muitas vezes, passam imperceptíveis aos olhos do professor. Estava tudo escuro – um ar de friozinho na barriga predominava naquele lugar. Os alunos sentavam-se em cadeiras que giravam – de hora em outra, via-se alunos girando para lá e para cá. O professor, à frente, sentava-se. Com um notebook com acesso a internet, conectado a televisão, o *youtube* carregava um vídeo sobre as “danças típicas da região Centro-Oeste do Brasil” – conteúdo este indispensável na disciplina de Artes de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

²² Dizer que a infância é um dispositivo significa afirmar que ela “engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Catira. Cururu. Danças indígenas Mato-Grossenses. Sarandi. Siriri. Dança de São Gonçalo. Foram algumas das danças apresentadas aos alunos. Conforme as danças eram exibidas, o professor pausava o vídeo para destacar informações relevantes quanto à origem, ritmos, artefatos, vestes e *espaçotempo* – menções também eram feitas sobre a disciplina de história, pois se tratava de um conteúdo relacionado à cultura dos povos; a disciplina de geografia, tendo em vista que as danças eram oriundas de uma região do Brasil de forma especial (Centro- Oeste); e a disciplina de ensino religioso, uma vez que misticismo, símbolos e artefatos carregam um valor simbólico distinto em cada dança. Nesse sentido, estava evidente o caráter interdisciplinar desta aula.

Essa é uma experiência que permite fazermos de nossos currículos “novos mapas, não mais marcados por territórios fragmentados, mas tentando ultrapassar fronteiras, vislumbrar novos territórios de integração entre os saberes. Um dos caminhos possíveis é o da interdisciplinaridade” (ALVES; GARCIA, 2000b, p. 25). Olha a pluralidade de significações e representações tecidas numa aula como essa! Quantos signos, possíveis conexões, devires e trajetos foram agenciados ali? O professor, com sua prática molecular, agenciou experiências que podem carregar novas possibilidades de *ser* e *agir* dentro da escola.

Experiências como essas nos fazem tecer relações sobre a protagonista do processo de aprendizagem: a criança – esse sujeito (do passado, do presente e do futuro) que entoa simulacros, ouve contos e se torna contos (KOHAN, 2010), vive seu tempo demasiadamente devagar, alça voo e cria suas próprias direções.

Questiono-me: o que pode uma criança? Não sei. Mas problematizá-la, quiçá possa possibilitar o encontro com *devires minoritários* que não imitam ou modelam, ou seja, não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, mas interromper o que já está instituído; desencadeia intensidades disruptoras, propicia novos inícios (KOHAN, 2004). A partir daqui, afirmo: criança é vida imanente, criança é pura potência! E a infância? Ah... esse é um labirinto que não me atrevo a desvendar...

4 ARTEFATOS CULTURAIS E TECNOLÓGICOS NAS VEREDAS DAS SALAS DE AULA

O cinema pode “jogar” um jogo com o presente, o passado, o futuro. Com a vida, com a morte. Com nossas origens. Em sala de aula, o filme “Guerra do fogo”, no original “Quest of fire” (1981), uma produção canadense, francesa e dos Estados Unidos, dirigido por Jean-Jacques Annaud favorece a prática da problematização de uma temática candente dos humanos no Ocidente moderno: apresenta-representa e tenta comunicar, exatamente, nossa transformação em humanos. Nossa capacidade de nos auto-explicar, de nos auto-representar. O secular e o antropocentrismo assim exigem. Evoluímos do animal para o humano. Um progresso.

(SILVA, 2013, p. 2)

A potência de um filme está nos fluxos ininterruptos aos quais o pensamento pode nos levar a partir dos vestígios que dele sucederem. Haveria chance de vislumbrar o “velho” mundo estando diante e vivendo uma realidade, diríamos que “nova”, totalmente dissemelhante? Quando percorro os olhos nas cenas do filme *A guerra do fogo* algo me faz pensar que sim. Trata-se de um filme que nos convida a conhecer, principalmente, as continuidades e descontinuidades históricas da humanidade, o avanço da língua e a socialização entre os povos; um filme que gira em torno de algo tão comum para o homem do século XXI, porém, tão essencial e extraordinário para o homem pré-histórico: uma pedra lascada que produz fogo. Naquele período (Paleolítico) essa pedra representou um grande avanço tecnológico para aqueles povos que foram primordiais para a nossa existência. Como demonstrar para o homem contemporâneo e a sociedade digital – criadores dos mais sofisticados aparatos digitais, softwares inovadores e lucrativos – que uma simples pedra lascada é um avanço tecnológico? Foi exatamente com esse questionamento que, mesmo sem saber, a minha pesquisa havia começado. Deixarei de lado, por um momento, essa conversa e a retomarei daqui a pouco. Antes, pois, quero contar como iniciou a minha incursão pelo terreno impremeditado da Escola Estadual 12 de Outubro.

Nas andanças da vida, percorrendo estradas estreitas e criando trilhas para chegar num caminho almejado, tornei-me professora concursada, em 2018, da Escola 12, situada no município localizado a 80 km da minha tão querida Cáceres – a cidade em que nasci, me constitui e sempre vivi. Encantei-me pela escola! Tão bonita, estruturada, aconchegante... Soube, desde o início, que ali seria o lugar aonde experienciaria as dores e delícias do professorado. Esta escola, tão elogiada por mim e acolhida por todos que moram no município, foi escolhida para ser o *espaçotempo* da minha pesquisa. Isso significa que, além

de ser professora, seria também uma *pesquisadorainiciante* a deixar me habitar pelos fluxos daquele território.

Você, leitor, deve estar se questionando sobre o que moveu a minha incursão naquele *espaçotempo*. Penso que fui à busca da *arte de caçar borboletas*, tal qual Walter Benjamin; aventurar-me pelo nascer de uma pesquisa que se “constituiu da inquietação” (COSTA; VEIGA-NETO, 2002, p. 14).

Sem técnicas previamente estabelecidas, sem ferramentas prontas e procedimentos engessados para conduzir o meu percurso, adotando a cartografia como inspiração metodológica de pesquisa, embarquei na viagem de *encontros* pela Escola 12. A inexistência de um arranjo metodológico categorizado, esquadrinhado e definido, permitiu-me uma maior liberdade para (re)fazer e (des)fazer passos, encontrar brechas e criar novos trajetos. Era preciso engendrar novas significações e estar aberta a olhar as verdades e suas relações de *saber e poder*, os sujeitos e seus modos de constituição, o contexto e seus processos, o espaço e seu movimento, com uma nova sensibilidade – isso significa que apesar de conhecer a escola de outras estadas, usar novas lentes e vê-la a partir de uma outra posição, seria fundamental.

Preparei os aparatos para potencializar os *encontros*, peguei o passaporte de entrada – autorização da escola e dos professores – e desembarquei de manhã na sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental, buscando observar/descrever, acompanhar o movimento do lugar e seus ritos e cartografar como acontecem os *usos* de artefatos culturais e tecnológicos, identificando práticas de reprodução e de produção dos mesmos.

A minha estada foi marcada por fluxos, *encontros* potentes, *acontecimentos* singulares. Queria estar no controle da situação, no entanto, fui governada pelas forças do acaso e do inesperado, as quais me fizeram criar novas redes de (re)significações. A experiência da escola, produzida por aqueles que (des)fazem o seu cotidiano, potencializou as memórias escritas no diário de campo em que foram registrados todos os movimentos, as falas, os olhares, os gestos... tudo aquilo que foi possível captar ali.

Embarquei na viagem de ida à escola acreditando que os *usos* de artefatos tecnológicos seriam múltiplos, porém, essa não foi a realidade apreendida naquele horizonte de eventos cotidianos. O que me fez deixar de lado, pouco a pouco, as velhas hipóteses (aquelas que, embora, dizemos que não existem, sempre levamos conosco) que me habitavam antes de iniciar os meus *encontros*. A imersão no cotidiano escolar fez-me perceber que os professores, em pleno século XXI, ainda utilizam os mesmos e do mesmo modo, artefatos culturais inventados, fabricados em séculos passados.

Tanto ouvimos falar na palavra *artefatos*, mas o que ela significa/representa?

A palavra artefato vem do latim *Arte Factu* que significa “feito com arte”. De acordo com distintos dicionários²³, o seu significado está relacionado à palavra cultura por remeter a um objeto material produzido pelas mãos humanas para uma finalidade específica, que fornece informações sobre uma determinada cultura e pode ou não ser aperfeiçoado com o passar do tempo. Nesse sentido, todo artefato se constitui a partir *da e com* a cultura.

Para problematizar ainda mais o significado da palavra artefato, busquei em Paul Du Gay (1997) rastros para uma possível conceituação. Costa (2000, p. 258) apropria-se do conceito de Du Gay (1997) para dizer que “artefato cultural é qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si. Ao associarmos o objeto aos seus significados estamos em relação com um artefato cultural”. A cultura, nesse sentido, permite-nos atribuir sentidos aos artefatos. Diante disso, todo artefato²⁴ é um objeto cultural, pois está imbricado com práticas, imagens, pessoas, lugares de determinada cultura, aderindo, assim, uma determinada identidade cultural particularmente específica. Esses significados construídos sobre si permitem que ele seja representado de diversas maneiras a partir de práticas discursivas e não discursivas. Portanto, tais representações podem exercer sobre as pessoas “um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos” (COSTA, 2000, p. 211).

Para estudar os artefatos culturais é preciso (re)conhecer o seu papel na produção de identidades dos sujeitos, especialmente, na constituição das crianças que habitam os *espaçotempos* escolares. Como? Através dos *usos* de diversos artefatos culturais cotidianamente. Por isso, devemos explorar como os artefatos são representados, produzidos, consumidos e, principalmente, quais *usos* estão sendo feitos e quais práticas sociais estão relacionadas a eles. Ao enfatizar essas questões, quero apontar que ao tornar determinados artefatos acessíveis para as crianças estamos constituindo os sujeitos infantis de determinada maneira e não de outra; e operando as suas condutas, escolhas, formas de agir, pensar e significar o mundo a sua volta.

Para Oliveira e Alves (2008) os processos de *aprenderensinar* são perpassados pelos *usos* que os professores fazem dos inúmeros artefatos culturais que constituem o seu

²³ Utilizou-se, principalmente, o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2011) e o Novo Aurélio do século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa (1999).

²⁴ Como disse anteriormente, os artefatos culturais são todos aqueles que possuem conjuntos de significados/significações construídos sobre si, logo, os artefatos tecnológicos e digitais também são artefatos culturais, pois a cultura contemporânea nos permite atribuir significados e sentidos sobre eles.

cotidiano. Tais artefatos são carregados por significações que estabelecem um autêntico currículo praticado.

Cadeira, mesa, carteiras, lápis, borracha, caderno, caneta, quadro, giz, apagador, etc., são alguns dos artefatos que foram produzidos historicamente e até os dias atuais são mantidos em muitas escolas, inclusive, na escola pesquisada. Porém, o mundo mudou. O mundo hoje é globalizado e possui demandas que precisam ser atendidas. Vivemos na era digital, momento em que os artefatos não são mais apenas físicos e culturais, mas virtuais e tecnológicos, resultando, assim, na transformação do modo de *ser* e de *estar* neste mundo. Mas, muitas vezes, os habitantes da escola não dão conta de acompanhar as novas demandas apresentadas pelos novos artefatos tecnológicos digitais. A escola continua, assim, fixa e física, com suas tecnologias palpáveis e visíveis e acompanha lentamente as transformações (*espaçotemporais*) do mundo e dos sujeitos que nele habitam.

As crianças de hoje fazem parte de uma geração que nasceu com a tecnologia a sua volta, isto é, dentro da cultura digital. Essa é a *Geração Y!* Estão envolvidos com os fluxos conectivos dos celulares, da internet e das redes que os unem, entrecruzam, interagem, compondo suas novas características identitárias. O pesquisador Marc Prensky (2001) caracterizou a geração nascida na década de 1990 como *nativos digitais*, uma vez que nasceram, cresceram e se constituíram em um período de grandes transformações tecnológicas/digitais, as quais permitiram o desenvolvimento de habilidades para interagir com várias TICs ao mesmo tempo, realizar multitarefas e borrar fronteiras demarcadas. Essa geração é marcada pela descontinuidade, em especial, pela instauração de uma lógica que rompe com a linearidade e ordenações; é uma geração *heterárquica, rizomática e hipertextual* (ALVES; NOVA, 2003), que vive imersa no fluxo contínuo das tecnologias e a partir dele se expressa e interage, transitando por meio de textos, imagens, sons, vídeos – de forma a construir/produzir o seu próprio eu (o eu digital). Nesta pesquisa, foi perceptível que os professores pesquisados percebem as diferenças entre seus alunos, os *nativos digitais*, em relação a crianças de tempos atrás, fazendo, inclusive, comparações entre os mesmos. Na escuta atenta dos relatos, foram surgindo possibilidades de pensar como os professores veem a geração Y e indicam seus pontos positivos/negativos para a educação:

Professora Zelda (2019): *As crianças de hoje em dia estão avançadas na questão da tecnologia, mas, não da tecnologia em si de aprender. [...] O digital hoje é mais alguma coisa que tem a mais, mas não que ela fez a diferença. [...] Então, eles estão muito acomodados na digital.*

Professora Peach (2019): *Por conta desse contato frequente com essas tecnologias digitais, eu acho que as informações estão chegando muito rápido a eles.*

Professora Amaterasu (2019): *Os de hoje eles têm um desenvolvimento que os anteriores não tinham. Enquanto que os anteriores tem outro que esses não têm, que eu acho que é uma infância presa num material como o tablet, como o celular. Parece que a infância deles está presa e eles só querem isso, é só disso que eles vivem. Eles não sabem brincar, eles não sabem pular, eles não sabem subir numa árvore, eles não sabem pular uma corda. Eles não sabem!*

Professora Jill (2019): *Uma das coisas que eu mais vejo é a questão do comportamento. As crianças elas não conseguem chegar num lugar e perceber que naquele lugar tem regras. Então, a quebra das regras são mais frequentes. [...] E eles são um pouquinho preguiçosos, tem preguiça de pensar, tem preguiça de fazer. É um tal de não consigo, é um tal de eu não posso...*

Professor Mário (2019): *Elas assimilam com muito mais facilidade conhecimentos acerca dos meios digitais. [...] Você percebe que isso está muito mais avançado. Infelizmente, o conhecimento em si, o aprendizado da leitura e escrita, não acompanhou esse desenvolvimento e aí a gente sente esse déficit na hora de dar aplicações de atividades, no trabalho no dia-a-dia. Mas, com certeza, as crianças de hoje em dia assimilam com muito mais facilidade informações em relação ao meio tecnológico.*

Professora Cortana (2019): *As mudanças são visivelmente aparentes, só que é uma mudança que vem com um avanço de ignorância, de raiva de ódio, crianças que vem revoltadas, crianças que são nervosas.*

Tecendo esses relatos, precisamos reconhecer que a visão dos *nativos digitais* ainda é insipiente na escola pesquisada. Essa nova relação entre aluno e professor precisa ser tratada de forma dinâmica e desafiadora. Nesse sentido, é necessário debater esse assunto no espaço escolar com os professores, de modo a problematizar essa nova geração e suas necessidades para, então, surgir possibilidades de (re)pensar a prática pedagógica e a atuação do professor nesse novo universo infantil.

Os *nativos digitais*, segundo Prensky (2001), possuem familiaridade com o uso de jogos e vídeo games. Claro! São atrativos, chamam a atenção, despertam o interesse, seduzem... E, ainda, demandam uma rapidez e capacidades sensoriais/motoras, instauram uma lógica diferenciada, que é traço da contemporaneidade. O jogo, nesse sentido, é visto como algo experienciado, agenciado pela *novidade*. No entanto, atualmente existem estereótipos em torno daqueles que se encontram no universo dos *gamers*, principalmente, sendo crianças. São especulações que relacionam o jogo a algo negativo, algo que não deve fazer parte da vida dos sujeitos infantis...

Professora Ellie (2019): *Hoje em dia a gente percebe que as crianças estão, como vou dizer, meio avoadas, meia no ar. Eu não sei se em casa eles ficam só no joguinho. Quando chega na escola parece que eles estão longe. Você está falando parece que eles não estão prestando atenção. Então, eu acredito que nas décadas passadas a gente tinha a cabeça mais no lugar. Hoje em dia as crianças estão com a cabeça muito voando. Está atrapalhando isso. Está atrapalhando a aprendizagem. É muita informação!*

Não seriam essas características negadas pela professora, as mesmas que identificam um modo de operar a infância contemporânea? Não são os *nativos digitais* se fazendo ouvir nesse novo *espaçotempo*? Para Prensky (2001) eles comunicam-se, compartilham, trocam, criam, encontram-se, aprendem, desenvolvem-se, buscam, socializam-se, crescem de uma maneira diferente. É bem provável que as suas mentes sejam diferentes das nossas, pois são resultados de como eles se constituíram.

Dessa maneira, percebemos que os *nativos digitais* possuem comportamentos diferentes da sua geração anterior, principalmente em relação à agilidade com as tecnologias e as múltiplas habilidades comunicativas. Isso se deve ao fato de que eles têm vivido conectados, tendo acesso (diariamente, por que não?) aos mais diversos meios de comunicação social que invadem os locais públicos e privados transmitindo textos, imagens e áudios. Nessa conjuntura, pensando no acesso das crianças aos meios de comunicação, recordei-me de uma aula trabalhada pelo professor Mário da referida escola pesquisada. Estávamos no mês de maio estabelecendo discussões na disciplina de Matemática, mais especificamente, trabalhando com o eixo “tratamento da informação”. O professor estava discutindo o conteúdo “gráficos e tabelas” a partir de um levantamento sobre a utilização do celular em casa e em outros ambientes fora da escola. O tema foi muito discutido durante a aula e todos queriam falar e serem ouvidos. Penso que foram discussões muito pertinentes ao

tema dessa pesquisa. Mas, o que me chamou a atenção foram os dados obtidos a partir do levantamento realizado pelo professor, como podem visualizar a seguir:

Quadro 1- Levantamento sobre o *uso* de celulares (alunos do 5º ano).

ALUNOS	USAM O CELULAR	TEM ACESSO À INTERNET	FINS DO USO
22	Todos	20	Jogos eletrônicos, redes sociais, vídeos, músicas, filmes, produção de vídeos para o Youtube.

Fonte: Quadro organizado pela autora com informações obtidas através da observação de uma turma do 5º ano, 2019.

Como podemos perceber, todos os alunos dessa turma fazem uso do celular em casa para fins diversos, como por exemplo, jogar, assistir/produzir vídeos, ouvir músicas e acessar redes sociais. A internet, nesse caso, ocupa um papel fundamental, pois é através dela que os alunos podem acessar e desenvolver as atividades anteriormente citadas. Vimos também que a grande maioria dos alunos possuem acesso à internet, exceto dois alunos, demonstrando que não podemos generalizar quando falamos de navegação a rede.

Apresento esse quadro com o intuito de demonstrar como os *nativos digitais* processam múltiplas informações e mudam as formas de se relacionar com o mundo, apontando novas possibilidades de expressar sua identidade e se relacionar com o outro. Conforme Prensky (2001, p. 2) “nossos estudantes de hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet”. Isso significa a necessidade de adoções de práticas pedagógicas mais condizentes com a geração atual.

Questiono-me: e aqueles que não são *nativos digitais*? Que lugar ocupam? Para Prensky (2001, p. 2) “aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são [...] chamados de Imigrantes Digitais²⁵”. São pessoas abertas para as múltiplas possibilidades oferecidas pela era digital. Estão se (re)construindo enquanto sujeito, (re)descobrimo as novidades do mundo e reterritorializando o seu espaço.

Contudo, enquanto os *nativos digitais* já nasceram inseridos nesta época, se constituem através das novas formas de *ser*, de *estar* e de *pensar* neste mundo de maneira natural e fluída – ordem do sensível –, os *imigrantes digitais* não nasceram imersos nesse

²⁵ Todos os professores entrevistados são considerados nesta pesquisa como *imigrantes digitais*, pois nasceram antes da década de 1990, “foram ‘socializados’ de forma diferente das suas crianças, e estão em um processo de aprendizagem de uma nova linguagem” (PRENSKY, 2001, p. 2).

contexto, assim, se apropriam lentamente dessa nova linguagem, se adaptando a essas formas que são “naturais” para os nativos digitais – ordem do inteligível (COELHO; COSTA; NETO, 2018). Como consequência disso, esses dois grupos pensam, processam, agem, falam de maneiras distintas, ocorrendo, assim, um atrito entre a comunicação do *nativo digital* (aluno) e do *imigrante digital* (Professor). Para Prensky (2001, p. 2) “o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova”.

No entanto, não vejo isso como um problema. Quando vejo a intensidade da pluralidade de criações, astúcias, *fazeres ordinários* no cotidiano escolar, ou ainda, quando relembro a multiplicidade das táticas inventivas narradas pelos sujeitos desta pesquisa, penso que grande parte dos professores consegue reformular o modo como ensina(va)m e (re)criar novas possibilidades de ensinar e aprender ante às especificidades dos *nativos digitais*.

Problematizar os *nativos digitais* e suas relações na/com a escola é importante para explorar as possibilidades de direcionar um *aprenderensinar* que dialogue e interaja com os artefatos tecnológicos que estão presentes não apenas dentro desse espaço como também fora dele. A narrativa de um professor pesquisado potencializa essa afirmação, principalmente, quando ele faz o seguinte apontamento: “*lá fora dos mundos da escola o aluno tem contato com o telefone e com outros equipamentos, assim, no dia-a-dia tem esse contato. Então, seria interessante a gente poder trabalhar também utilizando, mostrando pra eles uma forma diferenciada para utilizar esse equipamento*” (Professor Mário, 2019). Ou seja, fora dos mundos da escola os alunos têm acesso a esse universo tecnológico, seja através do celular ou de outros artefatos, que contribuem para novas descobertas e construção de novos saberes. Porém, cabe um parêntese para um novo questionamento: Todos os alunos têm acesso as artefatos tecnológicos oferecidos na Era Digital?

Professora Peach (2019): *O nosso olhar das crianças de décadas atrás era algo mais, de certa forma, limitado e, também, eu até ousar falar um pouquinho que as crianças ficavam limitadas a aquilo ali, hoje não! Hoje eu já acho que eles já vão em busca, pesquisar e saber. [...] por mais que eu ainda não considere, esse livre acesso não é pra todos ainda. A grande maioria, em relação às crianças anteriores, tem acesso, mas eu ainda vejo até pelos meus alunos em sala ali, a porcentagem de alunos que tem esse contato diário não é grande. Então, às vezes, a gente fala (talvez seja realidade daqui, da minha sala, dos meus alunos), mas falando da minha realidade aqui, enquanto professora, eles não tem esse acesso tão*

frequente. [...]. Então, essa análise um pouco mais profunda de tudo: Temos acesso a tudo? Mas, e essa análise será que nós estamos fazendo?

A narrativa expressa um assunto muito debatido na contemporaneidade: a *exclusão digital*. Não basta apenas ser *nativo digital* para possuir habilidades digitais, é preciso o *uso* e o acesso a tais artefatos. Por mais que vivamos na Era Digital, com a tecnologia circundando o mundo, devemos pensar que essa mesma tecnologia pode não estar circundando o mundo de muitas pessoas, inclusive, o das crianças, haja vista que em termos socioeconômicos existem 54,8 milhões de pessoas abaixo da linha de pobreza no Brasil, ou seja, cerca de 1/4 da população brasileira recebe aproximadamente R\$ 406 reais por pessoa mensalmente (IBGE, 2016). Esse é um dado importante! Penso que “se não considerarmos esse dado corremos o risco de, mais uma vez, promovermos um discurso sobre o currículo insensível às especificidades do público diversos. Sem esse cuidado, o direito à inclusão digital vira mera exigência” (AMARO; SOARES, 2016, p. 138).

O uso de tais artefatos realmente não é para todos, o que acaba trazendo restrições e diferenças significativas nas formas de compreensão, análise e recepção dos conteúdos *online* por aqueles que não possuem essa acessibilidade (LIVINGSTONE, 2011). Diante dessa situação, acredito que a escola seja o lugar onde o aluno possa ter o direito ao acesso a tais artefatos, já que na sua vida cotidiana não são usados. Assim, seja pela flexibilização dos currículos, pela implementação de programas voltados para a tecnologia a serviço da educação ou pelas próprias práticas pedagógicas dos professores, o direito ao acesso ao mundo digital precisa ser garantido nos *espaçostempos* escolares. Bem, e a BNCC, como vimos anteriormente, prevê essa garantia.

Qual é a função da escola diante desse contexto? Talvez seja apresentar novos modos de aprendizagem, fluídos, mutáveis, cambiantes; criar novos contextos, incitando a descoberta e experimentação; explorar métodos inovadores para melhor acolher essa nova geração. Tudo isso tendo em vista que eles aprendem de forma diferente e são capazes de receber informações com rapidez e realizar várias atividades ao mesmo tempo. Em outro momento, numa conversa que tive com uma das professoras que se interessaram em participar da pesquisa, foi possível constatar em suas narrativas a percepção dessa agilidade e rapidez apresentadas pelos *nativos digitais*:

Professora Jill (2019): *Se você ver a questão de pensamento, eles estão a anos luz na nossa frente. [...] Você entrega o celular na mão de uma criança e ela sabe mexer rapidinho. A*

agilidade deles é maior do que a nossa. Isso é muito bom! Isso é uma parte muito boa dessa era digital, tirando a preguiça de elaborar as coisas, mas mentalmente eles são muito mais espertos.

Como vimos, essas competências precisam ser exploradas! A abertura do professor aos *nativos digitais* talvez possa possibilitar outros *encontros*, novas aprendizagens, somente possíveis a partir da fresta aberta em meio aos velhos artefatos culturais. Tudo, porém, depende de “suas escolhas (inteligível) e de seus desejos (sensível). [...] Quanto menor for o interesse sensível pelos [artefatos] digitais e seus usos, menos inserido o sujeito estará nessa cultura” (COELHO; COSTA; NETO, 2018, p. 1089-1090). Portanto, essa geração de *nativos digitais* impõem a nós, professores, um desafio: *conectar-se já!* (LEMOS, 2009).

Lembram-se daquele questionamento, proposto no início desta subseção, que seria retomado em breve? Então... O resumo a partir daqui para dizer que uma simples pedra lascada pode não ser vista como um avanço tecnológico para o homem contemporâneo e para a sociedade digital, contudo, foi a partir dela que tudo (as invenções, criações e avanços), pode ter começado. Desde o período Paleolítico até os dias atuais, fomos (estamos e continuaremos) criando técnicas, instrumentos, artefatos para contribuir na exploração da terra pelo homem. Como o mundo se transforma com o passar do tempo, esses artefatos sofrem modificações, uns tornam-se aprimorados, alguns deixam de existir ou adquirem uma nova finalidade. Reside, nessa conjuntura, a necessidade de cartografar os *usos* de artefatos culturais e tecnológicos nos *espaçotempos* da escola, uma vez que o mundo mudou, alguns artefatos deixaram de existir na escola e outros apareceram da noite para o dia²⁶. Nesse sentido, como já foi pontuada, a viagem pelo cotidiano escolar fez-me perceber que os artefatos criados no século XVII, mais especificamente por Comenius, para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, são utilizados ainda hoje, de forma predominante, nas salas de aula.

Pensando nisso, convido você, leitor, a conhecer alguns dos artefatos culturais que constituem as crianças diariamente na Escola 12, afetando seus corpos e produzindo (novas?) maneiras de ser, de agir, de estar no território que habitam. Ou melhor, a explorar o *vocabulário material da escola*, um vocabulário que permite “dar a ver” o ordinário e o

²⁶ É importante ressaltar que não busco apontar os artefatos tecnológicos como “salvadores” da educação ou como a única possibilidade de aprendizagem a partir de seus *usos*, mas quero pensá-los como importantes artefatos para auxiliar no processo de *aprenderensinar* dos alunos, isto é, para potencializar as conversas entre os professores e as crianças.

material da escola; torná-la viva, fazê-la aparecer através da sua materialidade (LARROSA, 2018).

CARTEIRAS

Fotografia 2 – Espaço da sala de aula e sua organização.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

O espaço é delimitado e demarcado. Marca os movimentos individuais e o controle sobre os corpos. A movimentação livre é constantemente vigiada “por todos” e pelo próprio “eu”. Só uma vez e outra atreve-se o *cuidado de si*. São as *tecnologias do eu* (FOUCAULT, 1987), difusas e capilares, se instalando nos corpos/mentes infantis. As carteiras mudam de tamanho, material e modelo, porém, a sua função (e discursos) em todas as escolas continua sendo a mesma. E, na hora da aula, a organização espacial se (des)faz ou se mantém. Quando então, marcam 07h00min, o sino toca. As crianças sentam em seus lugares. Sim! São demarcados e cada um ocupa o “seu espaço”. Filas, círculos, duplas ou trios são determinados pelo professor. E assim, cotidianamente, a disposição dos móveis depende do ritmo, da intencionalidade, da temática da aula a ser dada. Os passos do professor penetram todos os espaços, organizando as camadas que vazam e massas que fluem: a aula começou!

RELÓGIO

Fotografia 3 – O relógio que marca o tempo de *Chrónos* na sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Sobre o alto da lousa todos têm a sua visão, com a pressa através do dia o badalar marca a próxima ação. Tic-tac passa dia, tic-tac marca a hora! (MORAES, 1991). Mal inicia a aula e já é hora de passar, explicar e fazer “tarefas”. *Chrónos* nos devora; ele corre e atropela... Tic-tac, é preciso terminar para o próximo conteúdo iniciar... Tic-tac, tic-tac é preciso acabar a lição e levar para a correção. Tic-tac, recreio! O tempo de *aión* chegou trazendo a intensidade dos corpos que brincam, que fluem: correr, pular, saltar, gritar. A criança que está vivendo esse tempo torna-se ela mesma, ela pulsa e vibra. Contados e cronometrados os 15 minutos de recreio passam apressadamente. Por quê? Tic-tac o tempo se esgotou, *chrónos* clama a sua volta. Tic-tac... Ter-se-ão novas experiências e *encontros*. O corpo da criança se movimenta, busca incessantemente cumprir os últimos segundos que a apressam. E disto se segue: Tic-tac... Chega ao fim da aula, é hora de ir embora. Os signos, interpretações embarcam na mochila das crianças juntamente com as dúvidas, sentimentos e sensações que ficaram. O tempo da escola é esse... A matriz curricular e os conteúdos é preciso completar. Como, porém, parar o relógio desse tempo sem cessar?

O QUADRO

Fotografia 4- A lousa e os fluxos do professorado.

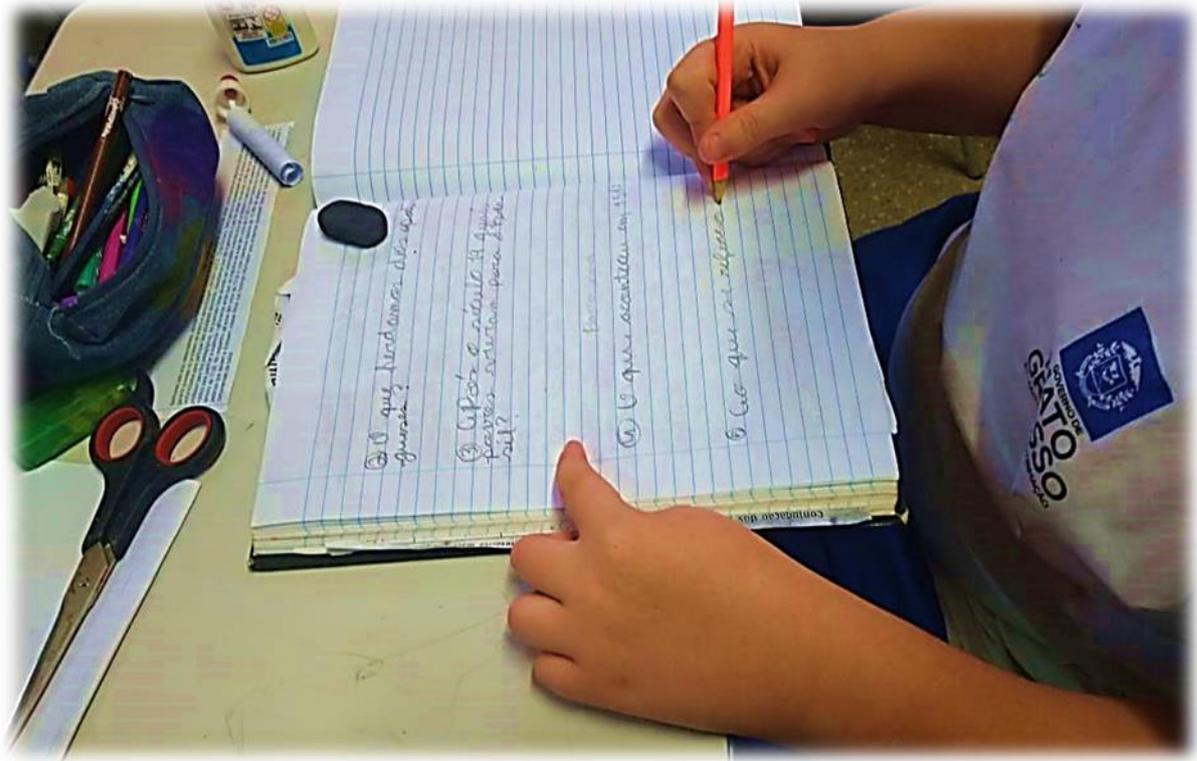


Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

O que torna tão incomparável a visão de um quadro é que nele as criações pulsam na mais rigorosa intensidade. A palavra vem de enquadrar, no entanto, ele serve também para *afetar*. Afinal, ele é, um pouco, a voz do professor! Foi criado para fazer visível a matéria na forma escrita e para levar o mundo diante dos olhos das crianças: o mundo repleto de *signos* a serem de-cifrados. A vivacidade do quadro faz sua obra. Quando menos esperamos surgem composições de desenhos, palavras, esquemas e outras marcas gráficas. Nele é permitido variar, sob o giz novos sonhos estão a se formar. Aquilo sobre o qual se materializa a escrita sofre *fluidéz*: escrever, errar, apagar, retomar de um ponto qualquer, produzindo novos sentidos – fazem os conteúdos ganhar vida e cor. Movimentam-se criando significados a serem interpretados através de seu caráter incomparável. Escrever esquemas, esboços ou respostas de um exercício é uma das atividades clássicas por excelência (LARROSA, 2018). Escritas quaisquer? Não! Nele não se escreve qualquer coisa. Os registros escritos marcam aquilo que é preciso ressaltar e lembrar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Ir até o quadro é um momento de suspensão e respeito. Abre-se um momento para o traçado das mãos “frágeis” das crianças que fazem surgir novos contornos. Ele faz e se desfaz num *continuum* espaço de tempo... E, assim, foi (re)fazendo também a sua estética: lousas de acrílico e de vidro surtiram efeito... E criando novas denominações: “quadro branco” e “lousa” ganharam vez, aboliram o “giz” e o substituíram pelos modernos “marcadores”. Em todo caso, continua tendo a mesma função no tempo em questão.

CADERNO

Fotografia 5- O caderno e as marcas do aprendizado.

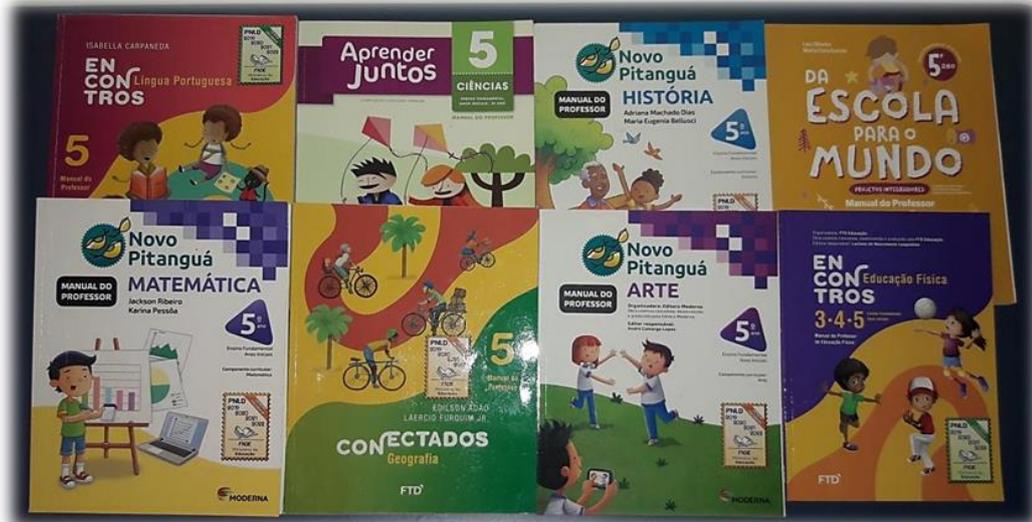


Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Sou eu que vou seguir você do primeiro rabisco até o bê-a-bá (TOQUINHO, 1999). Tal como a música, o caderno nos acompanha, traduzindo o nosso trajeto em linhas escritas vivas e intensas. Ele é plural e seu tempo verbal é *atemporal*. As anotações, ditos e escritos, que configuram sua composição marcam aquilo que é feito na escola. Pois tudo demonstra o sentido e compreensão daquele que o escreve. As palavras escritas carregam importância: “não esquecer”, “é preciso lembrar”... Quantos momentos marcantes precisam ser registrados ali. Contudo, ele é vigiado e controlado. Professores, pais e coordenadores tomam suas linhas escritas, como instrumento de avaliação para verificar se o aluno/filho está trabalhando durante a aula e se o professor está trabalhando o suficiente (LARROSA, 2018). Porém, o que mais profundamente parece afetar é o canal de comunicação que existe entre nós mesmos e as palavras que se fazem ouvir e escrever. Na continuidade das anotações é possível se perder, se encontrar, se descobrir...

LIVRO DIDÁTICO

Fotografia 6- O livro didático na cultura escolar.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

As mais instigantes histórias se perdem em suas páginas. A partir dele é possível experienciar normas, conhecimentos, saberes, práticas de uma determinada época e sociedade. Exatamente assim se constitui como produto cultural. Com efeito, seus conteúdos articulam um conjunto de saberes previamente esquadrihados para expressar significações construídas historicamente no meio social – ensinando maneiras de *ser* e de *estar* no mundo. Outras exigências da vida escolar o levam mais além. O seu caráter didático-pedagógico demarca aquilo que deve ser “acessado” pelos alunos. Os sentidos atribuídos ao livro didático facilitam uma série de operações. Mas, cuidado! É preciso olhar a “história” e demais “conteúdos” a partir de várias perspectivas... E, assim, do MEC até as prateleiras das bibliotecas das escolas, os livros didáticos vão assumindo diferentes funções e significados.

4.1 Sobre o *aprenderensinar* na idade contemporânea pelas vias de uma didática pensada no século XVII

Cartografar a escola permitiu-nos perceber, em uma escola estadual Mirassolense, quais *usos* os professores fazem dos artefatos culturais e tecnológicos em sala de aula. Foi perceptível que os artefatos tecnológicos digitais não são protagonistas na potencialização do processo de *aprenderensinar* no cotidiano escolar. Percebemos também que o que ainda funciona na escola são os mesmos artefatos culturais criados no século XVII por Comenius.

O educador e teólogo Jan Amos Komenský, mais conhecido como Comenius, nasceu em 28 de março de 1592 na Moravia. Inconformado com a educação que recebeu quando criança e com o sistema educacional vigente, após a Idade Média, propôs reformas e novos métodos de ensino nas escolas. Para Narodowski (2001), o pensamento de Comenius consiste

na busca de soluções educativas que conduzem o aluno à iluminação da realidade para a qual tem que chegar. Por esse motivo, entende a reforma da escola e da aprendizagem como fundamentais para alcançar a sua visão utópica.

Em seu livro *Didática Magna*, Comenius sintetiza o ideal educativo, denominado “Ideal Pansófico” como possibilidade e pretensão de *ensinar tudo a todos*, expressando um “programa geral de universalização do ensino escolar” (NARODOWSKI, 2001, p. 48). Mas, para chegar a tal ideologia, é preciso formar o homem, tirá-lo de seu estado natural de brutalidade e selvageria através de determinados mecanismos de ensino. Ou seja, para ele o homem é educável por natureza e pode se tornar um ser racional por meio de uma atividade educativa que precisa ser dirigida e “não pode permanecer livre, à sorte dos acontecimentos, nem deve ser governado pelos caos” (NARODOWSKI, 2001, p. 28).

Contudo, a formação do homem “é muito mais fácil na primeira infância, ou melhor, só pode ser dada nessa idade” (COMENIUS, 2002, p. 77), pois, nessa fase inicial o homem possui aptidões para adquirir o saber/conhecimento de todas as coisas. Seria esta a concepção de infância comeniana, marcada por uma fase cronológica que precisa ser completada para chegar a um ideal futuro desejado?

Dado esses princípios, a primeira infância precisa ser educada em um lugar que garanta que essa formação seja possível. Esse lugar nada mais é a escola – o *espaçotempo* destinado à formação universal do homem, regido por uma “minuciosa” ordem, segmentação, sucessão, organização, harmonia e equilíbrio.

A distribuição dos saberes precisa de uma metodologia que, por sua vez, é obtida a partir da ordem que a outra fornece. Trata-se de formar o homem; mas formá-lo implica fazê-lo de maneira que necessariamente se atinjam os resultados. Por isso, em Comenius urge a necessidade de situar o homem dentro de determinada instituição, a escola, que será regida por uma ordem sem a qual os homens não seriam formados como homens (NARODOWSKI, 2001, p. 32).

Essa ordem, inclusive, deve imitar os processos da natureza, por isso, Comenius estabeleceu que a escola necessita ser regida por um sistema de ensino constituído por séries, considerando o estágio de desenvolvimento humano – os exemplos atuais são a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, etc. Isso significa que o tempo é sinônimo de uma ordenação que carece ser aplicada no processo de escolarização. “A graduação aparece como conceito chave que conduziria o bom desempenho de todo o processo de ensino certamente inexistente nas escolas de seu tempo” (NARODOWSKI, 2001, p. 39). Somente nesse tempo ordenado e controlado o homem estará em condições de se “completar” e se “corrigir”.

O professor, neste caso, possui um papel fundamental: instigar o desejo de aprender e aproximá-los do ideal de educabilidade. Ele é, para Comenius, o responsável pela execução e aplicabilidade das atividades de ensino. Aqui encontra-se a figura do pedagogo que, “em virtude da sua especialização, conta com as condições, os conhecimentos e, enfim, com as capacidades para pensar o processo de ensino” (NARODOWSKI, 2001, p. 91). Em síntese, é o professor que se encarrega de intervir sobre os alunos, utilizando ferramentas (artefatos) para “disseminar” os saberes.

Comenius, então, criou a *arte de ensinar tudo a todos*, isto é, oferecer às crianças e a todos a oportunidade de aprender tudo, através de alguns artefatos que estão à disposição do professor para que consiga alcançar a todos do mesmo jeito. São artefatos que controlam o espaço e o tempo da escola e ainda funcionam neste nosso tempo, dito pós-moderno e na escola que nele habita. O tempo presente é líquido, cambiante, fluído, instável (BAUMAN, 2001). E a escola? A partir da pesquisa realizada na Escola 12, foi possível perceber que no tempo da Era Digital, os professores ainda utilizam os mesmos artefatos rígidos e palpáveis, nada fluídos e cambiantes, citados por Comenius no século XVII – os quais podem observar no quadro abaixo:

Quadro 2- Artefatos mais utilizados pelos professores pesquisados

NOMES	ARTEFATOS	FREQUÊNCIA DE USO
Professor Mário	Lousa e livro didático	Diariamente
Professora Jill	Caderno, livro, lousa, cartolina (cartaz), lápis de cor e tesoura	A lousa diariamente e a cartolina algumas vezes na semana
Professora Zelda	Lousa e livro didático	A lousa diariamente e o livro didático duas vezes na semana
Professora Amaterasu	Lousa, cartolina, televisão, datashow e livro didático	A lousa diariamente e o livro didático duas ou três vezes na semana
Professora Ellie	Lousa, livro didático e Datashow	A lousa e o livro frequentemente e o datashow uma vez a cada quinze dias
Professora Peach	Lousa, livro didático e tablet ²⁷	A lousa e o tablet diariamente e o livro didático algumas vezes na semana

Fonte: Quadro organizado pela autora com informações obtidas através da entrevista com os professores pesquisados, 2019.

Segundo todos os professores, esses artefatos são utilizados para o desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos, mais especificamente, para sentir e visualizar na prática a escrita,

²⁷ O tablet, nesse caso, não é disponibilizado pela escola. A professora Peach (2019) relata: “*Eu tenho a ferramenta [tablet] que eu trago para a sala de aula, utilizo desde o planejamento até na execução dentro de sala de aula. Também possibilito que os meus alunos dentro de alguma dúvida [façam uso]... ele está aqui para que eles venham pesquisar na minha mesa*”.

executar o “treino ortográfico”, localizar informações, estimular a atenção e coordenação motora, desenvolver o cuidado com as margens e espaçamentos, conhecer o alfabeto e refletir sobre o uso da concordância em textos.

Vimos, com a pesquisa, que artefatos criados há quatrocentos anos ainda movimentam o cotidiano escolar. Eles compõem a maquinaria escolar e continuam a constituir crianças de determinados tipos. E os artefatos tecnológicos digitais? Por que não aparecem como potencializadores do processo de aprendizagem nesse *espaçotempo*? Os professores estão “negando” o uso de tais artefatos aos alunos? Claro que não! A questão vai mais além. Só nos atentarmos aos noticiários e veremos como os artefatos tecnológicos digitais ainda estão fora do alcance de milhares de pessoas mundialmente. Para agravar a situação, a partir de um levantamento realizado em 2015, considerando os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Brasil foi considerado o segundo país a ter pior conectividade nas escolas. O motivo? Ausência de políticas públicas, má administração do dinheiro público, dívidas internacionais, corte de verbas para a educação dentre outras justificativas. Nesse sentido, o uso desses “novos artefatos nas escolas não depende mais apenas de uma decisão do sistema educacional ou do projeto pedagógico de uma unidade escolar específica” (SOARES; SANTOS, 2012, p. 309).

A questão crucial é que não podemos deixar de problematizar o fato de que, em pleno século XXI, ainda predomine nas escolas os mesmos artefatos que séculos passados: carteiras, mesa do professor, lousa, caderno, lápis, livro didático, cartolina etc. Como constatamos na pesquisa, esses dispositivos ainda ocupam um espaço central, senão único, no processo de *aprenderensinar*. A exemplo disso, em uma de minhas conversas com a professora Peach, pude perceber que, embora existam discursos e propostas governamentais (muitas delas apenas no papel) sobre o uso dos artefatos tecnológicos digitais em sala de aula, esse acesso não é ofertado.

Professora Peach (2019): *Na nossa escola nós não temos esse acesso. Por mais que tenhamos essas orientações [apresentadas pela BNCC], temos algumas coisas, mas eu acho ainda bem limitado. Porque a gente vai ver: “ah é importante, temos que usar”, mas o que que nós vamos usar mesmo? Porque a gente vai limitar ali ao livro e ao quadro. [...] Mas, tem esse discurso que “o livro didático está ultrapassado, o quadro”, mas quais são as ferramentas que a gente tem? É o quadro, é o livro didático! E aí vai na ousadia do professor de tentar criar possibilidades de o aluno poder ter, pelo menos, uma experiência desse contato ali de forma fictícia, porque as ferramentas mesmo não são ofertadas.*

Quais são as ferramentas que nós temos no cotidiano escolar? A lousa e o livro didático! É uma afirmação muito importante para minha problematização. Como usar os artefatos tecnológicos digitais se os artefatos que se fazem presentes no cotidiano escolar são outros? Os artefatos tecnológicos digitais disponibilizados pela escola pesquisada são o datashow (insuficiente para todos), televisão (apenas uma localizada na sala de multimeios) e computadores (a maioria sem acesso a internet e necessitando de manutenção). Trata-se, assim, de um acesso precário e limitado! Os demais artefatos disponibilizados pela escola são E.V.A, cartolina, tinta, caderno, lápis, cola, tesoura, etc., e aqueles anteriormente já citados, como lousa e livro didático.

Como a professora afirma, são as táticas ousadas e *ordinárias* criadas pelos próprios professores que possibilitam o acesso a experiências com artefatos “mais sofisticados” aos alunos. “Suas operações cotidianas pode ser uma possibilidade para percebermos sentidos, significações, conhecimentos e invenções que com eles se produzem” (SOARES; SANTOS, 2012, p. 312). Para pensar sobre tais *práticas ordinárias*, apresento narrativas para que se perceba como os professores criam possibilidades alternativas de *usos* inventivos para os artefatos que possuem em sala de aula, expressando astúcias e maneiras de *ser* e de *estar* no mundo.

Professora Ellie (2019): *A cartolina, muitas vezes, a gente usa. Uma coisa que as crianças ficam muito empolgadas é quando você vai fazer algum jogo que utiliza a cartolina. Eles ficam muito empolgados porque eles falam assim: “professora, cartolina serve pra fazer jogo!”. Engraçado que uma vez eu fiz um dado: “mas, professora um dado de cartolina?”. “É... você risca ele, depois você vai dobrando e colando”. Então, **hoje em dia quando o estado não manda muita coisa para a escola, a gente vive confeccionando coisas de cartolina, jogos. Eu gosto de fazer também cartazes. [...] Mas, eu gosto muito de fazer também dominó de tabuada na cartolina, eu gosto de fazer quebra-cabeça na cartolina. Então, a cartolina é boa para essas coisas, a gente utiliza bastante.***

Professora Zelda (2019): *Outro dia mesmo eu fiz uma cruzada, uma cruzadinha, ou um caça palavras que eles mesmos tiveram que retirar do texto e produzir o seu caça-palavras para o outro e dar para o amigo achar as palavras, para eles responder. Isso é muito criativo! Eles adoram fazer esse tipo de coisa diferente. Eu não gosto de ficar muito assim o tempo todo*

naquela mesmice, então sempre... Mas, com o material que tenho eu gosto de fazer algo criativo dentro da sala de aula.

Essas narrativas nos levam a pensar nos procedimentos “multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos” (CERTEAU, 1998, p. 175) que os professores realizam a fim de trabalhar com os artefatos disponíveis em seu cotidiano para, assim, proporcionar uma aula mais atrativa e interessante aos seus alunos. Tais relatos contam as possibilidades e novos modos de uso para os artefatos culturais que temos em sala de aula. Uma simples cartolina pode virar um jogo de dominó matemático, um quebra-cabeças, uma cruzadinha ou um caça-palavras nas mãos daqueles que, com seus “gestos manuais, suas habilidades e seus estratégias” (CERTEAU, 1998, p. 156), podem atualizar, mesclar, brincar, inventar, produzir, ressignificar saberes-fazer e processos de significação (AMARO; SOARES, 2016).

Isso nos provoca a pensarmos o quão é fundamental estarmos em processo de abertura e de (re)descobertas, fortalecendo a ideia de que as experiências cotidianas do *outro*, nos colocam em questão para revermos nossas práticas e ações no decorrer da caminhada no campo da educação. A ausência de artefatos tecnológicos digitais no cotidiano escolar não impede que os professores criem meios para que os signos sejam oferecidos aos alunos conforme suas necessidades educativas.

O trabalho de professoras como a Ellie e Zelda, citadas anteriormente, nos convida a explorar mais o “potencial formador dos diversos espaços e tempos escolares, além dos artefatos culturais que perpassam o seu cotidiano” (KRETLI, 2007, p. 1). São esses *usos* inventivos e criativos que potencializam o processo de *aprenderensinar* nas escolas. Com o objetivo de potencializar a multiplicidade de táticas cotidianas que se realizam nas escolas, acompanhemos o depoimento de outras professoras que retratam suas formas inventivas de usar os artefatos que a elas são disponibilizados cotidianamente.

Professora Peach (2019): [...] *Nós fizemos utilizando a cartolina. Fizemos porque eu tinha um grupo com eles. [Com] as nossas conversas eu trabalhei a questão do bullying. E dentro desse grupo eles criavam as frases, as mensagens que eles queriam colocar a respeito do tema. Então, foi tipo um bate-papo, uma discussão dentro do nosso grupo, mas ali na cartolina. Eles criavam! A gente tinha as imagenzinhas, então, eles colavam ali a respeito da mensagem que o outro colega colocou a respeito do assunto “se já sofreu bullying ou não”. Então, a gente ia fazendo essa simulação desse material digital.*

Professora Jill (2019): *Eu gosto muito de trabalhar com recortes, eu gosto de trabalhar bastante. Normalmente eu amo fazer as obras do Romero Brito. **Eu reproduzo na cartolina as obras dele.** Trabalho as cores (as cores primárias porque eles já sabem as cores primárias e as cores secundárias), trabalho o autor, no caso o pintor, a biografia desse pintor e aí depois eu trabalho as obras. Aí eu trago a tinta guache, separo os grupos, e eles vão pintando das cores que eles querem. Às vezes, eu até misturo os estilos, coloco tipo o estilo do Edgar Degas, misturado com as cores do Romero Brito.*

Criatividade! É uma bela palavra para descrever os *usos* de um artefato cujo formato chamamos, há anos, de cartolina. Esses relatos “contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer” (CERTEAU, 1998, p. 207), dando visibilidade as ações *microbianas* que ramificam saberes plurais que se abrem à novidade do mundo e do *outro*. Os artefatos com os quais os professores produzem e compartilham sentidos múltiplos para a existência (AMARO; SOARES, 2016) fazem parte da construção do mundo e do eu da criança. Em função disso, os convido a inventar sua prática pedagógica e selecionar os próprios e múltiplos *usos* dos artefatos que dispõe em sala de aula, assinando “sua existência de autor” (CERTEAU, 1998, p. 94), tais como os professores acima fizeram. Os professores podem e devem explorar modos *outros* de operar e usar os artefatos que tem em mãos. Embora, haja carências de artefatos tecnológicos digitais para potencializar a aprendizagem, os professores, com suas táticas e artimanhas, “reinventam e ressignificam as propostas oferecidas, rejeitando a mera reprodução” (KRETLI, 2007, p. 15).

Simular o *uso* de um artefato tecnológico digital faz a aula tornar-se mais interessante e possibilita aprendizagens mais concretas e atualizadas, ilustrando diferentes possibilidades para a prática pedagógica em salas de aula na atualidade. O que observamos é que os professores, de modo criativo, “vão inventando e combinando usos diversos desses artefatos, conforme as circunstâncias em que vivem e trabalham” (SOARES; SANTOS, 2012, p. 319). São essas circunstâncias que explicam o uso da cartolina para fins diversos. Obras de Romero Brito ou de Edgar Degas poderiam ser ilustradas e criadas em ferramentas digitais como o *Powerpoint* e o *LibreOffice*, mas na ausência delas, a boa e velha cartolina pode representá-las muito bem, quiçá, ainda melhor, por que não?

Aprendi, a partir das narrativas dos professores que “são inúmeras as redes de relações tecidas com saberes, valores, poderes e culturas mediante os artefatos culturais que alteram e/ou complementam as propostas curriculares, potencializando criações, fabricações e

invenções cotidianas” (KRETLI, 2007, p. 4). Faz-se necessário operar os artefatos culturais de modo renovador para além da racionalidade homogeneizante e dominante.

A partir das narrativas tecidas anteriormente, questiono-me: Que escola é essa? É uma escola que vive o seu tempo ou o tempo passado?

Professora Jill (2019): *Eu sou muito ligada à questão do concreto e os artefatos culturais são mais concretos que o digital. O digital eu vejo que ele veio só pela essa facilidade mesmo e pra dar uma incrementada no estilo. Mas, eu acho que nós não deveríamos nos prender somente a isso, porque tantos livros ai que nós desperdiçamos que são bons, que tem ótimos conteúdos, mas que estamos tão presos com a questão da facilidade que a gente acaba não utilizando e vira lixo.*

É possível perceber com essa narrativa que, apesar de vivemos na Era Digital, com a tecnologia circundando a sociedade e o mundo, os imigrantes digitais “estão com os pés no passado” (LEMOS, 2009, p. 41), enfrentando um caminho cauteloso para se adaptar as potencialidades da Era Digital.

Para Prensky (2001) os imigrantes sentem e aprendem de modos distintos, pois conservam uma linguagem ultrapassada. Como ensinar aqueles que falam uma linguagem completamente nova? Será que o “concreto e sensível” dão conta de atender as demandas dos *nativos digitais* que, em grande parte, apreciam o “abstrato e inteligível”? Ao problematizarmos essas questões, conseguimos tecer possíveis relações entre o mundo digital (das crianças) e o mundo pré-digital (dos adultos). Vejamos!

Professora Amaterasu (2019): *Se a criança só está vivendo no mundo digital não acredito que ela vá ter um bom rendimento na escola, porque ela sabe digitar, mas ela não sabe escrever, não sabe transformar aquilo lá numa letra cursiva onde a professora cobra. Então, assim, vejo que só uma coisa não vai bem e só outra também não. Precisamos equilibrar isso daí!*

É possível haver equilíbrio nessa *paradoxal* relação? Nessa dinâmica movediça constatamos que atualmente existem novas formas de aprender e ensinar, modos *outros* de traçar conhecimentos. Inclusive, a tecnologia e as novas formas de comunicação vêm exercendo forte influência sobre a linguagem escrita. Criou-se um novo modo de escrever! Isso significa o “assassinato” da língua escrita? Penso que não. Frases abreviadas e modos

outros de escrever refletem a realidade contemporânea onde vivemos, interagimos e nos constituímos. O perigo pontuado pela professora evidencia a sua preocupação com relação aos prejuízos que a escrita virtual pode acarretar aos alunos em processo de alfabetização.

A vida escolar, o currículo e, conseqüentemente, os professores, “cobram” a letra cursiva escrita à mão, embora, saibamos que a escrita digital vem ganhando cada vez mais seu espaço na sociedade e no mundo atual. Resistência a copiar um texto no caderno se torna comum em sala de aula. Afinal, para quê copiar um texto no caderno se na internet podemos acessá-lo? Quero dizer com isso que a escrita virtual está substituindo a escrita à mão (MEDEIROS, 2018). Será o fim da escrita cursiva e dos artefatos, tais como caderno e lousa? Embora conexos à realidade, ambos são muito importantes para o desenvolvimento do cérebro e de outras aptidões para a formação do ser humano, envolvendo a motricidade, atenção, oralidade e memória. Assim, não poderão ser extintos. No entanto, seu *uso* poderá ser reduzido daqui a poucos anos. Será mesmo? Bem, em conversa com alguns professores, pude tecer considerações sobre essa indagação.

Quando questionados sobre quais artefatos gostariam que fossem disponibilizados pela escola para enriquecer sua prática pedagógica, as professoras Zelda e Ellie, disseram que sentem falta de mais livros infantis, pois aqueles disponibilizados pela escola já estão defasados e velhos. Os demais professores pontuaram que gostariam de computadores para fonte de pesquisa, televisão para vídeos, aparelho de som para músicas e uma internet acessível a todos. Isso quer dizer que, a maioria dos professores sente falta de artefatos tecnológicos digitais para potencializar a aula no cotidiano escolar, não estando “presos” ao mesmo *uso* pedagógico conservado pelo tradicional sistema de ensino.

No entanto, possuem muitos anseios com relação ao uso feito pelas crianças dos artefatos tecnológicos digitais, conforme evidenciam os seguintes fragmentos obtidos durante a nossa conversa:

Professora Zelda (2019): *[O artefato tecnológico digital] é benéfico desde que tenha uma direção. Se ele for solto na mão de um adolescente, de uma criança sem direção, ele é maléfico.*

Professora Chun Li (2019): *Eu acho que [o artefato tecnológico digital] é benéfico, mas você tem que saber usar, porque não adianta ir lá e pegar: “vamos fazer isso” e deixar a criança solta, por exemplo, fazer aquilo que quer. Não! Então, você tem que ter um objetivo traçado [...] algo que vai trazer um aprendizado para eles.*

Professora Ellie (2019): *Quando sabe usar [o artefato tecnológico digital] eu acho benéfico, agora aquela criança que passa o tempo todo só com esse aparelho na mão, eu creio que não tá ajudando não.*

Professora Jill (2019): *Desde que seja conduzido corretamente pelo adulto, com certeza [o artefato tecnológico digital] é benéfico. Porque tem tantos jogos pedagógicos, tantos jogos educativos dentro dos aplicativos. O Playstore oferece tantos joguinhos bons para as crianças. Mas, assim, acontece que os pais eles não supervisionam o que que os filhos estão vendo, o que que o filho está aprendendo. Então, acaba sendo um malefício para aquela criança, porque é uma chupeta: “eu quero a criança quieta, eu dou o meu celular, mas eu não estou olhando o que é que meu filho está vendo”. [...] Se você começa colocar essa prática na criança desde cedo, quando ela se tornar um adulto, que nós já vimos casos, as pessoas ficam totalmente viciadas, tem três, quatro, cinco, seis celulares, dez computadores. O mundo dela é em torno daquilo! Então, é prejudicial. **Socialização acabou, já era! Ninguém conversa mais.***

Professora Amaterasu (2019): *Eu acho que [o artefato tecnológico digital] é benéfico a partir da hora que você estipula um tempo. Não deixa o tempo todo a criança ficar só no tablet ou no celular.*

Professor Mário (2019): *Eu diria que tudo bem dosado é bem proveitoso. **Já diria os mais antigos que tudo demais faz mal.** Então, assim, a gente vê um meio polêmico, principalmente, quando a gente fala desses celulares, smartphones, computadores, tablets e esse acesso sem moderação que as crianças e os adolescentes estão tendo. A internet, as redes sociais e os riscos ao qual elas estão expostas. Eu vejo isso de uma forma muito polêmica sim. E aí eu volto a frisar naquilo que a escola pode apresentar de positivo. [...] **É bom que a escola mostre pelo menos essa parte do que é positivo, do que é legal, daquilo que a criança também pode acessar, além da rede social, além de vídeos, além de músicas.***

Professora Cortana (2019): *Esses novos alunos nossos já vieram desse mundo virtual e eu acho que o que perde muito, eu falo hoje e eu bato o martelo com os meus alunos, com os pais, é a família porque hoje os pais não estão com responsabilidade mais de pai. [...] Só que eu acho que se a família se envolvesse muito mais em não esquecer das raízes deles e*

colocarem sempre presente na mesa de todos que a tecnologia é importante, o celular é importante, o computador é importante, mas brincar de soltar pipa é importante, brincar de carrinho é importante, jogar futebol é importante.

De acordo com os relatos em destaque, a questão “benefício” está sempre associada ao “malefício”. Seria uma dicotomia, uma dualidade difícil de ser “desmontada” para pensarmos sobre os artefatos tecnológicos digitais. Todos os professores concordam que o *uso* é benéfico, porém, logo em seguida trazem em sua fala, os malefícios de um *uso* descontrolado, solto, sem supervisão. Dá a impressão de que a disponibilização dos artefatos tecnológicos requer controle e vigilância maior sobre os corpos infantis, principalmente quando a proposta é de que usem “livremente” esses artefatos que podem levá-los a informações sobre tudo, inclusive, daquilo que não deve ser sabido.

Os posicionamentos dos professores ainda indicam uma questão vinculada à discussão de currículo em sua concepção mais tradicional: cabe ao professor o direcionamento das atividades em função de conteúdos pré-determinados, talvez por isso as ideias sempre condicionais a respeito do uso dos artefatos tecnológicos: “se os pais acompanhassem”, “se usassem na hora certa”, “se houvesse controle”, “se não fizessem só isso”... Parece que os professores não reconhecem que o sentido expresso nas orientações curriculares se transforma ao longo do tempo, não estando fixo em imutáveis concepções e práticas. E, ainda, não percebem que estamos na Era Digital, constituindo-nos cotidianamente por artefatos tecnológicos digitais e pelas novas formas de comunicar, relacionar, conectar, falar, ser, etc., que esse período histórico exige.

Quais são os interesses das crianças? As crianças querem se conectar, postar na rede social, interagir em jogos virtuais. Nesse sentido, embora a escola não disponibilize, foi perceptível durante as observações na escola 12 que a grande maioria das crianças tem acesso à internet, veem filme, veem *youtubers*, fazem uso de artefatos tecnológicos na escola seja pelo uso de dados comprados no celular ou pelo compartilhamento de internet entre os próprios alunos. Contraditoriamente, atentando às narrativas dos professores, percebo que a maioria acredita que as crianças usam demasiadamente esses artefatos. Isso significa que os professores já tem uma pré-disposição a não usá-los porque já acham que será prejudicial, ou seja, nem experimentam dizendo que os pais são muito permissivos, que as crianças já usam muito em casa e nos demais espaços fora da escola. E se eles fizessem o uso pedagógico desses artefatos tecnológicos? Se os utilizassem como seu aliado e não seu inimigo? Quiçá os

posicionamentos dos professores apresentariam resquícios de uma concepção pós-crítica do currículo.

O que pode uma criança com artefatos tecnológicos digitais em mãos? O desconhecido! Os artefatos tecnológicos digitais estão produzindo um novo sujeito criança. Uma criança mais antenada, multifacetada, que participa de todas as esferas sociais de forma mais engajada (SALGADO, 2014). É disso que tem medo a sociedade disciplinar normalizadora. Por isso, é preciso controlar para disciplinar, e para “assegurar uma vigilância que fosse ao mesmo tempo global e individualizante” (FOUCAULT, 1979, p. 216).

Nesse cenário, deixe-me elucidar uma questão. Os professores (Imigrantes Digitais) carregam, ainda, muitos receios quanto a essa nova linguagem digital a ser apreendida, inclusive, lamentando como eram boas as coisas no passado (PRENSKY, 2001). Neste sentido, a abertura para a *novidade*, para as possibilidades que os artefatos tecnológicos digitais podem oferecer, sempre estará inacessível e interdita. Questiono-me: Os professores estão se abrindo a este *encontro*?

Professora Chun Li (2019): *Os professores que estão saindo agora [Nativos Digitais] já vêm com essa mentalidade de acompanhar esse processo, essa inserção da tecnologia na escola e a gente percebe, também, que a resistência maior vem por parte daqueles que não tem conhecimento [Imigrantes Digitais], entendeu? Então preferem ficar ali, fechar os olhos e continuar na mesmice. [...] Então, fazer essa relação para a construção do processo aluno-professor é muito importante. A gente tem que saber lidar com isso!*

Conforme o que expressa esse relato, existem “imigrantes menos ou mais participativos e interativos” (COELHO; COSTA; NETO, 2018, p. 1088). Contudo, a contemporaneidade exige um profissional que saiba da importância e necessidade dos artefatos tecnológicos digitais para essa nova geração e que tenha a capacidade de potencializar a realidade escolar, (re)construindo e atualizando as ações pedagógicas (SOARES; SANTOS, 2012).

A partir de todas as discussões, tecidas ao longo desta seção, foi perceptível como o século XVII ainda está aqui, movimentando a escola hoje a partir das formas mais familiares de aprendizagem. Podemos ver isso, inclusive, a partir de outra cena captada no meu encontro com a Escola Estadual 12 de Outubro:

Dia 17 de abril de 2019, quarta-feira, aula de Matemática. As operações de multiplicação forçavam o pensamento a pensar. Numa parte da lousa as operações de multiplicação com vírgula ganhavam espaço. Na outra, operações de divisão com número posicional invertido denotava um novo caso. A lógica matemática garantia experiências fluídas, ao mesmo tempo, caóticas. Enquanto esse movimento surtia efeito, o professor andava pela sala sanando as dúvidas que surgiam ou criando outras. De repente, o professor pegou duas mesas que estavam sem ocupar e as colocou uma colada à outra, no fundo da sala. Pegou uma carteira, se sentou e de lá pronunciou: “O escritório já está aberto”. Alguns alunos se levantaram e foram se “consultar”. O movimento de alunos era constante no escritório! Aos poucos a mesa estava rodeada pela escuta atenta dos alunos às explicações dadas aqueles que por ora se consultavam. O escritório ganhou cor e forma. Tornou-se um espaço outro na sala de aula; um espaço heterotópico. Até que... a hora do lanche ia se aproximando... Então, foi possível escutar: “crianças, o escritório fechou por hoje, vamos para o lanche!”. Os alunos retomaram seus lugares e se organizaram para sair (Anotações cartográficas – a heterotopia na sala de aula).

Essa cena demonstra que os artefatos culturais movimentam o espaço escolar constantemente no tempo atual. Embora, estando no século XXI, os professores (re)inventam e (re)criam novas formas de *usos* aos artefatos que lhes são disponibilizados. O ato de criar um escritório, remetendo a uma nova temporalidade e espacialidade para além da sala de aula, permite realizar desvios/escapes para modos *outros* de aprender e tecer conhecimentos; e engendrar mundos possíveis e tempos outros (heterotopia).

Foucault (2009) chama de Heterotopia um espaço separado, diferente, um espaço *outro*, que se afasta/separa do mundo. Aqui, entendo a escola como um espaço heterotópico, o qual se “constitui enquanto produz uma separação espacial, enquanto abre uma heterotopia, um espaço diferente, um outro espaço, que separa e que alberga um tipo particular de tempo (a *skholé*, o ócio, o tempo livre), um tipo particular de sujeitos (os escolares, isto é, os professores e os estudantes), um tipo particular de coisas (as matérias escolares) e um tipo particular de atividades (as atividades escolares)” (LARROSA, 2018, p. 282). É um espaço delimitado, que possui suas próprias leis para produzir novas possibilidades de viver, sentir e ser.

Nesse sentido, criou-se naquela sala de aula, um tempo separado, do ócio, um tempo livre. Larrosa (2018) atento à temporalidade da escola destaca:

O tempo (livre) da escola, contudo, não pode estar caracterizado nem pela aceleração, nem pela dispersão, nem pela homogeneização, nem pela mercantilização. A escola supõe, em primeiro lugar, uma temporalidade lenta e, portanto, não pode se submeter aos dispositivos da aceleração. Supõe, em segundo lugar, uma temporalidade longa e orientada e, portanto, não pode se submeter aos dispositivos da atomização e da desorientação. Supõe, em terceiro lugar, uma temporalidade desconectada, separada, qualitativamente diferente, um intervalo temporal em si mesmo e, portanto, não pode se submeter aos dispositivos da homogeneização. Supõe, em quarto lugar, uma temporalidade livre, indefinida, indeterminada, não produtiva, não mercantilizada, não regulamentada pela eficácia

nem pela rentabilidade. Supõe, por último, um tempo elástico, flexível, indeterminado, um tempo que não se conta e que, portanto, quando quer se converter em moldes cronométricos, sempre fica curto (LARROSA, 2018, p. 317).

Mais do que separar os tempos, a respeito dos bens de consumo, de produção e dentre outros, é imprescindível “dar tempo”, um tempo lento, longo e orientado, difuso, indeterminado e flexível. É um pouco disso que o professor fez ao criar o “escritório”. Com os artefatos que tinha naquele momento, ele inventou “trilhas alternativas nas selvas da racionalidade funcionalista constituída por espaços-tempos tecnocraticamente determinados e sustentados por prescrições e normas” (AMARO; SOARES, 2016, p. 114-115), para potencializar a sua relação com os alunos, com o aprendizado.

Pensando na escola como espaço de *tempo livre* remeto-me a uma cena que impulsiona essa discussão: Numa segunda-feira, como outra qualquer, os alunos foram em duplas fazer a troca de livros na Biblioteca da Escola, denominada Vinicius de Moraes. Ao chegar à biblioteca, do lado se via cartazes com os nomes e fotos dos leitores do mês, aqueles que mais leram livros durante esse tempo; logo a frente havia panfletos sobre o bullying e frases motivacionais pregadas nas paredes. Repleta de livros, bem decorada e organizada, a biblioteca é um lugar de imaginação, invenção e memória (ALVES, 2000a), que possibilita despertar saberes, provocando a abertura de janelas ao desconhecido e a imersão num mundo novo.

A fim de escolher o livro que saltitará imagens e sentidos no decorrer da semana, cotidianamente, os alunos demoram-se na biblioteca, sentam-se sobre as mesas e leem os breves resumos de cada livro. Como forma de organizar esse *espaçotempo* destinado à leitura silenciosa e fruição de pensamentos, cada professor tem um dia da semana e horário específico (apenas 1 hora) para levar os seus alunos até a biblioteca.

E, assim, dia após dia a biblioteca enche-se e esvazia-se de novos e distintos alunos, compartilhando a língua da escola e destinando aos seus alunos um tempo livre, livre do estado, da família e até do seu professor, se constituindo outro na relação com o outro: os livros e suas diversas línguas; a biblioteca e suas regras/permissões e com a forma de organização curricular escolar.

Nesse sentido, o conceito de escola como *tempo livre*, advogada pelos Gregos e resgatada por Masschelein e Simons (2018), não caracteriza a liberdade no sentido de autonomia de escolha do que fazer ou liberdade para brincar. Não se trata de tempo livre para fazer o que quiser. A escola como *tempo livre*, segundo os autores, deve ser livre de instituições como família, estado, igreja e etc, livre de morais e dogmas que impeçam o ato de

pensar possibilidades múltiplas. Nesse sentido, a liberdade é expressa para garantir a democratização do saber, de todos os saberes, sempre mediado pelas escolhas curriculares, dos professores e da escola. Entendo o *tempo livre* como o tempo disponibilizado à criança para que ela se constitua outra na relação com a língua da escola que não é a mesma língua da família, que não pode ser a língua do estado, mas esse tempo livre é o tempo onde a aprendizagem deve acontecer, não aprendizagem do que se deve aprender, mas aprendizagem do que tem no mundo para aprender.

Assim questiono: Como os artefatos garantem que o professor produza, nos *espaçostempos* da escola contemporânea, uma prática a partir da concepção de escola como skholé, *tempo livre*, da Grécia Antiga?

Antes de mais nada, acredito que o “primeiro gesto do professor é dar um tempo livre, indefinido e tranquilo. Não só ‘aqui temos tempo’ mas ‘aqui temos muito tempo, todo o tempo necessário’” (LARROSA, 2018, p. 281). Os artefatos ocupam, nesse caso, uma posição fundamental, pois eles também liberam os jovens do trabalho e do consumo. O livro, a lousa, o caderno e demais artefatos possuem significados historicamente estabelecidos, os quais permitem ocupar uma função específica na sala de aula, desde que os estabelecimentos de ensino foram criados. Nesse sentido, assim como o professor, os artefatos (sejam eles artefatos culturais ou artefatos tecnológicos digitais) que foram colocados ali, que foram postos ou dispostos ali, precisamente para que sejam objetos (LARROSA, 2018) de *usos* diversos, oferecem *tempo livre* para o estudo.

O professor consegue criar um espaço em que a “língua da escola” seja acessível a todos através de sua prática criativa. Aqui, nos referimos à língua da escola como aquilo que é “frequentemente chamado de língua de instrução ou comunicação e, portanto a língua comum em que ou através da qual os estudantes aprendem” (LARROSA, 2017, p. 29). A língua da escola busca democratizar o saber, isto é, colocar todos na condição de aprender. A escola tem que oportunizar a todos a possibilidade de aprender. Para Masschelein e Simons (2018) a democratização nada mais é do que fazer com que todos aprendam. Mas, isso não me soa algo inédito! Comenius (2002) já havia dito isso no século XVII! Para ele a educação não pode ser restrita a alguns, todos têm condições de aprender, por isso criou a arte de *ensinar tudo a todos*.

O exercício que proponho fazer é pensarmos que a escola contemporânea, do século XXI, que tem como princípio a democratização do saber, tal qual os Gregos pensaram e Comenius idealizou no séc. XVII, oportuniza, em muitas situações, o tempo livre requerido pelos Gregos e pensado na contemporaneidade por Masschelein e Simons (2018). Quero dizer

com isso que, a partir da pesquisa realizada, pude perceber que o professor não vai para a escola para fazer algo espetacular e extraordinário, ele vai para a escola para ensinar o que é fotossíntese, fração, verbos, sistema solar., etc. Então, a lousa (esse artefato cultural criado há séculos, comentado a pouco), que temos disponível em sala de aula, de repente, se torna preenchida, preenchida de que? Preenchida de conceitos, de língua da escola, de acesso democratizado de um saber que é o saber da escola que precisa ser tornado acessível a todos. Como essa lousa e demais artefatos servem para democratizar? Fazendo, cumprindo a função para a qual foram criados. Não foram criados para fazer outra coisa diferente! Talvez, por isso, penso que o *aprenderensinar* na contemporaneidade seja carregado de sentidos e paradoxos de uma didática pensada em séculos passados.

É possível sentir, viver, *vibrar* com os fluxos que cotidianamente estão nos mostrando o que é o escolar. Os artefatos culturais, que até hoje movimentam o cotidiano, nasceram com a escola, foram instituídos para permitir “a abertura e compartilhamento do mundo que se deve experimentar a fim de ‘ser capaz de começar’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 75). São usados por professores e alunos expressando o currículo da escola.

Quiçá seja difícil pensar um modo outro de operar as ações cotidianas através de novas formas de ensinar. Até porque a *novidade* causa estranhamentos. O digital provoca medo... Acredito que precisamos criar condições de possibilidades para acolher o *novo*, para acolher os artefatos tecnológicos digitais que foram criados para otimizar, conectar, intensificar as relações que se passam *entre* o eu, o mundo e o *outro*.

5 AINDA CAMINHANDO...

O principal do percurso não é a chegada... Mas o caminho, que está sempre no espaço *entre*. Nesse caminho verdades são desfeitas, pensamentos transformados, escritos se tornam um ato de revolução (se é que podemos pensar assim!). No caminho nos tornamos *outros* a partir do encontro com o outro. Aprendemos a enxergar com a lente que não foi nos ensinada a usar. Desconstruímos cada pedaço do nosso *eu* para reconstruí-lo com as marcas deixadas por *acontecimentos* que passaram por nós. Isso significa que estamos em constante modificação. Nossa identidade não é fixa. É híbrida, mutante, cambiante.

Vejo a escrita desta dissertação como esse percurso sem chegada, ausente de novas verdades a serem discursadas, sem fixidez, sem ponto final. O que me tocou, me picou (LARROSA, 2017) e contribuiu para a construção da Luana, que aqui escreve estas palavras “finais”, aconteceu durante toda a pesquisa que resultou nesta dissertação, a partir dos *encontros* e de conversas travadas com os *intercessores* que habitaram meus pensamentos desde março de 2019. Este estudo faz parte, assim, de uma imensa rede de conhecimentos (ALVES, 2000c), que se cruzam e interligam para trazer diferentes modos de olhar a realidade que nos cerca.

Não é o primeiro texto com essa temática, não é o mais importante ou último. É uma dissertação cuja temática moveu meus pensares durante a graduação e minha estada como bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, resultando em minha incursão no terreno impremeditado da Escola 12 para iniciar a minha caminhada de *professorapesquisadora*. É a temática que me fez problematizar as narrativas de distintos professores, buscando identificar os *usos* que fazem dos artefatos culturais e tecnológicos em sala de aula, que me permitiu mapear os artefatos culturais e tecnológicos presentes nos anos iniciais do ensino fundamental e cartografar como acontecem seus *usos*, identificando práticas de reprodução e de produção dos mesmos no cotidiano de uma escola estadual do município de Mirassol D'Oeste. Os *acontecimentos* e experiências resultantes do encontro entre a criança e o professor, num exercício de alteridade, me fizeram tecer fios e tramas sobre a temática tida como objeto de estudo e problematizações ao longo deste trabalho.

A partir das narrativas dos professores pesquisados foi possível estabelecer discussões e problematizações sobre o professor no atravessamento de fronteiras entre o presente e o passado, quando o tema é o *uso* de artefatos culturais e tecnológicos como prática de *aprenderensinar*. O caminho trilhado me fez perceber que, embora os artefatos tecnológicos digitais disponibilizados na escola sejam insuficientes para potencializar as aulas, os

professores criam atos inventivos nos cotidianos escolares, demonstrando que a escola não é um local enfadonho, anacrônico, de estagnação; pelo contrário, é um lugar múltiplo e heterogêneo. Lugar de movimentos, de relações e dinâmicas. Lugar em que os professores criam as possibilidades e novos modos de uso para os artefatos culturais que temos disponíveis em sala de aula. Assim, a partir dos encontros com a escola 12, pude recompor a minha própria imagem de escola, aprendendo a admirá-la, ouvi-la, apreciá-la, repensá-la e ressignificá-la. Concordo com Filé (2000) quando pontua que a escola é ainda um *espaçotempo* insubstituível na vida de cada um, pois é o lugar onde o outro ressoa constantemente. Não se trata apenas de artefatos, horários, ideias, valores. Escola é, sobretudo, gente (FREIRE, s/p)! É conviver, se alegrar, aprender, sorrir, entristecer, conhecer, saber, saborear. É por isso também que a escola precisa ser elogiada!

Por meio dos exercícios de pensamentos trabalhados em cada seção, busquei elogiar a escola a partir das grandes interpelações de nosso tempo. Elogiar não no sentido de “defendê-la ou celebrá-la, mas no sentido grego originário de mostrar o que a escola é, suas virtudes, sua forma” (LARROSA, 2017, p. 9), convidando-os a pensar sobre o que está do lado de dentro da sua porta, seu interior, através de um olhar amoroso, sensível, atento. Os gestos, barulhos, silêncios, vozes, interdições, permissões, pulsam cotidianamente no escolar sem o acompanhamento de qualquer palavra, apenas o estar *entre*, as coisas e as pessoas, produzem composições *outras* sobre suas especificidades, o seu modo de ser e suas entranhas.

Posso dizer assim que a escola e seus distintos atores/sujeitos oferecem muito além do que a língua da escola, mas também a oportunidade de ler o mundo e decifrar os seus signos, propiciando experiências do pensar que, quiçá, possibilite “habitar o mundo por outros contornos, por outras linhas, por outras ruas” (LARROSA, 2017, p. 309). Aprendi que é possível construir espaços e tempos *outros* de aprendizagens, sem questionar qual é a língua que se deve falar na escola, criando condições para que práticas cotidianas sejam suscitadas tocando-nos, pulsando, vibrando, dando voz à experiência de “uma condição na qual alguém não é (ainda) capaz...” (LARROSA, 2017, p. 56).

São essas práticas cotidianas e atos inventivos que definem o currículo das aulas de cada professor, juntamente com as significações tecidas a partir de redes educativas. Práticas estas que, muitas vezes, são transformadoras e que fazem “a maquinaria” das escolas funcionar; práticas perpassadas pelo giz, canetão, lousa, livros e cadernos que estão presentes nas escolas constituindo os sujeitos que ali habitam.

Compreender essas práticas é uma forma de compreender os currículos por meio de suas teias de significações. Essas táticas podem e devem ser usadas, pois permitem fazer os

espaçotempos da escola como possibilidades de diferentes experimentações de signos. Táticas cotidianas de professores tornam a escola um espaço de constantes repetições e devires, os quais permitem que a novidade²⁸ sempre transite *com* e *entre* os seus sujeitos. Por isso, é importante ter um olhar receptivo para os “processos heterogêneos de tessitura dos conhecimentos, para o reconhecimento das multiplicidades como forma de compreensão dos saberes cotidianos” (ANDRADE, 2011, p. 48). São esses processos tão peculiares que, muitas vezes, não são reconhecidos pelas representações científicas que ditam as normas que regem a nossa forma de ver, pensar e perceber o mundo.

Os cotidianos dos professores, através dos *usos* de artefatos culturais e tecnológicos, contribuem para a produção de currículos *outros*, que se entrelaçam em infinitas conexões, tendo em vista que “as maneiras de usar o *espaçotempo* e os materiais presentes nas escolas, os questionamentos e toda uma sorte de elementos que compõem os cotidianos escolares gestam os currículos” (ANDRADE, 2011, p. 7),

O meu olhar de *professorapesquisadora*, ao experienciar os *entre-lugares* da escola, é fruto de experiências singulares num *espaçotempo* que pulsa, vibra, (re)cria, o qual abriu novas possibilidades para tecer conhecimentos e novas redes de saberes sobre os cotidianos escolares a partir de inúmeros fios. Essas experiências me fizeram e fazem perceber que há muito a descobrir, estudar e problematizar pela frente. Estou apenas no início desta caminhada.

²⁸ Mesmo que seja por meio de simulações de artefatos digitais, tal como a narrativa da professora Peach escrita na 3ª seção desta dissertação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, v. 8, n.2. p. 371-383. 2018.

ALVES, L.; NOVA, C. (Org.). **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

ALVES, Nilda Guimarães; GARCIA, Regina Leite. **A invenção da escola a cada dia**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

ALVES, Nilda Guimarães; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 2. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

ALVES, Nilda Guimarães. **A aula**: redes de práticas – os processos cotidianos de ensinar e aprender. (Tese de titular). Faculdade de Educação/UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2000c.

ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. – Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. – Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

AMARO, Ivan; SOARES, Maria da Conceição Silva. **Tecnologias digitais nas escolas**: outras possibilidades para o conhecimento. 1. ed. – Rio de Janeiro: De Petrus et Alii; Brasília, DF: CAPES, 2016.

ANDRADE, Nivea Maria da Silva. Práticas escolares como táticas criadoras: Os praticantes nas tessituras de currículos. 2011. 156 f. **Tese** (doutorado) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da UERJ, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2011.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

AZEVEDO, Patricia Bastos de. História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento. Rio de Janeiro, 2011. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2. ed. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais (SIS):** uma análise das condições de vida da população brasileira 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

BRASIL. INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**, 2015. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infâncias e maquinarias**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. – 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Vozes Editora, 1998.

COELHO, Patricia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; NETO, João Augusto Mattar. Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1077-1094, jul./set. 2018.

COMENIUS. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, n. 8, 2012.

CORAZZA, Sandra. Era uma vez... Quer que conte outra vez?: As gentes pequenas e o indivíduo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, Gilles. **¿Que és un dispositivo?** Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. – São Paulo: Ed. 34, 1995.

DU GAY, P. et al. **Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman**. Londres: Sage, 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de Aula - dos lugares fixos aos entrelugares fluídos. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 19, núm. 2, 2006.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (orgs.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. São Paulo, Papirus, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio**: o Dicionário da Língua Portuguesa - Século XXI. Editora: Nova Fronteira, 1999.

FILÉ, Valter. **Batuques, fragmentações e fluxos**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France. Tradução de Maria Ermantina Galvão. Ed. Martins Fontes, São Paulo, Brasil, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **Seminário de educação brasileira**. Simpósio PNE – Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. Campinas: CEDES, 2011.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. – 4. ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia**: Infância da educação. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Educ. Pesqui.** v.29 n.1, 2003a.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

KOHAN, Walter. Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: Walter Omar Kohan. (Org.). **Lugares da Infância**: filosofia. - 1ed. - Rio de Janeiro: DPA, 2004.

KRETLI, Sandra. **Artefatos culturais usados por professores/as e alunos/as no cotidiano escolar como possibilidades de ressignificar o currículo**. Texto apresentado no GT 12 na 30ª Reunião da ANPEd, Caxambu, Brasil, 2007. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-3217-int.pdf>>. Acesso em: 08 de jul. 2019.

- LARROSA, Jorge Bondía. **Seminário Educação Integral**: Crer e Fazer, 2013. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. 1. ed. - Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LAURO, Rafael. **Deleuze**: o que é filosofia? Disponível em: <<https://razoainadequada.com/2014/11/12/deleuze-o-que-e-filosofia/>> . Acesso em 19 jul. 2018.
- LEAL, Bernadina Maria de Sousa. **Chegar à infância**. Niterói: EdUFF, 2011.
- LEMOS, Silvana. Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a escola. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 35, n.3, set./dez. 2009.
- LIVINGSTONE, Sonia. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **MATRIZES**, São Paulo: ECA-USP, Ano 4, n.2, p.11-42, 2011.
- MACHADO, João Carlos Bernardo. Introdução ao debate sobre o significado do conhecimento produzido pela sociedade científica contemporânea. In: IACR, XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico, 2009, Niterói-RJ. **Anais da XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico**. Niterói, 2009.
- MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço pantaneiro**: cenário de subjetivação da criança ribeirinha. Curitiba: CRV, 2017.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. -2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MEDEIROS, Monnalisa Christina Pereira de. A influência da tecnologia sobre a escrita: uma análise sobre a escrita dos estudantes. **Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande – PB, v.1, 2018.
- MORAES, Vinícius de. **A arca de Noé**: Poemas infantis. Vinícius de Moraes; ilustrações Laurabeatriz - 4ª reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- MORAIS, Regis de. **Sala de aula**: que espaço é esse? – Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NOTO, Carolina de Souza. A ontologia do sujeito em Michel Foucault. **Dissertação** (Mestrado). São Paulo: USP, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Práticas cotidianas e emancipação social**: do invisível ao possível. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. – Petrópolis: DP et Alii, 2008.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p.159-178, set./dez. 2012.

PESSOA, Fernando. Comércio e Contabilidade. **Revista de Comércio e Contabilidade**. Lisboa, 1926.

FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 03, p.45-59, jan./jun. 2013.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **NCB University Press**, v. 9 n. 5, October, 2001.

QUINTANA, Mário. **A cor do invisível**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. – 2. ed. – Porto Alegre: Sulina, 2016.

SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança contemporânea. **Revista Educação**, edição 208, 1 ago. 2014. Entrevista concedida a Revista Educação.

SANTIAGO, Larisse Barreira de Macêdo. O uso dos artefatos tecnológicos virtuais e digitais nas práticas educativas de letramento. 2014. 94 f. **Dissertação** (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**. Ano 3, n. 4, 2016.

SILVA, Elizabeth Farias da. Guerra do fogo: um conto da modernidade ou quem conta um conto, esconde muitos pontos. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá. **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Cuiabá, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, Carlos. Educar la mirada. Entrevista. **Revista “Sin puntero”**. Director: Sergio Kipersain. Editor: Carlos A. Tolosa. Nº 3. Julio de 2009. Disponível em: <http://www.laescuelaylosjovenes.blogspot.com.br/201002educar-lamirada.html>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SOARES, Maria da Conceição Silva; SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: ALVES, Nilda. Libâneo, José Carlos. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Pesquisas com os Cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 731-745, jul./set. 2013.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOQUINHO. **O caderno**. Álbum Sinal Aberto, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1993.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) PROFESSOR(A) DA ESCOLA PESQUISADA

- 1- O que você entende por artefatos culturais tecnológicos? E por artefatos tecnológicos digitais?
- 2- A escola disponibiliza artefatos culturais tecnológicos para o uso dos professores? Quais?
- 3- Qual é o mais utilizado por você? E o telefone? Você considera benéfico ou prejudicial à aprendizagem do aluno?
- 4- Com qual frequência você utiliza esses artefatos? Qual a finalidade dessa utilização?
- 5- Você faz algum uso criativo ou diferenciado desses artefatos na sala de aula?
- 6- Quais artefatos culturais tecnológicos você gostaria que fossem disponibilizados pela escola para enriquecer sua prática pedagógica?
- 7- Você considera importante à utilização de artefatos culturais tecnológicos? Por quê?
- 8- Qual é a importância dada a você para o quadro “negro”, que atualmente é mais conhecido como quadro branco ou lousa?
- 9- Você acredita que o uso de artefatos tecnológicos digitais por crianças é benéfico ou perda da infância?
- 10- Quais são as mudanças que você consegue perceber nas crianças de hoje em dia e nas crianças de décadas atrás?
- 11- Você acredita que os artefatos tecnológicos digitais estão constituindo um novo sujeito “criança”?
- 12- O uso dos artefatos tecnológicos digitais pode enriquecer a sua prática docente?
- 13- Você conhece os propósitos apresentados pela BNCC quanto ao uso de artefatos tecnológicos digitais?
- 14- Você acha importante a BNCC trazer orientações para o uso dos artefatos tecnológicos digitais na escola?
- 15- Deixo esse espaço aberto para você pontuar algo que se esqueceu de falar ou para acrescentar considerações sobre esse tema.