

**UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DESTERRITORIALIZAÇÕES DOCENTES: CASOS DE UMA
EDUCAÇÃO MENOR**

Autor: Manuel Alves do Prado Neto

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Dinamara Garcia Feldens

**ARACAJU, SE - BRASIL
MARÇO DE 2013**

DESTERRITORIALIZAÇÕES DOCENTES: CASOS DE UMA EDUCAÇÃO MENOR

MANUEL ALVES DO PRADO NETO

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES COMO PARTE DOS REQUISITOS
NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aprovado por:

Prof(a). Dr(a). Dinamara Garcia Feldens (Orientadora)

Prof. Dr. José Mário Aleleuia Oliveira (Membro Externo da Banca)

Prof(a). Dr(a). Ada Augusta Celestino Bezerra (Membro Interno da Banca)

Prof(a). Dr(a). Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do Nascimento. (Membro Suplente da Banca)

ARACAJU, SE - BRASIL
MARÇO de 2013

*Dedico esse diminuto
esforço à grandeza daquela que,
em vida, ajudou-me a moldar-me.
Pedacos de mim que ficaram e
outros que em mim permanecem
testemunham a sua presença. À
minha mãe, Dona Nicélia.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um exercício de revisitar caminhos. E quando retorno, vejo no começo dessa estrada o sorriso simpático e acolhedor de Dinamara Feldens. Numa simples consulta para obter informações sobre o processo de seleção para o mestrado, sugerida por um amigo em comum, encontrei nela, naquele primeiro e breve contato, energia suficiente para dar os primeiros passos. Por isso, outra pessoa não poderia ser, se não ela, a quem devo os mais sinceros agradecimentos.

Mas, Dina achou pouco o caminho que abriu para mim com sua atitude e ousou me apresentar um autor, muitos autores, um pensamento. Até aqui não consegui entender muita coisa, só o suficiente para compreender que tudo pode ser sempre de outro jeito. Que de onde estou, no mundo, vejo a todos e a mim mesmo, sob a perspectiva desse ângulo e que reconhecer a existência dos outros lugares, dos infinitos lugares será sempre necessário para pensar a vida e as coisas da vida de um modo sempre diferente. Por tudo isso --- que é muito para mim, cumpro afirmar --- quero agradecer sua presença, sua gigantesca presença nesse pedaço da minha já significativa caminhada.

Ao Prof. Zé Mário e à Prof(a). Ada Augusta fica meu singelo agradecimento pela disponibilidade e pela forma honesta e competente com que leram o meu trabalho. Vi cuidadosamente cada uma das observações que fizeram. Sinceramente, facilmente convencido por todas elas. Foram profundamente pertinentes. Pena que não pude responder-lhes, à altura. Nesse momento, estão para além de mim.

Dos colegas Aldenise e Marlton guardarei doces lembranças dos encontros nas aulas, das conversas compartilhadas, do carinho e da atenção que sempre me concederam. Aldenise, muito obrigado por tudo. Você foi sempre muito prestativa e paciente comigo. Quantas vezes eu abusei de sua boa vontade? Marlton, com seu sorriso sempre faceiro transparecia a idéia de que entrou no programa com a dissertação pronta. Obrigado gente! Que bom que vamos ainda nos encontrar.

O mestrado em educação me possibilitou outro encontro. Um encontro adiado. As aulas de História da Educação com o Prof. Jorge Carvalho foram dos pontos altos nesses dois anos da pós-graduação. Obrigado mestre! Para um apaixonado pela Educação como sou; para quem faz dela a cachaça profissional do dia a dia, suas aulas me ajudaram --- e me ajudarão --- a construir, sob novas perspectivas, velhas perguntas.

Ficarei sempre agradecido às escolas e a todos que nelas me receberam, a exemplo dos estudantes e gestores. Em especial aos professores Augusto e Silvia. Esse trabalho eu dedico, também, a vocês. Tenham certeza que vocês, para além de serem a inspiração do texto que segue são, dele, co-autores. Obrigado mesmo, por tudo, pela confiança, mas, sobretudo, pela dedicação de vocês à educação. Nisso, todos nós temos muito para agradecer.

Quero agradecer à instituição, a todos os professores e colegas que de muitas formas me ajudaram, aqui e ali, a fazer paradas. A exemplo da Prof(a). Rosana, sua doçura, suas persistentes perguntas me perturbavam. À profa. Ilka com a qual tive um brevíssimo contato. A rapidez com que passou, nem de longe consegui dizer da dimensão do impacto.

É óbvio que muitas outras pessoas contribuíram para que eu cumprisse, com algum aprendizado, esse percurso. Hortência Araujo, Sônia Golob, Ana Júlia, Eunice Dória, Fernandinha, Marília, Dani, Débora e Gerson. Vocês nem sabem, mas me ajudaram muito. Profa. Hortência, muito obrigado pelo tempo concedido. Pelos ensinamentos. Pela paciência. Ana Júlia, você é a grande amizade que construí nos últimos anos. Sua sensibilidade, sua fina inteligência, seu carinho e atenção, me fortalecem sempre muito. Deixou-me mais preparado para tudo isso.

Eunice, sua experiência, seu carinho me inspiram. Obrigado pelas palavras de incentivo. Em todos vocês encontrei acolhimento e paciência. Coisas de amigos. Prof(a). Sônia, a senhora nem deve lembrar que, lá no começo, propôs para mim algumas perguntas. Muito obrigado! Eu sei que sou uma pessoa difícil. Fico imaginando como devo ter sido insuportável, para vocês, nesse período.

Quero agradecer à minha irmã Andreça e a toda a família. A toda a família Prado. Às minhas meninas Dierly e Jennifer. À minha família. E encerro agradecendo a três amigos! Ao Barreto, ao Narciso e ao Professor Francisco José Alves, o meu mestre. O meu sempre mestre. Vocês nem imaginam o quanto são fontes de inspiração para mim. Francisco, os espaços que tenho construído são também frutos dos seus ensinamentos. Obrigado por tudo cara.

RESUMO

Um exercício docente com ética e disponibilidade é um ato de posição no mundo. Por isso pode estar para além de ser tão somente um trabalho. A escola por sua vez pode ser um espaço de transgressão, de resistência ao instituído, ao que está posto. Necessita ser um espaço das *ensinagens* e *aprendizagens*. Invaso por essas idéias, submerso em suas forças, me coloquei no desafio de acompanhar as experiências de aprendizagem de dois projetos escolares em duas escolas da Rede Estadual de Sergipe, seus aspectos institucionais, pedagógicos e subjetivos, objetivando pensar a aprendizagem nessas práticas, me propondo, ainda, visualizá-las enquanto exercício de uma educação menor. Nesse intento, e reconhecendo a natureza permanentemente mutante dos objetos e dos ambientes onde eles se deslocam, metamorfosendo-se, optei pela cartografia como um método-estratégia de se colocar no campo da pesquisa, na pesquisa, com a pesquisa. Como a idéia era acessar os movimentos que constituem a aprendizagem, a escola, suas práticas; fui buscar na maquinaria conceitual de Gilles Deleuze e Félix Guattari pistas para compor esse meu plano. Vi que ambos os projetos apresentam linhas de ruptura com a arquitetura curricular nas duas escolas. Que estão assumindo uma postura onde pensam o conhecimento como um fenômeno complexo passível de ser produzido por distintos caminhos, por caminhos múltiplos. Eles fizeram a opção pelas linguagens artísticas como forma de produzir e acessar as coisas do mundo. E estão exercitando a aprendizagem como coisa em si. Não se trata de aprender isso ou aquilo, mas de aprender.

Palavras-chave:

Educação, Educação menor, Aprendizagem, Práticas docentes, Cartografia.

ABSTRACT

A teaching exercise with ethics and availability is an act of standing in the world. That's why it is something beyond being just a job. The school in turn can be a space of transgression, resistance established to what is put. It needs to be a space of teachings and learnings. Invaded by these ideas, submerged in its forces, I put myself in the challenge to follow the learning experiences of two school projects in two schools of the State of Sergipe, their institutional aspects, educational and subjective, aiming to think the learning in these practices, proposing myself, still, viewing them as a minor education exercise. In this intention and recognizing the changing nature of the objects and environment permanently where they move into metamorphosing themselves, I opted for the cartography as a method-strategy of placing the field of research, in research, with research. As the idea was to access the movements that constitute the learning, school, its practices; I went to search in the conceptual machinery of Gilles Deleuze e Félix Guattari clues to compose my plan. I have seen that both projects present lines of rupture with the curricular architecture in the two schools. That they are assuming a position where they think the knowledge as a complex phenomenon that can be produced by different paths, by multiple ways. They made their choice for the artistic languages as a way of producing and access the things in the world. And they are exercising the learning as a thing in itself. This does not mean that we have to learn this or that, but we have to learn.

Keywords:

Education, minor Education, Learning, Teaching Practices, Cartography

SUMÁRIO

Dos lugares de onde estou partindo	9
1 – Um caminho	15
1.1 – Infinitas trilhas, muitos cruzamentos	34
2 - Um mergulho no meio	44
2.1 - Na caminhada o <i>Projeto Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo</i> foi se delineando	44
2.2 - Educação com arte fazendo um mundo que nunca é, mas que apenas está	68
3 - Do que foi possível visualizar	88
Referências	92
Anexos	96

DOS LUGARES DE ONDE ESTOU PARTINDO

“Eu era um fracasso na escola. A escola não me dizia nada do que eu queria saber. Tudo que eu sei eu devo ao mundo, à rua, à vivência e, principalmente, a mim mesmo. Repeti cinco vezes a 2ª série do ginásio. Nunca aprendi nada na escola. Minto. Aprendi a odiá-la.”¹

Raul Seixas

Eis a provocação que, há muito, foi colocada para a escola. Como pode uma instituição querer manter de pé certo modelo de si, se os alicerces de sua pretensa homogeneidade ruíram faz um bom tempo? Uma miríade de sujeitos e objetos que com ela se constituíram e forjaram seu corpo nessa temporal existência, agora dá sinais de que pode derreter, tal como o boneco de gelo esculpido nos últimos dias da fria estação. Não que eles deixaram, em absoluto, de existir, mas, creio que já não são mais os mesmos.

A modernidade² fez a escola que conhecemos. Ou pelo menos pretendeu que acreditássemos nisso. Sua ordem, seus métodos e procedimentos foram, ali, enunciados. Seu projeto integrou, de modo privilegiado, uma vontade de universalizar, de conhecer, de tudo compreender e explicar. Entre as suas funções estava a “enobrecida” tarefa de civilizar.

Ao Estado e à Nação ela creditou sua origem e estes, simbioticamente, entregaram a ela, o ideal de legitimidade e o cotidiano da recriação. De uma recriação onde predominou a permanência, não custa frisar. Se a modernidade, enquanto estrato mental e

¹ A revista do Nordeste. Zé – Informação + atitude. Ed. Nº 03, 2009, p. 40

² A “modernidade” mais que um período cronologicamente definido, daqueles forjados pela tradição histórica, para didaticamente expor a chamada história universal, é um conjunto de práticas discursivas, na acepção proposta por Michel Foucault, articuladoras de miríade de idéias filosóficas, políticas e econômicas que, ao mesmo tempo em que se constitui produto de um período é também a matéria da qual se forjou esse mesmo período. A modernidade produziu uma subjetividade singular e processos de subjetivação que não apenas romperam com o modelo social que a antecedeu, mas instituiu mesmo, uma noção profundamente diferente de homem, de natureza, de espaço e de relações socioculturais. Nesse seu projeto, a escola desempenhou um papel fundamental.

material atravessa e rompe, aqui e ali, camadas anteriores, não deixou de erguer para si mecanismos de acomodação.

A escola constituiu-se nos “tempos modernos” e seu traçado não é visível fora das práticas discursivas que fizeram emergir, no mesmo período, o Estado e os ideais nacionalistas. Essas instituições se retroalimentam há pelo menos três séculos e são peças de um mesmo quebra-cabeça.

Num ponto e noutro, a exemplo das placas tectônicas, essas peças se chocam, se jogam umas sobre as outras, se arrastam abrindo espaços para fugas. Isso, no entanto, não impede que elas, mesmo na iminência permanente da instabilidade, sirvam de fundamento uma para a outra. Juntas, alicercem essa ordem de coisas.

O edifício modernidade apresenta profundas ranhuras. Seus mais importantes pilares já não possuem a mesma capacidade de sustentação. A crença de que a razão resolveria todos os nossos problemas já não domina a fé contemporânea.

Essa crença não está tão disseminada como outrora. Toda aquela ordem de saberes não apenas não deu conta dos desafios³ eleitos pelos homens “modernos” como ainda produziram obstáculos que pareceram intransponíveis àqueles que viveram a segunda metade do século 19 e todos que viveram o século 20. Escombros daquela arquitetura ainda pairam sobre nós, nunca é demais lembrar.

Tem ficado cada vez mais difícil sustentar os restos dessa envelhecida arquitetura. Se bem que ela já começa a compor outra coisa. Já vem compondo outras coisas. Em alguns cômodos, retoques e intervenções tornaram a estrutura ainda mais pesada. A instituição escolar sempre esteve conectada, entrelaçada mesmo por essas outras instituições e por conta disso, sua alma-corpo, tem sofrido abalos que não cessam de se suceder.

A feliz tragédia, então posta, colocou a escola no estado primordial, qual seja, no caos⁴. A diferença sempre iminente não poderia estar noutro lugar. Em seu devir

³ Os ideais pretensamente universalistas da Revolução Francesa (1789-1799) caracterizam o ápice do pensamento moderno e são ao mesmo tempo fundamento e produto do Iluminismo (séculos XVII e XVIII), fase específica desse período histórico (1453-1789). A igualdade, a liberdade e fraternidade. A ciência, subproduto do pensamento racional, ambos gestados nesse período tomaram para si o direito à verdade e pretenderam organizar as sociedades e definir o comportamento ideal para os homens. Objetivou extinguir o crime e a criminalidade, a fome e até as guerras. (CAVALCANTE. Berenice. A revolução francesa e a modernidade. 3ª Ed. São Paulo, Contexto, 1997. Também em 1997 Regina Bodstein vai defender tese de doutoramento com o título “Cidadania e Modernidade: Emergência da questão social na agenda pública.”. Nesse texto Bodstein dá indícios de que os regimes totalitários do século 20, e toda ordem de atrocidades que eles cometeram têm profundas raízes em leituras amplamente difundidas, no século 19, do pensamento moderno.

⁴ O caos tem para mim aqui o significado proposto por Deleuze, qual seja, a vida submergida em dados de todo tipo. A escola no caos nada mais é que uma escola desprovida de qualquer idéia que a antecipe, de qualquer representação que dela se possa fazer. Ao longo de muitas décadas muitas receitas foram criadas para dizer como deveria se portar a escola. A instituição surgiu como uma proposta universal e universalizante e os diagnósticos

poderemos nos encontrar em todas as possibilidades. Necessitamos, decididamente, aceitar o caos. Viver a sua desordem. E nesse outro pensar aprender a aceitar, como doce fatalidade, o destino atro das forças desterritorializantes que constituem a existência.

Fora da existência se impõe um pensamento profundamente territorializado, enraizado, e por isso com maiores dificuldades para sentir o movimento. Incapaz de dar conta das linhas que atravessam suas fronteiras. Insistimos em olhar para a vida fazendo uso de óculos que nos permitem visualizá-la por estruturas. Sob nós ainda pesam esquemas teóricos que, de longa data, objetivam capturar a realidade em fragmento e a partir deles, de cada um deles, dizer, supostamente, de toda a realidade, do imanente.

Fiz a opção aqui de pensar a escola e as ações que nela se desenrolam naquilo que elas possuem de fortuito, de aleatório, de diferença. De observá-la como um atravessamento de forças, de potências que pela diferença de suas velocidades e intensidades vão constituindo e mobilizando corpos nas suas mais diversas direções. “Pensar y desterritorializar quiere decir que el pensamiento solo es posible en la creación, y para que se cree algo nuevo es fundamental romper el territorio existente, creando otro.”⁵ Mas esse outro, que estou me colocando na tarefa de ocupar, e portanto de construí-lo também, possivelmente será outro no decorrer da tarefa e outros e outros a cada passo dado.

Al lado de una geografía preocupada por las limitaciones, las jerarquizaciones de territorios, lugares y regiones, es posible pensar en términos de Deleuze y Guattari en una de geografía de los espacios nómadas, de los espacios de la movilidad. Sin embargo, no se debe caer en el extremo de creer en el ‘fin de los territorios’ o en la fascinación por la movilidad, sino reconocer la riqueza que ofrece la multiplicidad de la desterritorialización.⁶

Vou me jogar na proposta de falar da aprendizagem. Das aprendizagens. De uma maneira muito específica de ver o aprender. A aprendizagem como pensamento. De um pensar que não mais se ocupe de perguntas e respostas. Pelo menos das perguntas que não

que a cada tempo eram feitos sobre ela propunham também prognósticos universais, portanto sempre representacionais desprovidos da energia vital que dinamiza cada canto. A ruptura com esses paradigmas deixa que cada escola, no seu espaço e tempo, se permita ligar no caos, que a constitui, e com os dados que lhe existencializa e possibilita instaurar planos que permitam localizar as linhas e forças que possam dar sentido ao projeto em exercício.

⁵ HERNER, Maria Teresa. Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. **Revista Huellas**, nº 13, 2009, p. 158-171

⁶ Idem.

mais nos levam para além da reconhecimento. Que caso elas --- as perguntas --- existam, que sejam inéditas, para que nos forcem a pensar.

Vou falar de projetos educativos que se ocupam muito mais do meio, daquele espaço que se estabelece entre um problema e sua suposta solução. Que se ocupa do instante, da criação. É no instante e na criação que ocorre o encontro. Ambos não possuem nem começo nem fim. Tem e estão na experiência. É aí onde podemos encontrar a aprendizagem da qual me ocuparei. Um aprender que significa abandonar a cada passo um pouco de si. Pois, se carregamos tudo que vamos nos tornando, ficamos demasiadamente pesados. E o peso nos imobiliza.

Aprender então significará aqui esvaziar-se para ocupar-se do pensamento. Mas de um pensamento que se constitua do choque, que nos perturbe na experiência, que nos desloque, que nos faça desejar sentir mais do que querer explicar o mundo. Um aprender que extingue em nós a mania de tudo querer definir e, portanto, encerrar, pontuar o fim.

Chamarei essa aprendizagem de nômade. Nômade não apenas por sua natureza mobilizadora. Nômade não apenas por que realizada nos deslocamentos. Nômade porque aberta à mudança. Nômade por conta dos fluxos de multiplicidades que a envolve, que a constitui. Nômade, sobretudo, por ser um hiato, uma bolha nos espaços, nos saberes, nos objetos territorializados.

Vou falar da aprendizagem num lugar específico. Na escola. Não que ela ocorra somente lá. A aprendizagem de que estou tratando não é precedida de qualquer conteúdo. Ela é em si. E, portanto, não é escolar. Não é religiosa. Não é laboratorial. Não é industrial. É apenas aprendizagem. Constitui a condição humana. Onde quer que esteja o homem haverá aprendizagem.

Falarei da aprendizagem em duas escolas. No Colégio Estadual Silvio Romero, em Aracaju, e no Colégio Estadual Simão Dias, no município de Nossa Senhora do Socorro. Tratarei do aprender no contexto de dois projetos desenvolvidos nestas duas unidades de ensino sob a coordenação de dois professores. O projeto “Educar com Arte”, idealizado pelo professor Carlos Augusto e o projeto “Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo” pensado pela professora Maria Silvia, no Colégio Silvio Romero.

Vou acompanhar os trabalhos coordenados por estes dois docentes considerando que sejam eles exercícios de uma educação menor. Esse conceito eu fui buscar na manufatura do professor filósofo Silvio Gallo (1963) que o fabricou a partir de matérias primas conceituais fundidas por Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), na ocasião em que adentraram a maquinaria literária do escritor tcheco Franz Kafka (1883-1924).

Deleuze e Guattari pensaram a obra deste autor na contextura de uma literatura menor, assim definida enquanto ação de um integrante de um grupo étnico subjugado, multiplamente desterritorializado escrevendo suas angústias, e da minoria que integrava, na língua daqueles que os oprimia.

Tomado pela potência dessa operação, Gallo forjou o conceito força “educação menor” como sendo aquela feita na solidão da sala de aula. Produzida no calor do coletivo professor aluno. Como uma ação educativa caracterizada pela experiência, pela singularidade. A Educação menor sendo aquela que subverte, de dentro, as normas, o currículo, o conteúdo formalmente proposto para a escola, para a rede, para o sistema.

A educação menor como sendo ainda um espaço tempo para a aprendizagem caracterizado pela presença, pelo encontro, pelo afeto. Menor porque feita no interior, do interior do sistema, da normatividade, da política maior que constitui os sistemas de educação. Menor porque ocupada e voltada para aqueles que efetivamente a fazem. Menor porque marcada pelo compromisso com a liberdade do pensamento e com sua singularização.

“Teve um aluno mesmo que já chegou e me mostrou uma poesia e disse assim: ‘ah professora, mas eu não sei se eu lhe mostro essa porque eu acho que a senhora não vai gostar porque é assim... uma poesia meio estranha, fala de demônio. Eu tava muito aperreado nesse dia...’ E eu falei assim pra ele: Olha eu não tenho que gostar do que você escreveu porque o que você escreveu, né? é o que você quis colocar naquele momento.”⁷

Estou em busca da diferença. De um fazer educativo marcado pela experiência. Experiência que mobilize. Que desloque. Como aquela que faz um professor propor o teatro, a música e a dança como estética de resistência ao ambiente escolar que se apresenta precário para o desenvolvimento das atividades educativas.

Encontrar as salas de aulas com grades nas portas, pátio sujo, paredes riscadas, mobiliário depredado forçou o professor a pensar. Era preciso inventar um contra-espço. Fazia-se necessário criar. É nesse sentido que estou pensando a experiência. Como aquilo que nos atravessa. Que nos põe em movimento. Que nos força a pensar. Como aquilo que, mesmo nos fazendo pausar, exige de nós, no instante seguinte, que sigamos em alguma direção.

Trabalhar com o movimento, colocar-se em campo para assistir e sentir a intensidade e a velocidade do desejo; entender esses territórios existências, nos quais é possível pensar a escola, suas práticas educativas me fez optar pela cartografia. A cartografia será o meu método. É uma estratégia, uma orientação, uma prática de descrição, de

⁷ SILVIA, Maria. C.E. Silvio Romero. Entrevistador: Manuel Prado. Aracaju: 2012. IC RECORDER (180 min)

visualização e de compreensão das formações do desejo. Do desejo, que em última instância, me ajuda aqui a compreender a aprendizagem, nesse micro campo psicossocial que é a escola.

O meu trabalho está dividido em dois capítulos. Ambos subdivididos. Numa terceira parte faço as apreciações que me foram possíveis. Não será, em absoluto, uma conclusão. As premissas das quais estou partindo não me permitem concluir. Ocupo-me das impressões que me alcançaram. daquelas que me foram significativas no percurso, daquilo que foi possível decifrar. Nessas páginas, tentei delinear os movimentos, o deslocamento dos corpos no interior desses projetos, bem como a velocidade e intensidade das forças que efetivamente caracterizaram os seus encontros.

No segundo capítulo, objetivei desenhar, ao modo de uma cartografia, as duas experiências escolares descrevendo as evidências dos seus aspectos institucionais, pedagógicos e intersubjetivos. A idéia foi localizá-las no interior da educação maior onde se encontram para, a partir do reconhecimento desse território, visualizar seus movimentos de fuga, de desterritorialização.

Ainda no capítulo 2 abordo as duas experiências naquilo que elas exerceram de resistência. Se estou na busca de uma aprendizagem caracterizada pela diferença não me interessam os aspetos que nelas resultam da mera memorização. Aqui trabalhei na perspectiva da problematização. Poderei configurá-las no traçado de uma educação menor? Essas práticas docentes constituem subjetivamente esses professores como militantes, no sentido proposto por Gallo? Essas experiências estão produzindo aprendizagem? Podemos chamá-la de uma aprendizagem nômade ao modo proposto por Deleuze?

No capítulo 1 apresento os lugares conceituais e metodológicos de onde estou partindo. Procedo a um delineamento das trilhas que ora alongavam, ora encurtavam a caminhada. Que serviram de matéria-prima e de liga na construção do percurso, mas que, de alguma forma, foram se produzindo no caminho.

Essa problematização me colocará no meio, ali onde as coisas acontecem. É o que acredito. Como não existe um fim, as respostas são o que menos importam. É no esforço para construí-las que, sobretudo, me colocarei e espero com isso propor um singular delineamento dessas duas experiências educativas.

1- UM CAMINHO...

Quando eu danço,
desmistificam-se
os julgamentos
de que poucos corpos
conseguem bailar...
Quando eu danço,
percebo de alguns
os lamentos
porque corpos poucos
conseguem soltar...
Quando eu danço,
minha'lma clareia
meu ser se remete
ao universo
do movimento...
(...)
Rita Reikki

Há exatos treze anos eu dava meus primeiros passos no exercício docente. Com a formação no curso pedagógico, também conhecido como “curso normal”, obtive o passaporte, por meio de concurso público, para lecionar na escola pública sergipana. Meu ingresso na carreira se fez ministrando aulas nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Paralelo a esse exercício eu cursava a licenciatura em História, o que me possibilitou, no segundo ano de trabalho na rede, assumir esta disciplina e consequentemente passar a trabalhar com as últimas séries desse nível de ensino. Trabalhar e fazer a graduação, simultaneamente, me acostumou a fazer do cotidiano da escola, das relações travadas no interior da sala de aula e dos saberes aí gestados objetos no pensamento.

Não era qualquer pensamento. Era um pensamento viciado em fazer perguntas. Perguntas que me possibilitassem manter o vínculo com os obstáculos que nessa profissão nos atravessam permanentemente. Ao longo desse período fui palco de todos os sentimentos. O que vi e vivi na escola. O que dela me disseram e me fizeram ouvir, o que li e as poucas linhas que escrevi sobre ela delineiam o quadro sempre inacabado que é, para mim, essa instituição.

Não me conformo com a sentença do fracasso. Constatei cedo que perder não é um grande problema. Perder sempre e o tempo todo sim. Se eu podia ganhar algumas vezes e se essa vitória podia ser compartilhada então era preciso sentir a intensidade desses instantes. É fundamental então potencializá-los. Enunciá-los de todas as formas. É preciso dizer deles. Consagrá-los no devir.

Não desconsidero qualquer dos esforços que se apresentem para fazer melhor a escola. Sou ingênuo o suficiente para acreditar que eles poderão vir de qualquer ponto. Há muito deixei de acreditar que existem mocinhos e bandidos envolvidos nessa empreitada. Enquanto isso, vejo aqui e ali, forças vitalizantes vindo de diferentes pontos.

Se impõe em mim pensar a escola nesse sentido. Porque pensar é também fazer. Necessito manter nesse nível esse laço. Disso depende minha sobrevivência profissional. Enquanto ser que se faz na escola, como posso embarcar na construção desses territórios existências negando a natureza produtiva desse espaço? Negá-la, significaria negar a mim mesmo.

* * *

Assim estou me propondo pensar a escola. Como uma composição de corpos. A virtualidade dessa composição só adquire sentido no infinito de outras tantas. Dentre os corpos que nela figuram há um que chamo professor. O lugar que ocupou, e que por tantas vezes continua a ocupar nessa engrenagem, o faz confundir-se com esse espaço por vezes sísmico.

É como se o professor, a escola e toda a materialidade que os atravessam os tornassem absolutamente a mesma coisa. Ao ser pensado e se pensar como sujeito, e como sujeito que, ao se territorializar forçou a territorialização de certos saberes, esse professor desvanece diante do desmoronamento que em si e sobre si acontece. Num tempo em que os saberes escolares, e por isso a própria escola, sofrem toda ordem de questionamentos, o professor ao confundir-se com eles torna-se, também, alvo dos questionamentos.

Essas fendas que se abrem no edifício escola vêm ocorrendo por questões facilmente observáveis. Fácil, pelo menos para aqueles que, olhando a escola de outro modo conseguem perceber que os processos de subjetivação contemporâneos produzem sujeitos que já não cabem no projeto escolar, pelo menos não, no projeto forjado noutros tempos e que persiste nessas instituições.

É assim que professor, aluno e escola compõem-se num mesmo plano. Cada um deles se existencializa dando sentido e existência ao outro. A inteligibilidade de cada um se faz possível na percepção do conjunto, nas linhas e estratos nos quais se potencializam, adquirem totalidade e por ela a possibilidade da individuação⁸.

São infinitas as “linhas e forças”⁹ que os constituem. Sobretudo que os constitui no espaço da escola, dimensão que me interessa aqui perceber. Não falo de um espaço que os antecede, mas que se conforma simultâneo a eles e através deles. Mas, também fazendo-os. Parafraseando Zourabichvili (1965-2006), diria que a vida escolar, ou seja, suas práticas de ensinagens são, em primeiro lugar, submergidas por ‘dados’ de todo tipo¹⁰. Vou segui-los, acompanhar seus movimentos, suas aparições numa tentativa de perceber seus encontros, as intensidades que deles se depreendem e dessa forma visualizar seus sentidos.

Traçarei assim o meu plano. O plano do coletivo das forças moventes que aí podem se encontrar. Porque, se a intenção é buscar a diferença não poderei trabalhar com os velhos esquemas interpretativos ou informantes. Eles acabariam, possivelmente, me fazendo ver apenas aquilo que já foi visto, aquilo que já foi dito. A escola como pura repetição, como máquina reprodutivista, como nos apresentou Pierre Bourdieu (1930-2002) e Passeron (1930)¹¹. Como estrutura precária e incapaz da produção do singular. Como impossibilitada

⁸Estamos pensando a individuação como sendo a condição permanente à qual estamos condenados. O indivíduo, enquanto sujeito acabado não existe. Sua subjetividade se produz no movimento, atingido continuamente por toda ordem de corpos que o circunda. É do choque, da velocidade e intensidade das forças que o atinge, que se reaparece outro a cada instante. Por isso, só podemos ser na individuação, no instante da emersão, pois outros encontros o trará distinto em seguida. Assim propõe a filosofia da diferença.

⁹ As linhas pressupõem a ruptura com todo e qualquer jogo binário. É o que nos propõe pensar Zourabichvili. Sua leitura do pensamento deleuzeano nos faz optar pela não existência de espaço para as dicotomias. O uno constitui a totalidade na mesma dimensão em que a totalidade o constitui. As linhas atravessam todo e qualquer corpo e deixam aberto para ele a possibilidade, um devir que não possui qualquer lógica e/ou direção. Reconhecer a escola a partir das suas linhas e forças significa pensá-la num dado tempo e espaço e nas possibilidades que só existirão naquele momento.

¹⁰ ZOURABICHVILI, François. *Plano de Imanência*. O vocabulário de Deleuze. Rio de Janeiro, Ifch-Unicamp, 2004, p. 40 (Versão eletrônica)

¹¹ “A Obra de Bourdieu e Passeron “Reproduction in Education, Society and Culture” marcou profundamente a formação de uma linha teórica da “Sociologia da Educação” e representa, de fato, um ponto saliente da teoria sociológica do famoso autor francês, cujas pesquisas foram iniciadas na Argélia, no final dos anos sessenta. Trata-se de arquitetura teórica constituída por diversos conceitos inovadores, propostos por Bourdieu, o mais central deles sendo o conceito de *habitus*, que indica formas de comportamento social nascidas em processos de socialização, em especial aqueles enraizados a partir dos processos educacionais mais amplos, incluindo a

de produzir e sentir prazer. A escola como aparelho ideológico de Estado, como nos propôs pensar Louis Althusser (1918-1990)¹².

Não se trata de afirmar que esses autores e seus conceitos em nada contribuíram para elucidar, para acender luzes, no seu tempo, ou em qualquer tempo, nos cantos escuros da escola. Não se quer, também, negar que todas as leituras possam, de formas variadas, nos mobilizar. Estou apenas fazendo a opção por certos caminhos. Aqueles já me trouxeram até aqui. Eles parecem querer me levar para o mesmo lugar. Quero ir adiante, em alguma outra direção.

Interessa-me, tudo que nela, na escola, em qualquer escola, desmente a radicalidade absoluta dessas verdades, a artificialidade orgânica desses conceitos. Fiz a opção pelos conceitos que emergem dos movimentos. Que só servem àquele movimento. Que não conseguem dar conta de outro se não daquilo com o qual se constitui.

A instauração desse plano me permitirá compreender os sentidos que percorrem, que atravessam as práticas docentes caracterizadas pelo signo da diferença. Permitir-me-á, também, acompanhar processos de subjetivação que aí se desdobram produzindo uma subjetividade docente sempre escorregada para o nomadismo.

Ou seja, uma atitude docente com o aluno e com o conhecimento aberta o suficiente para, na rede dessas relações e no movimento de suas conexões, se perceber deslocando e deslocando consigo as perguntas, as respostas, suas prioridades e a própria escola de forma que suas estruturas sirvam ao desejo, ao aluno, a si próprio, não importando em que ponto do território estejam e nem se encontram mais nele.

Suely Rolnik, provocando-nos com uma fala acerca da “subjetividade em tempo de globalização” descreve uma miríade de procedimentos de resistência ao vazio

escola. O conceito de *habitus*, associado às “formas de capital” (social, cultural, econômico, simbólico, religioso, político, entre outros que possam ser identificados empiricamente), determinam, em “campos” específicos, a materialização das práticas sociais. Desta forma, a partir desta combinação, Bourdieu foi capaz, no citado livro, de demonstrar que as características sociais, culturais e políticas do sistema educacional francês, de fato, reproduziram as hierarquias existentes e as formas de dominação social, assim revelando o esvaziamento real das noções de igualdade propagadas por um sistema que seria democrático, e que a todos ofereceria tais oportunidades. Por tal razão, o conceito de *reprodução*, na obra deste autor, é igualmente decisivo, pois permite entender porque os indivíduos, envoltos de discursos e ideologias dominantes, acreditam que “as chances existem para todos” quando, de fato, as estruturas existentes e as práticas sociais que permeiam o tecido social, ao contrário, apenas reproduzem o *status quo*.” Disponível em http://www.ufrgs.br/epsico/subjetivacao/aprendizagem_escola/escola-bourdieu.html. Acessado em 05/10/12

¹² “Designamos pelo nome de aparelhos ideológicos do estado um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” e que diferente das instituições repressivas são na maioria de natureza privada e atuam na sujeição dos indivíduos por meio da formulação de conjunto de idéias que mascaram as tensões e os conflitos sociais, naturalizam a composição hierárquica das classes sociais e legitimam a concentração do capital e da conseqüente exclusão que dela advém. (ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. 9ª Edição. Rio de Janeiro, Graal, 1985, p. 68)

engendrado nos processos de subjetivação que vêm sendo articulados na contemporaneidade. A escola tem sido, também, um *locus* privilegiado para esses empreendimentos. Continua fazendo a opção por divulgar certezas, verdades, sentidos já postos.

Fruir da riqueza da atualidade, depende das subjetividades enfrentarem os vazios de sentido provocados pelas dissoluções de figuras em que se reconhecem a cada momento. Só assim poderão investir a rica densidade de universos que as povoam, de modo a pensar o impensável e inventar possibilidades de vida.¹³

Por isso fiz opção pela cartografia¹⁴, procedimento de pesquisa que encontrou sentido na experiência e no pensamento do filósofo francês Gilles Deleuze. Quando me ocupo do estudo de um “objeto” que só existe num processo permanente de atualização, que não possui sentido se não no movimento torna-se fundamental articular procedimentos investigativos que me mantenham nômade dentro do campo. Nessa caminhada, a pesquisa, suas metas, e o objeto vão constituindo um ao outro.

É sob essa perspectiva que assisti e me permiti ouvir os ruídos de um silencioso e permanente levante. Aqui e ali, na planície que já visualizamos, movimentos tectônicos sugerem a cartografia futura de um novo relevo, que desde já, dá indícios que não ultrapassará uma estação. Na apresentação do primeiro caderno de poesias do prêmio “Tobias Barreto de Poesias” publicado pelo Colégio Estadual Sílvia Romero numa ação que constitui o Projeto “Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo”, a professora Maria Sílvia afirma:

Queremos romper com a exacerbação de certo racionalismo que domina a escola. Seu universalismo e sua representação da vida já não dão conta – por que, aliás, nunca foram efetivamente capazes disso – da univocidade, das singularidades. Queremos oportunizar a possibilidade de sentir o mundo, de construí-lo e de pensá-lo sob a ótica da poesia.¹⁵

¹³ RONILK, Suely. Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. IN: LINS, Daniel (org.). Cultura e subjetividade. Saberes nômades. Campinas, Papirus, 1997. p. 19-24

¹⁴ “Um caminhar que traça, no percurso, suas metas (...) se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto que pesquisa, o pesquisador e seus resultados.” (PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. IN: PASSOS, Eduardo; et al. Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade, Porto Alegre, Sulina, 2009. p. 17-31)

¹⁵ PRÊMIO TOBIAS BARRETO DE POESIA: Colégio Estadual Sílvia Romero. Coletânea 2005, Aracaju, 2005

Como não poderia deixar de ser, nesse imenso oceano educacional, onde as ondas parecem seguir sempre um mesmo percurso, ou pelo menos onde a maioria parece enxergar que os percursos são os mesmos, frágeis correntes de ar, pequenos grãos de areia e os corpos dos viventes que o povoam, tencionam esse movimento, sacudindo ínfimas massas de água para todas as direções.

Parece que já se consegue enxergar que as teses estruturalistas apresentam limites mensuráveis na sua tarefa de explicar a mais diminuta realidade. Sob o menor dos focos se impõe uma complexidade de fenômenos, todos profundamente imbricados, arremessando-se, forçosamente, uns sobre os outros e se definindo, cada um, a partir desse jogo de forças.

Frente al sistematismo de la estructura, que niega la individualidad y el acontecimiento, el postestructuralismo afirmará lo furtivo, lo aleatorio, la diferencia y trata de superar la tendencia de contemplar la realidad como la unión de dos opuestos.¹⁶

Nessa perspectiva da resistência, e também da aceitação do destino, vou acompanhar as trilhas do “Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo”, bem como de um outro projeto e de uma outra escola. Vou caminhar com o “Educar com Arte” que há quatro anos se desenvolve no Colégio Estadual Simão Dias, no município de Nossa Senhora do Socorro.

Essa será a minha caminhada. Por hora, não sei das direções que tomarei. Indícios apontam que ambas as experiências, na pequenez de suas existências, estão contrariando a lógica do desprazer e de certa concepção de fracasso que domina as falas acerca da escola pública, em nossos dias. Já nisso apresenta-se como uma fuga.

Acredito que esses professores e alunos estão vivenciando experiências de uma aprendizagem nômade. De um aprender que encontra seu sentido na fuga. Nas frestas de um currículo que está previamente estabelecido e que por ser assim artificializa o ensinar e o aprender. Portanto, as experiências de aprendizagem desses dois projetos escolares da rede estadual de Sergipe, seus aspectos institucionais, pedagógicos e intersubjetivos constituir-se-ão no foco dos meus olhares. Num foco descentrado, cabe ressaltar. Sempre aberto para o que se passa no entorno.

¹⁶ HERNER, Maria Teresa. Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze e Guattari. **Revista Huellas**, nº 13, 2009, p. 158-171

A escola, como sabemos, é uma instituição secular. A estrutura com que ela se apresenta em nossos dias traz ainda importantes linhas do seu projeto inicial. O tempo e o espaço da escola apresentam significativas semelhanças quando a comparamos na escala do tempo. A relação entre professor e aluno trazem ranços de hierarquizações; um apartamento entre pensamento e conhecimento também é possível de se encontrar, como se eles --- pensamento e conhecimento --- fossem coisas distintas.

A escola de que falo aqui, da qual falarei noutras paragens, é a escola pensada e dividida por horas. Onde os alunos e professores se pensam e se fazem por frações de tempo. De um tempo já dividido no espaço do dia, nos quais se colocam invasores de um campo de conhecimento. Falo de uma escola onde história, geografia, física, matemática, etc, continuam sendo as etiquetas do que se deve e pode saber.

Digo da estrutura curricular que nelas predomina. O conhecimento, a forma como está disposto e o aprendizado que objetivam engendrar, seguem parâmetros forjados noutros tempos. A especialização cientificista, concebida no século 19 predomina em nossas escolas e insistem propondo uma relação com o conhecimento que o pressupõe fora dos ‘sujeitos’.

O tempo em muitas delas e as atividades que se disseminam por ele se dividem, como já dissemos, pelo tempo das disciplinas e pela lógica do conhecimento que cada uma delas compartimentaliza. Pode-se encontrar também a clássica hierarquização desses campos disciplinares fundamentado, dentre outras coisas, no *status* que essas mesmas disciplinas gozam nos espaços onde elas se arvoram senhoras produtoras de saber. Na escola, elas se colocam, sobretudo, como mediadoras, entre os que, supostamente, produzem e os que se apropriam dessa produção.

Esse modelo segue uma dupla disciplinarização. Uma escola compassada aos moldes de uma fábrica. Não de qualquer fábrica, de um empreendimento mesmo oitocentista. Isso coloca a escola num descompasso com a própria ordem social que a produziu. A economia capitalista atravessou o século 20 reinventando-se e a escola, apesar das mudanças tecnológicas e dos processos mutantes de subjetivação que essas têm produzido, persiste numa ordem que a torna mais propensa para a fixação que para o movimento.

Não estou dizendo com isso que esse suposto desencontro, de alguma forma, não se insira na grande engrenagem que mobiliza essas práticas produtivas. Práticas de produção de mercadorias, de produção de subjetividades, de individuações. Não me deterei nesse nó. Não quero. Não é ele o meu propósito.

O crescente número de empreendimentos que tem se ocupado da construção dos seus próprios quadros, da fabricação de suas máquinas produtivas dá sinais de que num futuro, não muito distante, a escola poderá não existir. Pelo menos a escola que através do seu projeto curricular apresenta indícios de se ocupar, preponderantemente, de uma formação dirigida para o mundo do trabalho, da produção. Não de qualquer produção. Da produção do *homo economicus*.¹⁷

Essa realidade, por si só, parece constituir a escola como um espaço desconectado do momento do aluno, alheia ao seu desejo, às suas perguntas. Os problemas para os quais ela se coloca, como propositora de soluções, não são, necessariamente, e quase sempre não são os que, efetivamente, põem o estudante em movimento.

O projeto educacional que predomina, caminha se fazendo na lógica do pensamento moderno onde a idéia de “ordem” racional universalista persiste em querer aprisionar a “natureza” singular de suas práticas. Nesse projeto impõem-se esquemas mentais forjados noutro tempo-espaco onde os processos de subjetivação fabricavam “espíritos” dados à duração, à homogeneização e aos modelos identitários. É o que afirma, por exemplo, Maria Lopes da Rocha:

Ainda imersa na lógica moderna, a escola se constitui em universalismo, linearidade, causalismo, dualismo, que, na formalização dos rituais educacionais se atualizam através dos dispositivos do paradigma clássico cientificista.¹⁸

Mas, o futuro compõe uma territorialidade inabitável. Sem corpos, sem forças, sem velocidades. Resta-me, então, ocupar-me do presente, da vida, onde é possível o movimento, as intensidades. Nela, existencializa-se certa instituição escolar e, com ela, os deslocamentos de uma aprendizagem. Para ela me colocarei. Objetivo esse encontro.

¹⁷ “O *homo economicus* ou o homem econômico é uma ficção, formulada segundo procedimentos científicos do século XIX que aconselhavam a fragmentação do objeto de pesquisa para fins de investigação analítica. Os economistas assumiram que o estudo das ações econômicas do homem poderia ser feito abstraindo-se as outras dimensões culturais do comportamento humano: dimensões morais, éticas, religiosas, políticas, etc., e concentraram seu interesse naquilo que eles identificaram como as duas funções elementares exercidas por todo e qualquer indivíduo : o consumo e a produção. O *homo economicus* nada mais é do que um pedaço de ser humano, um fragmento, um resto, a sua parcela que apenas produz e consome, segundo “leis” deduzidas da observação, cujo único critério de verdade apoiava-se na evidência.” http://pt.wikipedia.org/wiki/Homo_economicus. Acesso em 20/12/2012

¹⁸ ROCHA, Marisa Lopes da. Fundamentalismo e discussões contemporâneas acerca da crise da razão: implicações com as práticas educacionais. IN: Fundamentalismo e educação. Belo Horizonte, Autentica, 2009, p. 209

Porém, uma escola no seu tempo-espaço nunca está sozinha. Nesse sentido nunca esteve. Não é possível compreendê-la fora de uma infinita rede de conexões. Outras instituições e redes a atravessam, outras redes sociais, culturais, políticas, econômicas --- obviamente que não nesse isolamento, como as palavras parecem querer sugerir --- agenciam-na, num movimento permanente de desterritorialização e reterritorialização.

É esse movimento, as forças que o provocam, seus níveis de intensidade e velocidade que produzem a escola, seus professores e alunos e com eles, e através deles aquilo que nomeamos seus resultados.

A educação instituída e institucionalizada se constitui e se retroalimenta, sob o manto da racionalização --- pelo menos em parte --- por uma série de índices que permitem aos seus gestores, e também aos que no cotidiano de muitas formas participam de sua construção, a sensação do controle. É o que possivelmente lhes dá o sentimento de segurança, de se estar indo numa dada direção.

A esses números é concedido o poder de mensuração do que se aprende, do tempo em que se aprende, do como se aprende e dos níveis de qualidade de uma suposta aprendizagem. Mas, não apenas isso. Interferem também nas escolhas que o estudante poderá fazer depois da vida escolar. E é aí que pode estar seu lado mais trágico, no modelo social em que nos encontramos. O suposto sucesso e fracasso na escola pode se estender, derramar-se mesmo, sobre o indivíduo. Impõem como barreiras que se erguem em variados espaços do universo social onde se movem. É dessa forma que podem atuar os chamados índices de evasão¹⁹, de distorção idade/série²⁰, de reprovação e abandono, de não aprendizagem.

¹⁹ A evasão escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar a aula, caracterizando o abandono da escola durante o ano letivo. No Brasil, a evasão escolar é um grande desafio para as escolas, pais e para o sistema educacional. Dentre os motivos alegados pelos pais ou responsáveis para a evasão dos alunos, são mais frequentes nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries/1º ao 9º ano) os seguintes: Escola distante de casa, falta de transporte escolar, não ter adulto que leve até a escola, falta de interesse e ainda doenças/dificuldades dos alunos. Ajudar os pais em casa ou no trabalho, necessidade de trabalhar, falta de interesse e proibição dos pais de ir à escola são motivos mais frequentes alegados pelos pais a partir dos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e pelos próprios alunos no Ensino Médio. Cabe lembrar que, segundo a legislação brasileira, o ensino fundamental é obrigatório para as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, sendo responsabilidade das famílias e do Estado garantir a eles uma educação integral. De acordo com CENSO ESCOLAR/IBGE 2010 a evasão no Brasil chega a 1,8 nos primeiros anos do Ensino Fundamental; 4,7 nos anos finais, e a 10,3 no Ensino Médio. Em Sergipe, respectivamente os números são 2,9; 7,8 e 15,5. (Fonte: IBGE 2010) ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Todos pela Educação. <http://melhoresaulas.com.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil>. Acessado em 25/08/12.

²⁰ Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série e a idade do aluno. No caso brasileiro, considera-se a idade de 7 anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental, cuja duração, normalmente, é de 8 anos. Seguindo este raciocínio é possível identificar a idade adequada para cada série. Este indicador permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada. Como o Censo Escolar obtém a informação sobre idade por meio do ano de nascimento, adotamos o seguinte critério para identificar os alunos com distorção idade-série: considerando o Censo Escolar do ano t e a série k do ensino fundamental, cuja a idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo

Quais são os parâmetros usados pela escola para dizer o que se deve aprender? Como se deve aprender e por que se deve aprender? Que instrumentos a escola tem utilizado para medir e definir a capacidade dos alunos de aprender? É possível mensurar o aprender? O que é aprender para as nossas escolas? Até que ponto as estruturas inerentes ao projeto escolar são, em grande medida, responsáveis pelo suposto fracasso na aprendizagem que essa mesma escola, implicitamente, e muitas vezes explicitamente, impõe ao aluno?

Objetivando mobilizar seus docentes e gestores escolares para fazerem o debate acerca do “projeto socializador e formativo” das escolas, estimular a produção transversal do conhecimento e estabelecer de fato a noção de rede, a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe - SEED, disponibiliza, em sua página, um referencial curricular para a rede. O referido documento é apresentado como uma proposta a ser analisada e discutida pelos professores, afirmando que estes deverão fazer tais discussões considerando as “especificidades e o contexto em que as respectivas comunidades escolares estão inseridas”²¹.

O Referencial encontra-se no período de apreciação e se constitui dos seguintes elementos: O texto traz uma breve introdução. Ligeiras reflexões sobre metodologia de ensino, sobre avaliação e sobre os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade. Por fim, o documento apresenta um conjunto de quadros dividido por níveis de ensino, nos quais se encontram sugeridas competências e habilidades²² a serem desenvolvidas articuladas a uma lista de conteúdos e conceitos a serem trabalhados em cada ano/série.

Segundo a Secretaria, o currículo²³ deve ser organizado pelas escolas para fazer o enfrentamento ao suposto projeto curricular informal que predomina na rede e que, de

quociente entre o número de alunos que, no ano t , completam $i + 2$ anos ou mais (nascimento antes de $t - [i + 1]$), e a matrícula total na série k . A justificativa deste critério é que os alunos que nasceram em $t - [i + 1]$, completam $i + 1$ anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1º de janeiro a 31 de dezembro) ainda permaneciam com i anos e, por isso, o critério aqui adotado, considera estes alunos como tendo idade adequada para esta série. Os que nasceram depois de $t - [i + 1]$ completam, no ano t , i anos ou menos. No Brasil, segundo o IBGE 18,5 dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão com distorção idade/série; São 29,6 anos finais e 34,5 de distorção no Ensino Médio. Em Sergipe, respectivamente os números são: 30,9, 46,5 e 51,6. Fonte: IBGE 2010 ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Todos pela Educação. <http://melhoresaulas.com.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil>. Acesso em 25/08/12.

²¹ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular : Rede Estadual de Ensino. p. 7 Disponível em www.seed.se.gov.br

²² No Referencial Curricular proposto para a Rede Estadual de Ensino de Sergipe o conceito de competência se define por “... modalidades estruturais da inteligência, ou melhor ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos , situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”. Baseando num conceito formulado pelo INEP, o documento afirma ainda que “as habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber-fazer.”(SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular : Rede Estadual de Ensino. p. 11)

²³ O Referencial Curricular da Rede Estadual, em nenhum momento propõe um conceito de currículo. A sua introdução traz uma justificativa para a necessidade de se organizar, nas escolas, um documento que defina um programa de conteúdos mínimos a serem trabalhados por cada componente curricular que deverá ter como pretensão o desenvolvimento de competências e habilidades. O texto apresenta o que entende por competências e

acordo com este documento, é de difícil acesso, e não tem sido eficaz em seu combate ao chamado “fracasso escolar”. Diz o documento:

A carência de uma base curricular de referência, subsidiando a gestão da sala de aula, é a expressão de uma filosofia fundamentada apenas em conteúdos transplantados dos livros didáticos, cujos fins estão encerrados em si mesmos. Nesse contexto, o livro didático consolidou-se como definidor do que é ensinado e como único instrumento do processo educativo.²⁴

Nesse sentido, o estímulo à organização curricular nas escolas apresenta-se com o propósito de fortalecer o projeto de ensino a partir da explicitação de uma proposta de abordagens metodológicas articuladas aos objetivos de ensino, bem como de procedimentos avaliativos concernentes aos saberes escolares e assim sendo, afirma:

A ausência de um Currículo de Referência induz à fragilidade dos Programas de Ensino e das discussões teórico-metodológicas conduzidas por valores e atitudes que ora descambam para um ‘cristicismo’ exagerado, ora para o oposto, ou seja, uma total ausência de atitude crítica.²⁵

Colocado como uma possível saída para alguns dos desafios que a escola enfrenta na contemporaneidade, a construção do currículo referencial da rede elege a aprendizagem como principal objetivo da prática educativa. Propõe que os conteúdos e as metodologias a serem trabalhadas, nas escolas, estejam atrelados ao desenvolvimento de competências e habilidades²⁶ e que dessa forma construam a escola como espaço de produção de saberes e fazeres.

habilidades e na sequência faz brevíssima reflexão sobre metodologia, avaliação e sobre a necessidade das escolas criarem ambientes de aprendizagem pautados na inter e na transversalidade do conhecimento. Depreende-se daí, que esse conjunto de elementos constitua, na concepção da Secretaria, o currículo. Para o Conselho Nacional de Educação currículo é entendido como “constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes,” assim afirmado no artigo 9 da resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 que fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

²⁴, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular : Rede Estadual de Ensino. p. 7 Disponível em www.seed.se.gov.br. p. 8

²⁵ Idem, p. 8

²⁶ O documento define competência e habilidade como sendo “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer.” Afirma, ainda, tomando por base definições estabelecidas pelo Inep, que as habilidades decorrem das competências adquiridas estando elas na ordem do ‘saber fazer’. Nessa tarefa de conceituar, finaliza, citando mais uma vez o Inep, conclui: “por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.” SECRETARIA DE

Interessa-me, aqui, a idéia de aprendizagem que permeia o referencial curricular da rede. Nele encontramos o ponto de inflexão do qual partirei para pensar o aprender nas práticas de dois docentes. Os projetos, que apresentarei mais à frente, possivelmente, não são os únicos a dar indícios de que estão se permitindo à experimentação. Vou percorrer seus caminhos.

No texto dirigido às reflexões sobre metodologia de ensino, a SEED afirma que “a aprendizagem é um processo dialético que coloca frente a frente aquilo que o educando já conhece (sua identidade, seus valores, sua cultura e seus saberes), com os saberes e valores que serão transmitidos pelo educador.” Continuando, o texto diz ainda que a aprendizagem será produto do confronto desses universos, num encontro sempre tenso e conflituoso e conclui afirmando que “a aprendizagem acontece quando os desejos e aspirações do educando se articulam a uma proposta do professor.”²⁷

Não se trata, em qualquer hipótese, de propor aqui, um dualismo do espaço escolar, de suas práticas e percursos. Cada um desses lugares/conceitos é por natureza, constituído de multiplicidades. Vistos, rizomaticamente, se sobrepõem, se articulam, se desvinculam, se excluem, se compõem. É, pelo menos, nessa perspectiva a opção que estou fazendo. Tenho a pretensão de dar ênfase à diferença, à experimentação, àquilo que se desterritorializa. Isso só afirmaria essas tantas outras dimensões.

A ideia de aprendizagem que estou supondo ter encontrado nas linhas da SEED foge definitivamente à proposta com a qual trabalharei. Vê-se nela, dois territórios prontamente estabelecidos. Ficando o aprendizado como uma escolha a ser feita. Uma decisão a ser tomada, qual seja, em qual dos territórios habitar. Se naquele em que se encontra, ou se se faz opção pelo novo território apresentado pelo professor.

Reafirmo que estou pressupondo a aprendizagem como o produto de um encontro com o mundo. Um encontro situado num tempo e num espaço. Num recorte da existência que só pode pertencer àquele que aprende. A aprendizagem, nesse sentido, não requer, num *apriori*, habilidades e competências quaisquer. Seja para aquele que aprende, sejam elas para aquele que divide com o aprendiz o cenário onde se dá a construção do conhecimento. A aprendizagem é mobilizada pelo desejo. Por um sentido que não está no

ESTADO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular: Rede Estadual de Ensino. Disponível em www.seed.se.gov.br. p. 11

²⁷ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular: Rede Estadual de Ensino. p. 7 Disponível em www.seed.se.gov.br.

“objeto” e não está naquele que, de fora, o observa. É disparada na relação. No impacto do encontro. De um encontro que pode ou não ocorrer.

É possível depreender da noção posta no documento da Secretaria, que aprender é uma atitude de apropriação daquilo que está posto, do já construído. Não há aí espaço para criação, para invenção. Nela, fica subentendido que a aprendizagem do aluno ocorrerá na articulação de dois mundos, das vivências que professor e aluno trazem.

Não se trata de negar a importância do professor. De desconsiderá-lo nesse processo. Na concepção de aprendizagem que estamos partindo ele possui, inclusive, papel fundamental. Deverá ser ele um emissor de signos. Caberá ao professor, numa atitude compromissada com a aprendizagem de um aluno qualquer, a função de criar problemas. O desafio de, na sua teatralização cotidiana, ser um provocador. Ser aquele que deixará os alunos, a cada aula, tomados por, pelo menos, uma pergunta.

O professor, no modelo da escola que predomina, se caracteriza por uma posição justamente contrária. A escola, os pais e os alunos, esperam dele a erudição, o depósito de saberes. Aquele que deverá ter sempre uma boa resposta para as perguntas que serão feitas. Que já foram feitas. Que já chegam prontas. Problemas, tantas vezes ensaiados, que não precisam nada mais que a simples rememoração.

Acredito que caminhar pelo interior das interrogações que ficaram mais acima pode nos ajudar a encontrar outros caminhos para a escola. Pode nos fazer enxergar melhor os descompassos que há entre suas mais nobres intenções e os passos que se dão, cotidianamente, no seu interior.

É nessa direção, sobretudo, que um projeto de educação menor me interessa aqui. Um projeto construído no calor de cada instante, portanto, pelas mãos e desejo daqueles que fazem, do chão da escola, o sentido da instituição. Nos últimos treze anos, como professor da rede estadual de ensino, tive a oportunidade de conhecer vários projetos desenvolvidos por colegas, que mesmo não negando, em absoluto, o currículo da escola e as diretrizes educacionais estabelecidas, souberam atravessá-los de forma criativa produzindo outro ambiente escolar de aprendizagem.

Vi com curiosidade, nesses experimentos, que os alunos produziam com um talento e criatividade incomuns aos trabalhos desenvolvidos no componente curricular, quando este se resume à receita secular que predomina. Que a própria relação entre professor e aluno rompe com a hierarquia distanciadora e muitas vezes estéril que se estabelece entre eles. Pude experimentar algumas vezes a oportunidade de compreender que o aluno conhece caminhos que nos levam para outros aprendizados.

Por isso resolvi apostar na leitura de algumas dessas experiências. De aprofundar nossas observações para construirmos com elas, outra noção de aprendizagem, outra possibilidade de currículo, outra escola. Nessa busca, me coloquei atento e comecei a ouvir colegas que me pudessem falar de seus projetos ou de projetos que estavam sendo desenvolvidos por seus pares.

Consultei as coordenações pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação²⁸. Solicitei delas informações acerca de projetos escolares desenvolvidos em unidades de ensino circunscritas às suas regionais. Cataloguei pelo menos dez iniciativas e procedi então às visitas. Contatei as escolas, e nelas, o professor coordenador da ação e agendei uma primeira conversa.

Pretendia conhecer um pouco de cada um desses trabalhos. Como ocorriam? Onde aconteciam? Qual o nível de participação dos alunos na construção dos mesmos? Se se tratava de um trabalho sob a coordenação de um único professor ou se era uma produção de um coletivo de docentes? Até que ponto o projeto encontrava-se articulado ao currículo da escola? Qual o seu nível de institucionalização? Ele constituía o componente curricular²⁹ ou se dava à parte deste?

De imediato me chamou a atenção o fato de todos os projetos, dos quais tomei conhecimento, se organizarem para a construção da aprendizagem escolar a partir de uma determinada linguagem artística ou por meio da articulação de várias dessas linguagens. Isso me deixou seguramente animado. Afinal, estou tomado por certa noção de aprendizagem. Nela as linguagens artísticas têm lugar singular.

De acordo com Deleuze “aprender diz respeito essencialmente aos signos”³⁰ e o signo é tudo aquilo que, submerso nos objetos que nos circundam, nos tira do lugar, nos força a pensar. “O Signo é o objeto de um encontro”³¹. Põe-nos sob e sobre uma profunda interrogação. Coloca-nos no espaço vazio onde a memória não é capaz de articular respostas. Onde o ineditismo da situação exige de nós o novo, o singular, a criação. Aí, para Deleuze, há pensamento e nele, e com ele, e por ele, criação.

²⁸ A Rede Estadual de Educação de Sergipe compreende, hoje, trezentas e oitenta e sete unidades escolares. Elas estão distribuídas por dez diretorias regionais de educação. Essas diretorias são mini-secretarias. Reproduzem seus setores e serviços, aplicando-os ao conjunto das escolas sob sua circunscrição. A Rede Estadual de Educação atua com a oferta dos níveis de ensino fundamental e médio, e nesses dois níveis, com suas variadas modalidades. Suas escolas estão presentes em cada um dos setenta e cinco municípios sergipanos. Nos últimos cinco anos, na trilha das diretrizes nacionais de educação, vêm sendo ampliada, consideravelmente, a matrícula da Educação profissionalizante, em nível médio, nas modalidades subsequente, concomitante, integrada.

²⁹ Cada uma das matérias ou disciplinas constituintes da matriz curricular da escola.

³⁰ DELEUZE, Gilles. A imagem do pensamento. Proust e os signos. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010, p. 4

³¹ Idem, p. 91

Por sua natureza essencial os signos não podem ser confundidos com os objetos que os portam. Por assim procedermos, de um modo geral, obstacularizamos a atitude criadora e é nesse sentido, que para esse autor, os signos da arte são superiores, por serem, absolutamente, imateriais. Sobre isso ele afirma:

É que todos os outros são signos materiais. São materiais, em primeiro lugar, por causa da sua emissão: eles surgem parcialmente encobertos nos objetos que os portam. As qualidades sensíveis, os rostos amados são ainda matéria (...) os signos da arte são os únicos imateriais.³²

Os primeiros contatos possibilitaram selecionar cinco dos dez projetos que tive a oportunidade de conhecer. Em geral, todos eles trouxeram para suas respectivas escolas a linguagem teatral, literária, corporal e musical. De imediato conclui que não seria possível ocupar-me de todos. A natureza da pesquisa exigia delimitações.

Às perguntas e observações que me acompanharam a cada uma dessas escolas, em geral, constituídas de um *a priori*, somaram-se aquelas que emergiram no calor dos encontros. Foram elas, sem sombra de dúvidas, que me fizeram decidir pelos projetos que vou aqui apresentar. Dos cinco, fiquei, finalmente, para acompanhar os trabalhos desenvolvidos por dois deles.

As conversas animadoras com seus professores coordenadores, a constatação da efetiva participação dos estudantes, um organizado acervo de registros das atividades, e, sobretudo, a existência de muitos indícios de uma produção criativa por parte dos discentes me fez decidir, para efeito de cumprimento dos meus propósitos, pela leitura e acompanhamento dos projetos *Biblioteca escolar: lugar de ler o mundo* coordenado pela professora Maria Sílvia, no Colégio Estadual Sílvia Romero, localizado na cidade de Aracaju, e *Educar com Arte*, criado e dirigido pelo professor Carlos Augusto, no Colégio Estadual Simão Dias, no complexo habitacional Taiçoca, município de Nossa Senhora do Socorro.

Esses projetos estão sendo desenvolvidos nessas escolas há pelo menos cinco anos. Limitarei meu olhar, no que diz respeito ao tempo, às suas vivências no ano de 2011. Minha cartografia limitar-se-á aos instantes que foram por mim penetrados, aos instantes e espaços que me atravessaram. Trago aqui um mapa das formas que obtiveram quando com eles estive, quando com eles me compus.

³² Idem, p. 37

Entre julho e setembro de 2011, passei pelas oficinas que nas duas unidades escolares alimentam as ações dos projetos. Nesse espaço de tempo acompanhei alguns dos encontros para a realização das oficinas que os compunham, tanto numa escola, como na outra. As descrições que farei são, sobretudo, desse caminhar. A eles se somam dados encontrados nas entrevistas e no material produzido por alunos e professores na execução de suas tarefas.

Obviamente que estou trabalhando numa perspectiva de tempo não cronológica. O que significa que outros tempos atravessam, aqui e ali, o objeto que, somente por instantes, existencializa-se num plano passível de ser cartografado. Somente nesse sentido o já vivido pode, num momento ou noutro, me interessar

Ocupar-me-ei da aprendizagem. Não de qualquer aprendizagem. Tratarei da aprendizagem escolar, daquela que acontece ou pode acontecer com a produção das atividades escolares. De um aprender que exige um tempo e um deslocamento singular na construção e experimentação do saber-aprender.

Tratarei da educação que se faz no chão da escola. Daquela que está muito além dos conceitos e dos métodos pré-estabelecidos. Não que eles sejam de todo desnecessários. Não é esta a afirmação que quero empreender. Absolutamente, nenhuma afirmação. Qualquer que seja. Acredito, porém, que a criatividade infanto-juvenil, mais do que em qualquer outra fase etária é prenhe de possibilidades, de uma germinação criativa, quase sempre podada pelo “currículo maior”³³, que domina nossas escolas.

Por isso vou proceder a um cuidadoso mapeamento do plano sobre o qual me movimentarei. Vou acompanhar dois projetos escolares que acontecem em duas escolas da rede estadual de educação de Sergipe. Para dar conta dos objetivos, aqui propostos, precisarei localizá-los. Somente assim, tornar-se-á possível a percepção do exercício desterritorializante e da ação fugidia, desses projetos. Dessa forma poderei compreender seus movimentos, seus

³³ Estamos chamando de “currículo menor” aquele conjunto de saberes efetivamente experimentados por professores e alunos no exercício das atividades escolares. O “currículo maior”, em contraposição, seria aquele proposto pela Rede de Ensino, proveniente de debates feitos pelos gestores das Secretarias, caracterizados pela idéia de padronização e pelo legalismo. Assim procedemos, sob inspiração, do pensamento educacional criado pelo Professor Sílvio Gallo, que, debruçado sobre a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, forjou o conceito de “Educação Menor”. Para ele, a educação menor é aquela que os professores e alunos realizam na sala de aula. É a educação vivida efetivamente e que subverte, quase sempre, as diretrizes preestabelecidas. Gallo, por sua vez, compôs essa noção a partir do conceito de “literatura menor” pensado por Deleuze e Guattari, quando dos estudos que fizeram da obra do escritor judeu Franz Kafka. Para eles, Kafka é autor de uma literatura menor porque a fez em alemão, mas não no alemão da literatura maior, da língua normatizada, culta, mas num língua representativa de certo gueto, portanto, portadora dos anseios, dos projetos desse coletivo menor que muitas vezes se choca e atravessa os propósitos da nação.

deslocamentos. Isso posto, pergunto: onde esses projetos acontecem? Que “educação maior”³⁴ eles estão atravessando?

* * *

O Colégio Estadual Sílvia Romero, escola onde está sendo executado o projeto *Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo*, um dos dois trabalhos que escolhi, e que certamente também me escolheu, compõe a Diretoria de Educação de Aracaju/DEA. A regional de educação da capital é a maior das subsecretarias. Dirige oitenta e nove escolas no município.

Já o Colégio Estadual Simão Dias, onde acontece o projeto *Educar com Arte*, constitui a Diretoria Regional de Educação 08 – DRE 08. Esta regional administra sessenta e sete escolas espalhadas pelos municípios da chamada região metropolitana, constituída pelas cidades que circundam o município de Aracaju.

Juntas, essas regionais atendem, em cento e cinquenta e seis escolas, ou seja, em 40% das unidades escolares da rede, aproximadamente, noventa mil estudantes o que corresponde a 45% de toda a matrícula da rede estadual. Nos últimos dez anos, por força de variadas circunstâncias³⁵, a matrícula da rede entrou numa zona de estabilização. São cerca de duzentos e dez mil estudantes³⁶.

Para isso, vem contribuindo muito, a expansão das redes municipais, estimuladas pela legislação pós constituição de 1988 e, sobretudo, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Em conjunto, esse marco legal definiu, claramente, a opção pela municipalização de variadas políticas públicas. Além disso, na última década, a execução de programas de correção de fluxo, de aceleração dos estudos, para alunos defasados, e a implantação de programas supletivos retirou da rede estadual um percentual significativo da matrícula, que completou, definitivamente, seu ciclo. Somado a tudo isso, não podemos

³⁴ Ver nota anterior.

³⁵ Um conjunto de fatores de natureza social, cultural, política tem contribuindo para estabilizar e até diminuir a matrícula da educação básica em quase todo o país. Os últimos censos do IBGE vêm apresentando queda significativa na taxa de natalidade no Brasil, que hoje não passa de 1,9%. A disseminação dos métodos contraceptivos, o ingresso maciço da mulher no mercado de trabalho e a própria tendência hedonista e narcisista que caracterizam os comportamentos na atualidade estão contribuindo muito para isso.

³⁶ EDUCAÇÃO. Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. Aracaju, Julho de 2012 (Org. Antonio Vieira de Araujo)

esquecer que as taxas de natalidade no Brasil³⁷ caíram consideravelmente e já se encontram em patamares aproximados à de países plenamente desenvolvidos.

Em 2007, a matrícula da rede estadual era de quase duzentos e quarenta mil alunos. A queda acentuada, dos últimos cinco anos, deveu-se, também, ao reordenamento³⁸ da rede, que resultou na transferência de toda a Educação Infantil e de um número considerável de estudantes das primeiras séries do Ensino Fundamental para as redes municipais, em várias cidades. Muitas vezes, essa transferência de matrícula se deu com a municipalização da unidade escolar.

Outros dois fatores podem ser considerados. Na última década, o crescimento econômico do país elevou à condição de classe média milhares de famílias. Essas passaram a ter a rede privada como opção para a educação básica dos seus filhos. Somado a todos esses fenômenos posso dizer ainda que as modernizações dos instrumentos de controle censitário, da população estudantil, criados e mantidos pelo ministério da educação, e pelas próprias redes de ensino, já não permitem a duplicação de matrículas tão comuns no passado recente. Esses modernos sistemas de controle aproximaram os números da realidade.

A Secretaria de Estado da Educação/Seed, quando empreendeu o reordenamento fez cumprir as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando esta estabelece, em seu artigo 10, item VI, ser função prioritária das redes estaduais a oferta do Ensino Médio. Ainda neste artigo fica definido, dentre outras coisas, como papel dos Estados, por meio de suas redes de educação, a elaboração e execução de políticas e planos educacionais em parceria com os municípios, com o intuito de comporem, assim, o sistema estadual de educação³⁹.

³⁷ A taxa de fecundidade no Brasil caiu, de 2,38 filhos por mulher em 2000 para 1,90 em 2010, número abaixo do chamado nível de reposição (2,1 filhos por mulher) que garante a substituição das gerações. É o que afirma o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010: escolaridade e rendimento aumentam e cai mortalidade infantil. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2125&id_pagina=. Acesso em 25/08/12

³⁸ Consiste numa política de adequação da oferta dos níveis e modalidades de ensino, considerando o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. De acordo com ela, cabe às redes estaduais atenderem com prioridade o ensino médio, podendo atender também, se se fizer necessário, os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. Pela LDB, a Educação Infantil é obrigação dos municípios, cabendo a eles também a oferta dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, quais sejam, do 1º ao 5º ano. (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL Lei 9.394, 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 12/09/12)

³⁹ Considerando a natureza jurídica do sistema federativo do Brasil que concede significativa autonomia aos entes federados (União, Estados e Municípios), no que diz respeito à construção das suas redes de ensino, a idéia de sistema estadual ou nacional de educação, como definido no Plano Decenal de Educação, em discussão no Congresso Nacional, se conforma, com a superposição das redes, naquilo que elas podem e devem desenvolver em regime de colaboração. É o regime de colaboração que dará existência ao sistema.

Estou convencido da idéia de que as intenções de uma pesquisa e, sobretudo, os produtos do pesquisar se constitui no caminho, e nele se fazendo, simultaneamente, o próprio percurso vai sendo produzido. Para encontrar a diferença, nessas práticas docentes, fez-se necessário aderir a um método, que nunca está posto antecipadamente. Ao mesmo tempo em que as perguntas iam surgindo, que o objeto, momentaneamente, se delineava, as trilhas iam sendo abertas.

Elas se constituíram com a realização de entrevistas semi-estruturadas que fiz com os dois professores coordenadores dos projetos. Elas foram sendo realizadas, na medida em que as observações das atividades iam se intensificando. Fiz pelo menos três encontros com cada um desses dois professores. Ocorreram nas suas respectivas unidades escolares, nos intervalos das atividades.

Os encontros me oportunizaram, também, reunir um conjunto de dados, que concluí ser importante para compor o plano textual que deverá dizer daquelas experiências. Foi assim que reuni um significativo acervo imagético do *Biblioteca escolar: lugar de ler o mundo* e do *Educar com arte*. Recolhi, ainda, os projetos-textos formulados pelos docentes, onde ficam apresentadas suas propostas de trabalho, seus objetivos e onde se rabisca, propositadamente sem intenção de antecipá-las, algumas possibilidades de caminhos a serem percorridos.

A esse conjunto de entrevistas, sem dúvida por conta de indícios aí encontrados, se seguiram outras, também semi-estruturadas, agora com os estudantes co-autores das práticas de ensinagens que me coloquei na tarefa de acompanhar. Como alguns estudantes ficaram muito tímidos nos encontros que ocorreram no Sílvia Romero, propus, para alguns deles, que relatassem por *e-mail*, se desejassem, aquilo que quisessem dizer do seu protagonismo nas atividades dos projetos. Cinco alunos enviaram-me depoimentos por meio eletrônico.

Não foi possível reunir todos. Também não senti necessidade de fazê-lo. Foi o caminho que fiz. Nunca saberei em que outras direções escolhas diferentes me levariam. No Colégio Estadual Sílvia Romero, reuni doze estudantes, partícipes e construtores das oficinas de teatro e poesia. Alguns, por exemplo, haviam iniciado sua participação no projeto declamando poemas de colegas ou de nomes consagrados da poesia sergipana e brasileira, e, no entanto, já estavam criando seus próprios textos.

No Colégio Estadual Simão Dias, tive a oportunidade de encontrar e entrevistar cinco estudantes que participaram como alunos, quando das primeiras edições do projeto *Educar com arte*, e no ano de 2011, se tornaram monitores, sendo que dois deles assumiram,

inclusive, as oficinas de teatro e musicalização, tendo ofertado-as, até mesmo, para educadores na sede da Secretaria de Estado da Educação.

Com eles, reuni ainda, relatórios das atividades e matérias jornalísticas vinculadas em diários sergipanos e/ou em páginas da Internet. Esse conjunto de dados ficou completo com os sete livretos publicados, nos últimos sete anos, pelo Colégio Estadual Sílvia Romero, com a culminância, sempre no mês de outubro, do conjunto de atividades que integram o projeto *Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo*.

Cada um desses livretos reúne entre vinte e quatro e dezoito poemas, selecionados entre aqueles produzidos pelos estudantes da escola, em cada um dos sete últimos anos letivos em que vem se desenvolvendo esse projeto.

1.1- ... INFINITAS TRILHAS, MUITOS CRUZAMENTOS

*Se houver um caminho entre aquele que marcha e o objectivo para o qual tende, há esperança de o atingir; se faltar o caminho, de que serve o objectivo?*⁴⁰

Estou partindo de uma idéia que pensa a escola e suas práticas como um espaço preñado de possibilidades. Não quero, em hipótese alguma, negar seus limites e obstáculos. Reconheço suas existências. Diante da complexidade das relações, das redes, onde a escola adquire existencialidade, não vejo outra se não essa possibilidade.

É justamente aí que uma imagem rizomática da vida, da educação, da escola, das práticas docentes, torna-se possuidora do seu pleno sentido. Nada é absoluto. Toda prisão tem sempre suas fissuras. O desafio é encontrá-las. Deixar-se encontrá-las. No geral, ainda estamos tomados pelos ideais das grandes revoluções. Das mudanças universalistas. Submersos nesses discursos sentimos dificuldades de perceber que propor um modelo de revolução para todos, num mesmo espaço-tempo significa vencer fascismos e implantar outros.

É aqui que os agenciamentos moleculares cumprem seu importante papel. A dança que exige do corpo o movimento. Não qualquer movimento. Um movimento que dê conta do desafio proposto. Do problema que se impõe. A fotografia, o conto, a música que por um canto qualquer entre vírgulas nos instiga a pensar, nos perturba e nos faz, por conexão quem sabe, perturbar o outro.

É aqui que o indivíduo professor e que o indivíduo aluno introduzem suas irregularidades fugindo, dessa forma, dos modelos estratificados. Visualizar esse plano

⁴⁰SANTO AGOSTINHO. Contra os Acadêmicos 1,3,19. Disponível em [HTTP://www.citador.pt/frases/citacoes/t/caminhos](http://www.citador.pt/frases/citacoes/t/caminhos) . Acesso em 20/08/2012

singular não se faz possível pela via dos velhos métodos. Sua natureza representativa das coisas do mundo traz a qualquer realidade o já visto, o já dito, o já posto.

Quero enxergar as micro-revoluções. Aquelas, que professores e alunos exercitam e executam ao ampliarem o campo de experimentação dos seus desejos ainda que dentro, aparentemente, de divisões preestabelecidas. A criação de um currículo menor feito pelo professor e pelos alunos, para dar conta dos desejos que são somente seus, das necessidades que não estão para além dos processos de subjetivação que os constituem, naquele tempo e espaço, exprime o exercício de uma fuga sempre produtiva.

Os dois projetos produzem suas linhas de desterritorialização. Eles próprios são, vez por outra, essas linhas. Só depois de escolhidos percebi que ambos acontecem na margem do currículo escolar. Num ponto e noutro se ligam ao instituído. Necessitam disso. Mas fazem isso para no instante seguinte dele se desgarrarem. O projeto *Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo* foi criado e é coordenado por uma professora que administra a biblioteca da escola e sua sala de leituras. Portanto, está para além das disciplinas que compõe a matriz curricular obrigatória para os alunos.

Seus trabalhos até se articulam, esporadicamente, às disciplinas, mas de um modo geral seguem com autonomia em relação a elas. No *Educar com Arte* há uma diferença em relação a isso. Nele, o professor coordenador é docente em regência de classe, ou seja, ele também ministra aulas dos componentes curriculares para os alunos. Nesse caso, história, arte e ensino religioso. Mas, mesmo nele cumpre esclarecer que a maior parte das ações adquiriu autonomia em relação ao componente curricular. Passaram a ser desenvolvidas para além deles. Muitas vezes sem qualquer articulação para com eles.

Por isso, também, acompanharei esses processos à luz do método cartográfico. Só ele nos oferece pistas de como caminhar para cumprir minha tarefa. Primeiro, porque não se trata de um método, para o qual terei que adequar a posição dos objetos no plano. Isso deturpa a existencialidade. Dela se retira e por consequência estanca o movimento.

Sem o movimento fica a representação. A cartografia é uma prática micropolítica que trará potência à nossa leitura e compreensão dos movimentos de desterritorialização que se dá em minúsculos espaços e produzem, efetivamente, no cotidiano escolar, uma aprendizagem.

Por isso a escolha desse método. Optamos por um caminho que o faz e é por ele feito. Ele não existe se não na construção da própria caminhada. Por isso uma cartografia. Por que a cartografia é um traçado em movimento que reconhece e assegura a inevitabilidade da mudança.

É assim que vou acompanhar o aprendizado nessas práticas docentes. Não se trata do aprendizado disso ou daquilo, mas do aprendizado em si. De uma forma de relação com o mundo marcada por um tempo, pelo que há de espera no tempo, por uma curiosidade *irresponsavelmente* aberta. Irresponsável no sentido de que não assume qualquer modelo no processo. Porque apropriar-se de um seria colocar-se fechado para as infinitas possibilidades. Aberta, portanto, o suficiente para se estar sensível aos signos. Àquilo que, a qualquer momento nos tira do lugar. Coloca-nos inerte num intenso movimento. Um aprender como nos fala Fernandes:

O exercício do aprender não admite prognósticos, ou estimativas. E as questões relacionadas a ele, desdobram-se em problemas, e persegue uma pergunta vital que perdura através de todas as respostas, em um gesto de atenção ao novo, às multiplicidades, e às modificações que perturbam o já aprendido (...) o caminho, tantas vezes transitado, exige, [quando se está num instante do aprendizado], gestos, atitudes e posturas desconhecidas.⁴¹

Um aprendizado descompromissado com qualquer objeto, mas, interessado por aquele instante, com aquilo que nele instiga, perturba. Com uma idéia, com um conceito onde já não há mais espaço, por minúsculo que seja, para a rememoração.

As lições muitas vezes exigidas dos estudantes nas escolas da rede estadual, quase sempre, solicitam deles o já dito. Que refaçam os caminhos já desgastados de tantas pegadas, de tantas passadas, de infinitos passados. Caminhos que levam --- ou pelo menos parecem querer levar --- para os mesmos lugares, subjetividades tão singulares.

A maneira como nessas escolas está organizado o uso do seu espaço-tempo, desenvolve nos alunos a inteligência. Mas, a inteligência se ocupa do que se antecipa à vida. Diz dela sem passar por ela, sem senti-la, portanto, sem atitude criativa. Simplesmente reconhecimento. Essa escola, sobre a qual insistentemente nos referimos, é a escola produto e produtora de uma educação maior.

Aquela escola que espera que seus professores e alunos reproduzam o currículo proposto e que se satisfaça com o alcance dos seus limites. Que ensine e aprenda a olhar para o mundo por meio de conceitos frios, que aplicados a toda uma espécie de objetos, à revelia

⁴¹ FERNANDES, Rosana. Passeio esquivo I – do aprender.

do seu tempo-espço, se furtam de vivenciar aquilo que os individualiza, a cada instante, infinitamente.

Essa é a escola da rememoração. Mas, estou buscando a escola do aprendizado. Que pode ser a mesma escola. Porém, não nos interessa aquilo que nela permanece. Quero ir ao encontro da diferença, do irregular. Daquilo que altera o curso do esperado, seja do sucesso ou do fracasso.

Ambos são faces de um mesmo projeto. Não dizem muito para o que estamos procurando. O que significa o fracasso para o projeto oficial de ensino? O que quer dizer seu sucesso? Até que ponto eles não estariam cumprindo a mesma função nesse projeto de educação maior?

Não me ocuparei desses aspectos. Voltar-me-ei para certa noção de aprendizagem, já disse. Para aquela que, na filosofia da diferença, significa aprender de fato. Significa criar no pensamento, com o pensamento. Aprender como experimentação. Com o ato de se deixar atravessar pelas forças que constituem outros corpos. Aprender como sinônimo de um pensamento singular, ainda não pensado. Aprender como ato criativo, produto de um momento e resposta singular para um determinado instante.

Um aprender que, provocado por uma força que nos atinge, sempre de fora para dentro, nos faz olhar para o já dito, o já posto, o já visto, vendo nele aquilo que ainda não foi dito, não foi visto, não foi posto. Encontrando no objeto visualizado os traços que não haviam sido percebidos. E não haviam sido, porque não estavam lá. Porque o pensamento é sempre produto de um singular encontro.

A insurgência do inesperado no caminho, tantas vezes percorridos, constitui uma oportunidade para construir em nós, e no caminho, o singular, o pensamento, a diferença. Habituar-se a um percurso, significa automatizar os passos, coisa que em muitas escolas da rede estadual, de um modo geral, é o que se tem feito. O inesperado exige de nós, num primeiro momento, a parada. A novidade, nos pega em movimento e digeri-la impõe um tempo, o silêncio e a desaceleração-acelerada, o que não deixa de ser um intenso movimento.

Em *Proust e os signos*, Gilles Deleuze nos convida a pensar. Propõe-nos tornar-se sensível aos signos e “considerar o mundo como coisa a ser decifrada”⁴². Alerta-nos, para a necessidade de vencermos nossas crenças, nos despirmos delas. Segundo ele, estamos tomados por uma idéia objetivista de ler e perceber o mundo e por assim procedermos, adiamos, continuamente, os encontros.

⁴² DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010, p. 25

O aprendizado é fruto dos encontros. A escola é um espaço mais que propício aos encontros. Professores, alunos, livros, salas, corredores, pátios. Todos se chocando, se esbarrando, cotidianamente, com velocidades e intensidades distintas. Choques que mobilizam uns e mantêm-se indiferentes a outros. Corpos que no esbarramento de um dado instante são profundamente produtivos, num outro, mantêm a inércia, o enraizamento, a territorialidade do pensamento.

Essa noção de aprendizagem, que estou aqui propondo, fruto de um diálogo com a acepção deleuziana de aprendizagem, será fundamental à minha pesquisa. Com ela, e por ela, pretendo compor esse plano. É uma idéia força que potencializa meu olhar sobre o fazer educativo. Essa compreensão que estou construindo aqui de aprendizagem aparece para mim como um problema. Aqui, o conceito⁴³ possui outra natureza. Uma natureza metamórfica. Ele não define, mobiliza, desloca, desterritorializa e se desterritorializa. Sobre isso afirma Gallo:

Cada filósofo tem seu plano de imanência. Um plano a partir do qual ele experimenta os problemas. E experimentando os problemas, ele vai recolhendo os elementos ou uma série de elementos que estão nesse plano. E a composição desses elementos, o arranjo desses elementos é justamente o conceito, que reúne uma série de elementos que estavam predispostos, organiza esses elementos de uma determinada maneira, e tendo organizado esses elementos, nos permite fazer frente aos problemas.⁴⁴

Compreendo, também, que a aprendizagem que busco se produz no e a partir de um contexto singular. Faz-se nos limites de uma educação que se afirma menor, porém, numa dimensão suficiente para atravessar e extrapolar as fronteiras da escola, do currículo que ela propõe, do projeto no qual ela se constitui.

A escola que estou criticando, de muitos modos, produz, legitima e inspira a reprodução do mesmo. E assim o faz por meio da fabricação e do uso de um tempo e espaço, cuidadosamente, institucionalizado, regrado, legalizado, disciplinarizado.

⁴³ Para Deleuze, a filosofia consiste na atividade de criação de conceitos. Isso significa uma mudança drástica de rota. Desde a antiguidade a filosofia desenvolvia uma atividade de contemplação. Portanto, a filosofia cria conceitos, a ciência funções e a arte perceptos e afectos. O cientista, o artista e o filósofo são criadores, cada um em seu campo. Aqui, o conceito não é uma definição como se “pensa” na sua acepção científica, nem é um instrumento intelectual que define algo, encerrando nele uma suposta essência do ‘ser’. Para a filosofia da diferença o conceito é sempre algo imanente. Por isso pensar é criar. O conceito é um ato de pensamento que reúne um conjunto de elementos que, organizados segundo um plano de imanência, permite enfrentar um dado problema. (DELEUZE EDUCAÇÃO. Produção de Nathália Godoy. Direção Regis Horta. Belo Horizonte, ATTA Mídia e Educação. DVD, (46 min) Coleção Pensadores e a Educação.

⁴⁴ DELEUZE EDUCAÇÃO. Produção de Nathália Godoy. Direção Regis Horta. Belo Horizonte, ATTA Mídia e Educação. DVD, (46 min) Coleção Pensadores e a Educação.

A sua matriz curricular, é um delineamento dessa paisagem. É nela que encontramos o maior testemunho dessa filiação à denominada educação maior. Divide o tempo escolar em horas, enrijecendo-o, dedicando, cada uma delas, para uma disciplina. Acima, vez por outra, mencionei essa palavra composta como uma forma de nomear e tornar inteligível, nos limites da leitura que estou querendo construir, a chamada educação menor.

Tomei essa noção de empréstimo ao filósofo da educação Sílvio Gallo. Este professor paulista, leitor de Deleuze e Guattari, “fez suas pesquisas de mestrado e doutorado, na área de filosofia da educação, respectivamente, estudando as concepções filosófico-políticas dos projetos anarquistas de educação e compondo uma leitura contemporânea da filosofia da educação a partir dos conceitos anarquistas”⁴⁵.

Colocando em movimento o pensar, ao praticar uma filosofia proposta por Deleuze e Guattari, Gallo, criativamente compôs, partindo do conceito de “literatura menor” forjado por esses autores num estudo filosófico-literário⁴⁶ da obra do escritor tcheco Franz Kafka, a noção de educação menor.

Segundo Deleuze, Kafka, ao escrever em alemão uma densa obra literária, na condição de um estrangeiro integrante de um grupo étnico que vivia sob autoridade do estado germânico, esse escritor judeu subverteu a ordem posta, ao falar de dentro, de um modo singular, no que tange ao uso da língua e da construção dos sentidos produzidos por este uso.

Fez uma literatura menor, porque falou a partir de um coletivo. De um coletivo que não se constituía na expressão da literatura oficial, portanto da literatura maior. Daquela que se dizia com e pela língua culta, tradicionalmente normatizada. Kafka falou em alemão, mas o fez de um gueto. De um modo singular. Escrevendo com gírias, como nos diz Gallo, ultrapassando, reinventado a língua e produzindo nesse ato múltiplos sentidos. Sentidos que só foram possíveis na subversão. A literatura menor foi por isso, sobretudo, um ato político

Nessa atitude criadora, de roubo, de subversão, de deslocamento, de movimento, Gallo, compôs, no seu plano de imanência filosófico, o conceito de educação menor. A educação menor seria aquela produzida à margem do instituído. É aquela, que de modo sempre singular, subverte o padrão, que o reinventa, que cria. Portanto, é aquela que se faz no pequeno gesto e que, não necessariamente, segue o que está posto. É o trabalho que qualquer professor pode fazer na sala de aula, nas suas extensões.

⁴⁵ GALLO, Sílvio. Deleuze e a Educação. 2ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008, p.97

⁴⁶ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Kafka: por uma literatura menor. Rio de Janeiro, IMAGO, 1975 Disponível em <https://www.box.com/s/43b1a01b6b1baab2a56a>. Acesso em 15/12/12

O autor paulista afirma que da obra de Deleuze, depreende-se a propositura de uma educação menor, na qual é preciso que o professor se contente com os pequenos atos, com os pequenos gestos e com o pouco que cada um deles consegue mobilizar. Ser o professor um emissor de signos. A comunicação proposta pelo professor deve ser, sobretudo, no campo dos afetos, mais do que no campo intelectual.

Com ele pensarei essa ação docente como uma ação militante⁴⁷ em contraposição à ideia de um professor profeta⁴⁸. Sendo o professor militante aquele que ao invés de se ocupar de um futuro abstrato vai ao encontro do presente e daquilo que diante dele se apresenta como um problema.

O professor numa educação menor é aquele que valoriza a presença, o encontro, a afecção. Nada é demasiadamente pequeno e insignificante nessa relação. Uma palavra, um gesto, uma atitude está profundamente entrelaçada, ou se entrelaça, num emaranhado de linhas e estratos constituintes dos processos de subjetivação e por isso são singularmente importantes nesse exercício educacional.

Sua ação é uma ação solitária. É uma ação militante e nesse sentido é uma ação profundamente carregada de sentido político. Na educação menor não interessam os conteúdos escolares universalistas que afirmam dizer de tudo e que por isso de nada tratam. Não interessa para ela o futuro no sentido de uma promessa de mudança. Nela professores e alunos se ocupam de si, de suas necessidades, de seus instantes.

É aí que efetivamente podem ocorrer mudanças. Mudanças que possam vir prontas para a possibilidade de ser outra coisa no instante seguinte. Nesse sentido, a educação menor adquire forte conotação política. Seu compromisso é com a vida, com o coletivo que nela se produz.

Ela é também uma ação coletiva. A condição microscópica do professor e de seus alunos no interior da educação maior, e o anonimato da não autoria individuada impregnam toda a educação menor de uma natureza coletiva. Não se trata de um grande mestre profeta falando do alto do seu pedestal, mas de um docente que se perde no coletivo

⁴⁷ “O filósofo Antonio Negri tem afirmado que já não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes (...) mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro... [segundo ele,] hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que, de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo, opera ações de transformação, por mínimas que sejam. (GALLO, Sílvio. **Educação menor**. Deleuze e a educação. 2ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008. P. 59-70)

⁴⁸ “[O professor profeta] agiria como alguém que, vislumbrando a possibilidade de um novo mundo, fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo (...) o professor profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo.” Ou seja, ele se ocupa do que pensa sobre o mundo e não do mundo em si, não o vive. (GALLO, Sílvio. **Educação menor**. Deleuze e a educação. 2ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008. P. 59-70)

dos estudantes, e continua a se perder nos coletivos dos entornos, se perdendo mesmo nas aventuras dos seus alunos, da sua escola. E nesse perder-se constroi, coletivamente, uma aprendizagem nômade. Constroi a diferença.

A educação menor seria aquela capaz de mobilizar o aluno para uma leitura minimamente complexa, da sua aldeia. Para fazê-lo perceber que a multiplicidade é condição da existência, da sua existência, da existência do outro e de todos os outros.

Ao fazer a pregação voltada para um suposto futuro o professor profeta se abstrai da vida, se torna insensível aos fluxos que no presente o atravessam. O professor militante, ao contrário, escolhe viver os problemas por dentro, por compreender que somente de dentro, integrado ao seu movimento, à sua dinâmica, será possível influenciar seus sentidos e direção.

Parafraseando Deleuze eu diria que uma educação menor não é aquela feita sem cuidado, sem qualquer planejamento, sem atenção, em absoluto a qualquer diretriz, sem qualidade, mas antes uma educação inventada na solidão da sala de aula, na somatória das pequenas fugas que a ação docente e discente realizam no instituído, ou seja, é o que faz cada professor a partir do currículo da escola, para além do currículo da escola. Para além do projeto de educação proposto para o sistema, no qual cada escola está contida.

Menor terá para mim o significado de singular. Menor significará também o não previsto, o para além do instituído, o espaço e a ação de subversão, o solo fértil da autonomia, o não-espaço da criação.

Ao proporcionar aos alunos a oportunidade para criar seus próprios poemas. Para dar a eles dizibilidade e visibilidade a professora Maria Sílvia, do Colégio Sílvia Romero pontecializa com os alunos os instantes de criação. Seu incentivo parece permanente. Os cadernos de poesia publicados pela escola e que reuni um conjunto de poemas produzidos pelos estudantes é outro exemplo disso. A arte da capa de cada um deles é também produto de uma seleção feita entre os diversos projetos criados pelos alunos⁴⁹. Parece mesmo um exercício permanente da liberdade de expressão. De criação. De pensamento.

Estou convencido que é ilusório construir projetos de aprendizagem tendo por referência o futuro ou qualquer realidade ideal. A aprendizagem só pode se dar na vida, porque é produto de uma relação e toda relação está situada num tempo e num espaço, ainda que se conecte com todos os tempos e espaços já vividos.

⁴⁹ Ver anexos I, II, III, VI, V e VI.

Assim pode ser o professor militante. É aquele que se coloca aberto para o devir. Que nunca se ocupa do que lhe falta no processo. As supostas barreiras e obstáculos têm suas existências reconhecidas, mas, é contra elas que ele se move com a intenção de obter, no impacto, a força que pode lhe provocar o pensamento. Leva consigo o aluno e por isso pode construir, com ele, o momento da aprendizagem.

Ao optar por atividades e projetos escolares que oportunizam, a cada aluno, o espaço necessário para fazer e dizer, ao seu modo, o currículo escolar, o professor, numa educação menor, se constitui também num agenciamento do coletivo discente mobilizando-os, ainda que com os mesmos propósitos, nas mais diversas direções. Os alunos, por sua vez, ainda que compartilhando a maquinaria construtiva de certas competências e habilidades o fazem na singularidade por se permitirem ao prazer e ao gozo da experiência.

O tempo e o espaço escolar nas instituições de educação básica se definem, muitas vezes, pela lógica do pensamento racional formulado com a “modernidade”. A escola dos nossos bairros e subúrbios fala aos alunos a partir de um centro ou de vários centros para os quais ele, o aluno, está sempre periférico. É dessa forma que se organiza a “educação maior”, com todo o seu conjunto de referentes padrão.

A “educação menor” não vai dizer um não absoluto para essa ordem de coisas e muito menos se ocupar de propor outra ordem. Vai simplesmente penetrá-la, se alimentar das suas energias, subvertê-la ao se colocar nos seus entroncamentos e cruzamentos, nos pontos que os possam levar sempre nas múltiplas direções. Porque nenhuma direção é prioritária. A prioridade ela assegura ao movimento.

A instabilidade desses movimentos, e das forças que deles se depreendem, exige uma leitura aos moldes de uma cartografia⁵⁰. A pesquisa é uma ação na vida. Ela não se faz contemplando ou simplesmente dizendo da vida. Ela integra aquilo de que se ocupa. Faz-se com ele.

O projeto escolar dominante, em nossos dias, continua profundamente carregado de matérias altamente propícias à sedimentação de identidades. O sexismo, os gêneros, a raça, tão próprias de séculos passados, vem sendo inclusive fortalecidos, quando se

⁵⁰ “As coisas e os estados de coisas, presentes no plano das formas, não seriam realidades fixas, mas efeitos de recortes temporais do processo e corresponderiam a determinados momentos ou fases do contínuo movimento de variação gerado pelo contato. O que as práticas do saber filosófico ou científico realizam, quando referendadas ao modelo da representação, são recortes nesse processo sempre em andamento. O desafio da cartografia é justamente a investigação de formas, porém, indissociadas de sua dimensão processual, ou seja, do plano coletivo de forças moventes.” (ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Sílvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo et al. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, 2009, p. 92-108

acrescentam a elas outras tantas, que propaladas numa falsa idéia de igualdade e liberdade, não fazem outra coisa se não fixar e limitar os “sujeitos” a certos territórios.

A educação menor pode então cumprir essa tarefa. Ao se fazer no movimento, ao privilegiar as singularidades e ao se ocupar tão somente do espaço/tempo em que se circunscreve, ela se impõe a qualquer elevação de fronteiras e assim fazendo poderá desencadear aprendizagens, ao modo de uma educação desterritorializante.

Fiz então um passeio por esse campo. Integrei esse enredo para senti-lo por fora e de dentro. Minha pretensão é cartografar essas duas experiências enquanto oportunidade de aprendizagem. Pensar cada um desses projetos como exercício de uma educação menor. Quero encontrar em sua geografia relevos ainda não cartografados, temperaturas que destoeem do clima previsto.

Por isso, desejo percorrer essas experiências e os planos de forças que, nelas, produzem linhas de fuga, criação e diferença na aprendizagem. E daí descrever e interpretar as ações produzidas por esses professores que efetivam agenciamentos na aprendizagem.

Falarei então do ‘que se passa’ nas oficinas de poesia, teatro, musicalização e dança. São os espaços de constituição fundamentais nesses projetos. Mas, aquele espaço-tempo está atravessado por outros instantes. Por gestos e iniciativas que fortalecem os trabalhos e codificam seus enunciados. Por isso, a geografia desses encontros expressará uma descrição dos passos dados, dos passos chegados, dos passos vividos. Nesse mergulho, falarei também, de como se constituiu o contorno do presente/passado relevo.

Duvido o tempo todo, de um professor/professora, em absoluto, alheio ao enredo que integra. Sobretudo, por isso, capaz de desenvolver táticas que lhe permita driblar as estratégias de poder do permanente jogo da resistência que tenciona o território onde atua e dá sentido ao exercício da sua própria tarefa.

Assim sendo, quero saber: que linhas e forças estruturam o plano existencial dos processos educativos protagonizados por um professor que pensa e exercita a educação sob o signo da diferença? Em que medida, conceber a educação, e nela o aprender como produto de encontros na experiência, favorece a invenção da escola como ambiente de aprendizagem?

A princípio, seguirei no encalce dessas perguntas. Certamente que elas já me puseram em movimento. Surgiram, nebulosamente, lá atrás e vieram definindo sua corporeidade a cada encontro. Sei que não estão finalizadas. Provavelmente nunca estarão. Por hora é com elas que seguirei. A preocupação é estar suficientemente aberto para outros problemas que, seguramente, me encontrarão.

2- UM MERGULHO NO MEIO...

*Eu acho que todos deveriam fazer versos. Ainda que saiam maus. É preferível para a alma humana fazer versus maus a não fazer nenhum. O exercício da arte poética é sempre um esforço de auto-superação e, assim, o refinamento do estilo acaba trazendo a melhoria da alma. Mesmo para os simples leitores de poemas, que são todos poetas inéditos, a poesia é a única novidade possível, pois tudo já está nas enciclopédias, que só repetem estupidamente como robôs o que lhes foi inculcado ou embutido. Ah! Mas um poema, um poema é outra coisa!*⁵¹

Mario Quintana

2.1- Na caminhada, o projeto *Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo* foi se delineando...

Eis aqui os meus “dados”, as minhas impressões. Vou passear por entre eles. Seguir seus movimentos. Apresento então o projeto “Biblioteca escolar: lugar de ler o mundo” e na sequência o projeto *Educar com Arte*. Vou encontrar suas personagens e penetrar em seus enredos. Compor mesmo suas tramas, a fim de perceber as forças que agem sobre os corpos que aí interagem, se compõem e impõem, num singularismo múltiplo, deslocamentos.

Vou começar pela descrição do projeto que é executado no Colégio Estadual Sílvia Romero, onde a Professora Maria Sílvia, numa atitude coletiva, criou outras relações com o espaço biblioteca. Expandiu seus limites e vem delineando, a partir dela, fronteiras móveis. Essa é uma das mais tradicionais escolas da Rede Estadual de Ensino. Fundada em 1909, na cidade de Estância, região centro sul do Estado, passou a funcionar em Aracaju três

⁵¹ CARVALHAL, Tania F. (org.). Mário Quintana: Poesia completa. Volume Único. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006

anos depois. Foi criada pelo Professor José de Arinaldo Cardoso, conhecido à época como Professor Luizinho.

Em 1939, nas festividades de comemoração dos 30 anos de existência da instituição, seu fundador registra no Diário oficial do Estado:

O Colégio Silvio Romero, ministrando com o máximo de preferência, graças ao selecionado corpo docente que mantém o ensino das disciplinas secundárias, da educação física e da música, sob regimes de externato, internato e semi-internato, militarizado, com um departamento feminino também já muito desenvolvido ocupa uma posição de justa saliência entre os bons educandários do norte do país. Atingindo tal adiantamento e o renome que hoje desfruta, devem ambos a essa figura admirável de preceptor e formador de jovens consciências, para quem se dirigem os aplausos e protestos de reconhecimento partidos de todas as camadas sociais, contempladas, sem acepção de pessoas, pela solicitude e generosidade de preclaro educador sergipano.⁵²

Em 1976, a escola é incorporada à rede estadual, depois de mais de seis décadas funcionando na condição de instituição privada. Essa escola recebe o nome de uma das figuras mais significativas da política e intelectualidade sergipana, nesses mais de cento e noventa anos de existência de Sergipe, como unidade política.

O personagem sergipano que emprestou o nome à escola é considerado um dos grandes juristas brasileiros, no século 19, e foi professor e mentor intelectual de várias gerações de estudantes de direito da Faculdade do Recife, instituição que inaugura o ensino superior no Brasil. De acordo com vários estudiosos do oitocentos⁵³, ele, numa ação coletiva com outros sergipanos, criou uma “escola de pensamento” que tencionou o debate político e intelectual naquele século e dessa forma, participou da construção, do seio da elite política e intelectual oitocentista, das idéias dominantes no país, nas últimas três décadas do 19, influenciando, ainda, no princípio do 20.

Esse tradicional *ginásio* encontra-se situado no centro “histórico” da capital e, atualmente, possui uma matrícula de aproximadamente 1.400 estudantes, distribuídos entre os níveis de Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e Médio regulares. Seus serviços educacionais são oferecidos nos três turnos, mas quase 90% da matrícula é diurna. São trinta e

⁵² SANTOS, Gil Francisco; SANTOS, Arinaldo Moura. Conhecendo a nossa história: Colégio “Silvio Romero”. Aracaju, silviornanet.blogspot.com.br/2010/09/conhecendo-historia-da-nossa-escola.html

⁵³ SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil – 1870/1930. São Paulo, CIA das Letras, 1993, p. 149

duas (32) turmas. Sendo quinze (15) de Ensino Fundamental e dezessete (17) de Ensino Médio.

A escola ocupa uma área de 219.849 m² sendo de área construída 156.590 m². Possui vinte e uma (21) salas, das quais quatorze (14) são espaços para desenvolvimento das atividades de ‘ensino-aprendizagem’. Possui, ainda, laboratório de informática, com acesso a internet, Biblioteca e Sala de Recurso⁵⁴.

Localizar-se no centro da cidade de Aracaju, pode trazer alguma vantagem para criação e execução dos projetos educativos da escola. O Colégio Sílvia Romero está a algumas quadras de outras tradicionais unidades escolares da rede, a exemplo do Colégio Estadual Pedro II, que é a mais antiga escola do estado, fundada em 1875, atualmente denominada de Colégio Estadual Atheneu Sergipense.

Na sua vizinhança se encontram a Academia Sergipana de Letras, o Museu do Homem Sergipano⁵⁵, o Museu da Gente Sergipana, o Museu Palácio Olímpio Campos, o Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, o Arquivo Público do Estado, o Memorial da Justiça, a Galeria de Arte Álvaro Santos, a Casa de Cultura, que é um Ponto de Cultura⁵⁶ do Ministério da Cultura do Brasil, a Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN, para citar apenas alguns.

A escola compõe o ‘sítio histórico’⁵⁷ onde se demarca as fronteiras iniciais de fundação da cidade de Aracaju. O tabuleiro de ruas que constitui esse sítio abriga, no seu conjunto arquitetônico, um acervo imaterial que produziu, por variadas linhas, e persiste

⁵⁴ A Sala de Recurso é um ambiente de natureza pedagógica especializado, que suplementa (nos casos dos superdotados) e complementa (para dos demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns das redes regulares de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos pedagógicos adequados às necessidades especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em horário diferente daquele em que frequenta a classe comum. (Fonte: MEC- Secretaria de Educação Especial)

⁵⁵ O Museu do Homem Sergipano é uma instituição pertencente à Universidade Federal de Sergipe e abriga um acervo que compõe salas temáticas referentes aos períodos nos quais está tradicionalmente dividida a história política e econômica do estado. Nele encontramos, ainda, menção aos povos indígenas que habitaram o território que hoje constitui o estado e aos vestígios materiais das comunidades primitivas que viveram nas margens do rio São Francisco entre nove e doze mil anos, numa de alusão a uma espécie de ‘pré-história sergipana’.

⁵⁶ Os Pontos de Cultura surgiram como estímulo às iniciativas culturais já existentes da sociedade civil, por meio da realização de convênios celebrados após a realização de chamada pública. A prioridade do Programa Cultura Viva são os convênios com Governos Estaduais e do DF, e com os Governos Municipais para fomento e conformação de redes de pontos de cultura em seus territórios. Atualmente, as redes estaduais abrangem 25 unidades da Federação e o Distrito Federal e as redes municipais estão implementadas, ou em estágio de implementação, em 56 municípios. No período de 2004 até 2011, o Programa Cultura Viva apoiou a implementação de 3.670 Pontos de Cultura, presentes em todos os estados do Brasil, alcançando cerca de mil municípios. MINISTÉRIO DA CULTURA DO BRASIL. Ponto de Cultura. Boletim Cultura Viva: de 2004 a 2012. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/>. Acesso em 25/08/12

⁵⁷ Local delimitado onde um conjunto de evidências material e imaterial testemunha as características de dado período histórico, ou dos vários períodos que compõe um dado espaço.

produzindo, as subjetividades daqueles que vivem ou atravessam esses espaços e por eles são atravessados.

Nas suas proximidades situam-se, ainda, os palácios sedes do poder executivo e legislativo do município, bem como do Tribunal de Justiça do Estado e da Assembléia Legislativa Estadual. Estando, também, a quatro quadras das ruas e vielas que abrigam o mais antigo centro comercial da cidade.

Na referida unidade de ensino atuam quarenta e quatro (44) professores dos quais dezoito (18) são homens e vinte e sete (26) são mulheres. Dois dos professores atuam, na escola, com dois vínculos. O que significa que dedicam, à unidade, o dobro da carga horária média dos seus colegas. Todos possuem, no mínimo, graduação e trinta e dois (32) têm pelo menos uma especialização.

A esse conjunto de profissionais devo acrescentar aqueles que estão atuando na gestão administrativa e pedagógica da escola. Juntos são dez professores. Daqueles que estão em regência de classe, ou seja, atuando na atividade fim com o aluno, quatro são contratados, portanto, atuam temporariamente na escola. Seus contratos duram, no máximo dois anos. A presença absolutamente majoritária de professores efetivos dá à unidade uma estabilidade pouco comum na maioria das escolas da rede.

Há entre eles cinco com mestrado e uma professora fazendo doutorado. Há, ainda, seis professores na condição de readaptado. Dentre eles a professora Maria Sílvia. No geral, são profissionais que já lecionam há mais de quinze (15) anos e a contar pelas atividades e projetos publicizados, no *blog* da escola, pode-se afirmar que muitas atividades são trabalhadas ao longo dos semestres. Metade dos seus docentes está às vésperas da aposentadoria. Atualmente, é a matrícula mais disputada, dentre todas as unidades, da rede estadual.

Os níveis de distorção idade/série, de abandono e evasão estão entre os mais baixos da rede. São respectivamente, segundo dados de 2011, 17,7% no Ensino Fundamental e 27,5% no Ensino Médio. Quanto ao abandono e evasão ela apresenta 0% no Ensino Fundamental e 7% no Ensino Médio. O percentual de distorção idade/série no Ensino Médio é obviamente muito alto, se comparado a uma unidade da rede privada no próprio estado, mas tomando a maiorias das escolas da rede para comparação, essa unidade se destaca em posição sensivelmente favorável.

Do ponto de vista institucional, o Colégio Estadual Sílvia Romero encontra-se numa situação privilegiada. A conjugação desse conjunto de dados compõe agenciamentos

que atingem professores e alunos. Decerto, não sabemos que forças eles detêm e com que intensidades e velocidades elas os alcançam.

A professora Maria Sílvia, criadora e coordenadora do projeto sobre o qual nos debruçamos, é uma mulher de quarenta e oito (48) anos; graduada em História pela Universidade Federal de Sergipe e já cumpriu pouco mais de um quarto da carreira docente na rede estadual, que em tese, conclui-se com vinte e cinco (25) anos de exercício ininterrupto.

Atuou como professora de teatro no Centro de Criatividade, que é uma escola de arte, vinculada à Secretaria de Estado da Cultura, localizada no Bairro Cirurgia, na capital. É membro do projeto Sala de Leitura do Estado, e do grupo de contadores de histórias, criado por educadores e escritores.

No início dos anos dois mil, por conta do surgimento de nódulos, nas cordas vocais, foi, por recomendação médica, afastada definitivamente da atividade docente. Pelo menos daquela atividade docente que se passa em sala de aula, no cumprimento da carga horária semanal do componente curricular, que no seu caso, era o “ensino” da disciplina História e daquelas consideradas afins no projeto curricular da rede.

Na condição de professora readaptada, condição essa prevista na legislação estadual para os casos de docentes que, impossibilitados de cumprir a função primeira para a qual prestou concurso público, por danos que porventura seu exercício possa trazer ou já tenha trazido à saúde, ela tornou-se, então, dinamizadora da biblioteca da escola e de sua sala de leitura. E foi nela, desenvolvendo projetos de leituras, que surgiu, por ocasião de um encontro, as primeiras idéias que levariam à construção do projeto *Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo*.

O surgimento de nódulos nas cordas vocais, enfermidade comum entre os docentes por força do exercício vocal diário, impôs uma parada brusca. O plano profissional precisou ser refeito e a necessidade de reconstrução das práticas cotidianas provocou, num primeiro momento, temeridades.

Ventilou-se a saída da carreira. O ingresso em uma nova graduação. A ida para a biblioteca da escola pareceu, à primeira vista, punição. O trabalho docente, que até então era construído, efetivamente, na companhia dos alunos fazia a Sala de Leitura e seu acervo parecer esvaziado de sentido. Demasiadamente quieto com seu silêncio, aparentemente incômodo, improdutivo.

Se o retorno à sala não era mais possível, se o trabalho tão curtido com o teatro, a contação de história e a poesia, no projeto das disciplinas com as quais trabalhava, iam

ficando distantes no tempo fazia-se necessário construir estratégias que realinhassem esse contato de outros modos, por outras trilhas.

O importante era que os novos caminhos, longos e curtos, possibilitassem, outra vez, a vivência mais verdadeiramente aproximada com os alunos, com os outros, onde se faz possível, o choque de forças, o espaço de provocação, de criação. Sentia necessidade disso, ainda que não soubesse.

Tornou-se urgente reconfigurar o lugar da Sala de Leitura, e de sua biblioteca, de forma que ela inventasse outro espaço e outros tempos para a escola. O “espírito” inquietado da professora readaptada, que não aceitava uma “aposentadoria” antecipada concluiu que era necessário tornar inquieto também aquele lugar.

As incômodas certezas que estavam se territorializando no burocratismo da nova tarefa, que se resumia a emprestar e controlar a devolução, vez por outra, de livros e outros objetos do acervo, a levou ao encontro de problemas e esse foi o primeiro que se apresentou. A biblioteca precisava ser atraente, ser invadida por um movimento que oxigenasse seus textos, seus livros e imagens.

Segundo a professora Sílvia, “a biblioteca era considerada apenas como um lugar onde se guardava livros (antigos, raros, caros, intocáveis). Local de culto ao livro onde imperava o silêncio e quase não havia comunicação oral entre as pessoas. Lugar para se fazer pesquisas, solicitadas pelo professor”⁵⁸, de um componente curricular qualquer, e com a qual grande parte dos alunos construía laços frágeis, por que sentiam, por ela, pouca ou nenhuma atratividade.

Para ela era necessário que a biblioteca fosse entendida a partir de uma rede ampla de relações. Como um espaço vivo e dinâmico. Como um local de descoberta, de experimentações de leituras, interpretações, de produção de problemas. Que os alunos pudessem interagir com os diferentes textos constituintes do seu acervo e que nela as diversas linguagens artísticas pudessem compor com eles infinitas conversas.

Foi nesse emaranhado de dúvidas que no ano de 2003, ela passou a ofertar para os alunos, interessados, uma oficina de teatro. A experiência com o teatro, desenvolvida no período que atuou no Centro de Criatividade, escola de arte, vinculada à Secretaria de Estado da Cultura, e mesmo como atividade integrante do componente curricular arte, quanto pode com ele trabalhar, antes do afastamento da sala de aula, emergiu, naquele momento, como uma possibilidade, como a idéia força que engendraria a mudança.

⁵⁸ COLÉGIO ESTADUAL SÍLVIO ROMERO. Projeto *Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo*, Aracaju, 2012 (Coord. Professora Maria Sílvia)

Dentre as atividades, que constituíam as oficinas, estava um projeto de leitura, que fora executado em parceria com a professora de português à época. As primeiras experimentações que objetivavam nutrir as brincadeiras e jogos teatrais foram feitas, nessa parceria, com alunos das oitavas séries do ensino fundamental.

O trabalho consistia, numa primeira etapa, na leitura ‘assistida’ de romances e contos escolhidos pelos próprios estudantes. Era definido um calendário e ao longo de um período determinado, que podia ser de quinze dias a dois meses, os alunos iam trocando os textos de forma que todos tivessem a oportunidade de ler cada um deles.

Ao longo desse tempo, observada a proximidade que os discentes iam construindo com os romances/contos e após os encontros individualizados para conversas, acerca dos problemas que apareciam com as leituras, os estudantes eram separados por grupos para que, nesse coletivo menor, selecionassem um, dentre os textos lidos, e iniciassem a construção de uma apresentação que pudesse dizer dele, ou seja, do texto selecionado, para os demais integrantes da turma.

Essa apresentação poderia ser feita considerando variadas possibilidades. *Histórias em quadrinhos, cineminha*; em forma de *música* ou *poesia*, com *teatro de palco* ou de *bonecos* e de outras que, por ventura, os próprios alunos entendessem adequadas. Valeria a criatividade. Todas as linguagens eram permitidas.

No dia das apresentações teve início uma caminhada, naquele momento sem rumo, mas que, vista da altura do presente, de onde se faz possível avistar as trilhas percorridas e os passos dados, tornou possível e necessária a construção do projeto que escolhi para acompanhar.

Naquele dia, um texto máquina, carregado de vivências agenciou alunos e professores forçando-os a uma parada, sempre necessária, aos instantes de reinvenção. O conto “Os meninos”⁵⁹ do professor escritor sergipano Jeová Santana, escolhido para a apresentação por uma das equipes, atingi-os em cheio, primeiramente os alunos e por extensão seus professores.

O trabalho é... começou com o grupo de teatro, né? Começamos a trabalhar o grupo de teatro que eu já tinha e depois, numa atividade que eu fiz junto com a professora de português Joana, então nós estávamos trabalhando em um conto de um escritor sergipano Jeová Santana. O nome do conto é “Os meninos” e ao conversar sobre o conto os meninos apresentaram uma poesia, apresentaram uma música que eles fizeram a partir desse conto e na conversa sobre o conto e o que tinha a ver com a realidade deles eles

⁵⁹ SANTANA, Jeová. *Dentro da casca*. Aracaju: FUNDESC, 1993

disseram que estavam assim muito desanimados com a vida e sem acreditar direito nas coisas e nas pessoas...⁶⁰

O breve texto narra em terceira pessoa uma história aparentemente ficcional, porém tantas vezes vividas por jovens nas periferias das grandes cidades brasileiras. Fala de um garoto envolvido com o tráfico de drogas que se prepara para fazer uma entrega. O narrador, apresentando a tensão que o acompanhava naquele momento, nos informa que o jovem garoto já havia decidido: “aquela seria a última vez”⁶¹.

Até já estava trabalhando honestamente e sabia que a saída daqueles passos criminalizados deixaria sua mãe duplamente satisfeita. Agora ia poder ajudá-la, na tarefa sobre-humana da vivência. Quem sabe até tirá-la “do inferno daquela vila. Ratos beliscando os lençóis. O dono a bater na porta com seus dedos grossos. Falando alto”⁶². A história se passa num bairro da zona norte da cidade de Aracaju e o conjunto de elementos que compõe o seu enredo torna as linhas verossímeis.

A empresa de ônibus mencionada e o seu itinerário, os bairros onde se desenrola a trama, o logradouro em que o jovem reside. Tudo aproximou demasiadamente aquele conto dos estudantes. Suas personagens e seus tormentos, de muitas formas, compunham suas próprias histórias e a morte do jovem, no último instante do texto, na noite em que ele se preparava para deixar a vida “marginal”, deslocou-os das suas próprias vidas, trouxe-os para suas próprias vidas.

Após a apresentação estavam todos também feridos pelas balas que atingiram o menino do conto. Seus medos e seus sonhos atravessados por aqueles projéteis vieram compor os desejos de outros meninos. Agora, dos alunos da professora Maria Sílvia. De alguma forma estavam todos agora no mesmo plano. A mudança que não foi possível no conto tornava necessária uma mudança em suas vidas. Por menor que fosse era preciso mudar.

A insatisfação com a vida no jovem marginalizado e criminalizado, criado pelo escritor, fez produzir, por aqueles estudantes, um pensamento de insatisfação com a escola, com suas formas de ensinagens, com o conhecimento que ela supostamente produz. Desencadeou neles um profundo incômodo com a política, com a polícia, com as autoridades.

⁶⁰ SILVA, Maria. *C.E. Silvio Romero*. Entrevistador: Manuel Prado. Aracaju: 2012. IC RECORDER (180 min)

⁶¹ SANTANA, Jeová. *Dentro da casca*. Aracaju: FUNDESC, 1993

⁶² Idem.

Fazendo-os pensar acerca dos seus caminhos, dos percorridos e daqueles a percorrer, dos seus projetos de vida. Dos possíveis sentidos a acompanhar.

E eu sei que quando a gente viu aqueles meninos tão desestimulados com a vida, com tudo... aí eles falaram também que gostariam de ter uma escola que fosse mais motivadora, uma escola que eles tivessem mais vontade de vir, que tivessem coisas interessantes pra eles fazerem. E foi a partir dessa conversa que nós começamos a pensar, né?⁶³

Foi com esse deslocamento, nessa brusca parada, fundamental às mudanças de rota que surgiu o projeto ‘descobrir talentos’. Juntamente com o ‘poeta aprendiz’ e com o ‘Prêmio Tobias Barreto de Poesia’ ganha existencialidade o projeto *Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo*.

Esse subprojeto se constituiu da necessidade de trabalhar o potencial criativo do aluno. Oportunizando a ele um espaço escolar mais aberto às suas singularidades. Nele, cabe ao aluno a escolha daquilo que quer aprender a construir. O projeto pergunta ao aluno o que ele sabe fazer. O que ele quer aprender a fazer. O que ele quer dizer a escola, aos colegas e professores. Como quer dizer.

Numa formação paralela, cada aluno construía seu currículo menor. Podiam, agora, trabalhar a partir daquilo que o afetasse. Do que sentisse. De como sentisse. Tornando a escola uma experiência sua, uma instituição que passou então a dialogar com suas necessidades e para elas convergiu, pelo menos nos instantes do seu pleno exercício.

Depois de sua formulação, o projeto foi apresentado aos demais professores. Iniciaram-se então vários debates em sala de aula, focando a importância das diferentes linguagens artísticas e de como elas nos produzem. De como seus enunciados perfazem nossas subjetividades, aquilo que nos tornamos de instantes em instantes.

Foram disponibilizados para os alunos variados textos que tratavam do trabalho de criação nessas linguagens. Na música, no teatro, na poesia, na pintura, na escultura, e mesmo, nos fazeres artesanais, mais comuns ao cotidiano. A idéia era que essa aproximação, esses contatos, fizesse-os ir ao encontro de suas possibilidades. Permitisse-lhes pensar por outros possíveis.

O projeto então ‘nasceu’ com o objetivo de oportunizar aos estudantes, mas também aos seus professores, o exercício de recriação e uso de diferentes linguagens artísticas

⁶³ SILVA, Maria. C.E. *Sílvio Romero*. Entrevistador: Manuel Prado. Aracaju: 2012. IC RECORDER (180 min)

como meio de produção e expressão das suas idéias. Entre as suas pretensões, há também a vontade de que os alunos construam uma relação de autoconfiança com sua produção, valorizando-a, sem menosprezar, as contribuições que possam ser trazidas pela leitura do outro.

O ‘Descobrimos Talentos’ traz, como um dos seus objetivos, incentivar os alunos, para construção de noções estéticas que lhes permitissem apreciar e valorizar a produção do outro, reconhecendo nela aquilo que possa dizer do tempo-espço onde se constituiu, das experiências e dos sentimentos de quem as produziu. Evidenciando que há sempre uma escolha. Que somos feitos, também, por nossas escolhas e que nos fazemos nesses caminhos.

Como uma ação coletiva, o projeto não poderia se furtar da pretensão de, por meio de suas atividades, promover uma maior integração da comunidade escolar redimensionando o campo de afecção onde a escola, com seus modos de fazer e saber produz o professor, o aluno e um pensar que lhe é singular, e através deles se produz e engendra sentidos.

Depois de apresentado o resultado das discussões, e feitos acréscimos e correções, iniciou-se a fase de execução. As ações foram divididas em etapas. Alunos e professores, distribuídos em grupos, assumiram variadas tarefas. Sob a coordenação da Professora Maria Sílvia as regras foram definidas e as inscrições organizadas.

Outra comissão se responsabilizou pela seleção dos trabalhos que seriam apresentados numa data definida, para a qual toda a escola se prepararia para assistir. Essa comissão se encarregou também de escolher o espaço e adequá-lo para as exposições. Trabalhos de pintura, desenho, poesia, contos, música, teatro iriam compor a festa.

Paralelo a essas ações, os alunos foram divididos em grupos, de acordo com a linguagem artística, com a qual trabalhariam, e foram municiados de textos variados, relacionados pelos seus respectivos temas. Filmes e documentários eram estudados e debatidos de forma que seus enunciados pudessem provocá-los, pudessem arrancar pensamentos.

Naquele primeiro ano a culminância do projeto se deu no Teatro Escola Lourival Batista. Esse pequeno teatro, localizado no Bairro Getúlio Vargas, na capital, foi construído nos anos setenta do século 20 para servir de auditório ao Instituto de Educação Rui Barbosa, também conhecida como Escola Normal. Atualmente, o Teatro Escola Lourival Batista integra o conjunto de equipamentos culturais da Secretaria de Estado da Cultura.

Foram apresentadas, também, várias pesquisas feitas pelos estudantes, sob a coordenação dos professores, sobre artistas locais e nacionais.

Nele, variados trabalhos foram apresentados. Dança, teatro, recital de poesia, além da exposição de desenhos e pinturas⁶⁴. Outros professores da escola, que ministram aulas do componente curricular arte, e que se engajaram no trabalho, produziram com os alunos uma exposição paralela na qual foram reunidos elementos variados, constitutivos e característicos da cultura sergipana e brasileira.

O recital de poesia foi promovido pelo grupo de teatro criado no projeto *Biblioteca escolar: lugar de ler o mundo*. Foi um momento de exercício do ato dramático esperado pelos alunos que participavam da oficina. Alguns deles também escreveram poemas, mas a maioria dos textos declamados, pelo grupo, era de autoria de outros alunos. Curiosamente, no ano seguinte, vários autores optaram por declamar o próprio texto e dentre aqueles que compunham o grupo de teatro, aumentou o número dos que assinavam algum poema.

Esse ato de assumir a autoria mostra que o projeto vem potencializando a liberdade de expressão. Quem vem incentivando a atitude criativa. Que possui sentido para os alunos e que tem construído com eles, por eles e para eles espaços de invenção. Que estão se desterritorializando de si mesmos.

Essa atividade de culminância do projeto ‘descobrimos talentos’, ocorreu em outubro daquele ano e passou a compor o calendário escolar dos períodos letivos seguintes. Naquela ocasião, houve a participação de alguns pais. Eles não apenas estiveram presentes para assistir. Alguns compuseram o evento. Colaboraram na arrumação do cenário, onde seus filhos fariam a apresentação e teve casos em que alguns deles confeccionaram trajes que foram usados, nas encenações teatrais ou musicais.

Muitos alunos descobriram ser capazes. Foi muito interessante vê-los se percebendo criativos. Havia no sorriso, no olhar uma satisfação pouco comum nas atividades que tradicionalmente desenvolvemos. Isso eleva a auto-estima do aluno e redimensiona sua capacidade de interagir e valorizar a si e ao outro.⁶⁵

⁶⁴ Os registros fotográficos que constam, em anexo, informam da diversidade de linguagens trabalhadas e apresentadas pelos estudantes nos eventos de culminância do projeto.

⁶⁵ COLÉGIO ESTADUAL SÍLVIO ROMERO. Descobrimos talentos. Projeto elaborado pela Professora Maria Sílvia.

Segundo a Professora Maria Sílvia, alguma coisa ficou diferente na escola depois do projeto. Várias parcerias com outros professores foram sendo estabelecidas. E alunos que faziam algum curso em outra instituição, em alguma linguagem musical, passaram a ofertar, por exemplo, oficinas de música e técnica vocal para os seus colegas. O que de acordo com ela, ampliou o tempo e o espaço escolar⁶⁶, tornando o ambiente da escola mais agradável para o aluno, porque era um espaço, sobretudo, construído por ele.

Na semana seguinte à realização da culminância do projeto, foi realizada uma grande reunião de avaliação. Nela, depois de muitos debates, os alunos conseguiram convencer a coordenadora do projeto *Biblioteca escolar: lugar de ler o mundo* a criar um prêmio para incentivar e ampliar a participação dos alunos numa próxima edição do ‘Descobrindo Talentos’. Dentre todas as produções apresentadas tiveram destaque os vários poemas escritos por eles.

Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio se inscreveram para a apresentação de poemas. Estimulados pelo gosto construído no contato com a poesia de autores consagrados, nas oficinas realizadas na escola, passaram a ensaiar, então, a sua própria escrita. Brincaram com as palavras e foram esses, principalmente, que sugeriram e insistiram na criação de um prêmio para uma segunda edição do ‘Descobrindo Talentos’. “Nasceu de uma reivindicação dos alunos, que após terem participado do nosso outro projeto (...) sentiram necessidade de aprofundar essa linguagem artística,”⁶⁷ afirmou a professora Maria Sílvia.

No começo, ela não ficou muito satisfeita com a ideia. Para a professora, a disputa no campo da produção artística, na escola, poderia desvirtuar os princípios educativos e criativos do projeto. Chegou a argumentar com os alunos da dificuldade que seria julgar, para efeito de classificação, e, portanto, de hierarquização, as produções de cada um deles. Falou-lhes das questões subjetivas que envolvem essa criação e de como tais dimensões fogem à possibilidade da mensuração.

⁶⁶ Falar de tempo na instituição escolar significa (re)pensar as concepções de educação e de sociedade que lhe são subjacentes. Defender a ampliação do tempo escolar em uma concepção emancipadora pressupõe um conjunto de práticas curriculares que se concentrem na formação integral e na centralidade da escola. Discutir a ampliação da jornada escolar compreende discutir, também, a organização do trabalho dos profissionais da educação. É assim que o espaço e tempo escolar adquirem outra dimensão. É nesse sentido, que a expressão, por nós, mencionada cumpre aqui sua função. O projeto desenvolvido no Colégio Estadual Sílvia Romero redefine o espaço e o tempo escolar. Ressignifica os velhos espaços, os espaços já conhecidos, diversificando os usos. As parcerias, de que falaremos mais adiante, também incentivadas pelo projeto, amplifica as ações da escola atingindo o aluno numa dimensão mais integral, na medida em que o tira do isolamento que as práticas comuns da escola o reduzem.

⁶⁷ COLÉGIO ESTADUAL SÍLVIA ROMERO. Poeta Aprendiz. Projeto elaborado pela professora Maria Sílvia.

Os mesmos insistiram com a ideia. Disseram que compreendiam as questões por ela colocadas, mas que a instituição do prêmio não significaria para eles dizer que essa ou aquela poesia era melhor que outra. Mas, que a premiação os motivaria. Tornar-se-ia um bom desafio para eles. E foi dessa forma que mais um passo na construção do *Biblioteca escolar: lugar de ler o mundo* foi dado.

Por ele, se constitui o subprojeto “Poeta Aprendiz” e com ele foi criado o “Prêmio Tobias Barreto de Poesia”. A escolha do nome, para o prêmio, se fez por uma dupla motivação. Além de ser para a premiação de um concurso criado para incentivar os alunos na escola que tem o nome de um personagem que foi contemporâneo de Tobias Barreto e compartilhou das idéias dessa personagem, teve a intenção de homenagear esse sergipano, que, para além de ter sido professor e estudioso da jurisprudência brasileira no oitocentos, escreveu e publicou poemas⁶⁸.

Para além da oficina de teatro, a professora que temeu ficar sozinha, numa biblioteca pouco visitada, tinha agora o desafio de elaborar e executar oficinas que estreitassem os laços daqueles adolescentes com as ‘escolas’, os estilos e, mesmo, as técnicas de criação de poemas.

No ano seguinte, a proposta foi sendo aprimorada. Foram convidados autores locais para, em datas definidas, conversarem com os alunos sobre suas experiências. Sobre seus escritos. Sobre esse exercício muito pessoal de criação, mas também sobre seus estudos. Sobre as técnicas aprendidas e sobre a maneira como as reinventavam.

Os professores de português, da escola, foram reunidos para discutirem como poderiam participar da criação de um ambiente favorável à aproximação dos estudantes do mundo mágico das letras. Decidiram incluir, nos seus trabalhos curriculares, espaços para debates e aprofundamento de estudos, acerca da poesia, na língua portuguesa.

Já no primeiro semestre do ano letivo de 2004, a professora Maria Sílvia observa o aumento do fluxo de estudantes na biblioteca da escola. Os livros e textos é que,

⁶⁸ “Dias e noites” livro publicado postumamente em 1893 consolida a obra poética de Tobias Barreto. No entanto, a viagem pela poesia não foi a mais significativa contribuição desse autor ao pensamento oitocentista. Barreto publicou diversos livros e foi como crítico literário e problematizador das questões filosóficas e jurídicas do seu tempo que ele ocupou um lugar como intelectual brasileiro. Foi o maior germanista de um país dominado pela cultura francesa e ao assinar o prólogo e as notas da reedição da Gramática Latina do padre Félix Barreto de Vasconcelos, apresentou-se também como um exímio latinista. Sobre sua obra e biografia há mais de uma dezena de estudos, a exemplo de *Tobias Barreto e a nova escola do Recife* de Pinto Ferreira; *Pensamento vivo de Tobias Barreto*, de Hermes Lima e *Tobias Barreto*, escrito por Virgílio de Sá Pereira. Em Sergipe, Luis Antonio Barreto, recentemente falecido, foi sem dúvida o maior estudioso da obra e da vida desse autor. Deixou várias publicações e uma rica biblioteca especializada.

segundo ela, ficaram poucos. Era necessário mobilizar os estudantes para extrapolar os muros da escola e buscar, onde fosse possível, argila para modelar seus estudos.

Para que as pesquisas externas não ficassem, demasiadamente abrangentes, e corressem o risco de não cumprirem sua função, ficou estabelecido que, a cada edição do projeto a escola escolheria um autor brasileiro e um sergipano para homenagear. Dessa forma, não estavam proibidas leituras de variados escritores, mas acreditava-se que, o contato sistemático, com um deles, facilitaria a entrada no universo social do autor e conseqüentemente nos diálogos, por ele, produzidos.

Foi assim que autores como Carlos Drummond de Andrade, Sílvia Romero, Cecília Meireles, Ronaldson, Vinícius de Moraes, João Freire Ribeiro, Jeová Santana, dentre vários outros, adentraram o espaço da escola e atravessaram, com sua palavra força, outras existências. “Por ousar me envolver com a poesia despertei para a possibilidade de leituras mais ricas e, inevitavelmente, pude me aproximar da nossa língua,”⁶⁹ nos fala Izabel Cristina, aluna do Curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe, que atribui à vivência do projeto, quando aluno do Colégio Sílvia Romero, seu gosto pela leitura. Gosto, que inclusive pesou na escolha da graduação.

A surpresa veio com a rápida resposta dos alunos ao concurso de poesias. Resposta que deixou a coordenadora do projeto, e a escola como um todo, mais sensível à ideia. “Já teve aluno, que teve aqui na biblioteca conversando comigo, dizendo que, durante as férias, escreveu poesia e queria me mostrar.”⁷⁰ Disse a professora Maria Sílvia, visivelmente contagiada.

A procura crescente de estudantes querendo participar do concurso de poesias exigiu a criação de uma comissão julgadora. Essa função foi atribuída à Arcádia Literária Estudantil⁷¹. Coube a ela, após a revisão dos textos, sob orientação dos professores de português, a seleção dos trabalhos que comporiam o caderno de poesia⁷² que seria publicado, a cada ano, reunindo todos os poemas declamados no recital.

Na segunda edição do subprojeto ‘Descobrimos Talentos’, ocorrida em 2004, o debate literário havia ocupado significativo espaço. Mesmo os alunos que fizeram opção por

⁶⁹ CRISTINA, Izabel. Em depoimento enviado por *e-mail*, terça, 14 de agosto de 2012

⁷⁰ SÍLVIA, Maria. *C.E. Sílvia Romero*. Entrevistador: Manuel Prado. Aracaju: 2012. IC RECORDER (180 min)

⁷¹ Foi uma agremiação literária fundada por estudantes do Colégio Atheneu no ano de 1956. Tinha reuniões semanais e se organizava nos moldes da Academia Brasileira de Letras. Seus integrantes ocupavam cadeiras que homenageavam os grandes nomes da literatura brasileira. Em 1971 foi praticamente extinta. Voltou a funcionar em 1996 e em 2012 foi novamente desativada. Sua sede permaneceu numa sala do Colégio Estadual Atheneu Sergipense. Dentre os seus fundadores estão Leonardo Alencar, Gizelda Moraes, Gilton Garcia e Pedro Iroito Dórea Leo. No segundo período destacam-se Rodrigo Reis Leite e Waldefranklin Rolin.

⁷² Ver anexos I, II, III, IV, V e VI

produzir com outras linguagens o fizeram conversando, de um modo geral, com as obras e autores estudados naquele ano.

Alguns deles, por exemplo, catalogaram, sob orientação de professores, no rico acervo da música brasileira, diversas canções que foram compostas, especialmente, para musicar poemas. Na culminância do projeto, compositores como Chico Buarque, Milton Nascimento, Renato Russo e Luis Gonzaga foram, também, homenageados pelos estudantes⁷³.

O encontro com o conto “Os meninos”, no ano de 2003 permanece atravessando-os. Aquele texto mostrou-se dotado de uma força que não para de deslocá-los. Em 2005, o próprio autor, Jeová Santana esteve presente na premiação do concurso oportunizando aos alunos e a ele próprio o retorno criativo, a repetição que insiste em se reinventar. Nesse mesmo dia, outro escritor sergipano, participou do ‘Descobrimos Talentos’ e para além do cruzamento de palavras, dos seus textos, presenteou os alunos destacados com obras literárias do seu acervo.

Assim se constitui o *Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo*. O projeto está na sua nona edição, sendo que o Prêmio Tobias Barreto de Poesia, que lhe foi incorporado um anos depois, vai agora para sua oitava premiação. É um exercício anual de produção de leituras que resultou do desejo da professora Maria Sílvia de transformar a biblioteca da escola num espaço criativo, de convivências e de leituras.

O dinamizador de biblioteca escolar ou sala de leitura pode contribuir de modo significativo para a formação de leitores autônomos, críticos, sensíveis (...) é a partir dessa perspectiva que eu, após ter sido readaptada por problemas na corda vocal, tenho trabalhado na Biblioteca do Colégio Estadual Sílvia Romero.⁷⁴

Essa reedição anual do projeto é sempre caracterizada pelas necessidades próprias de cada ano. Se os alunos e professores da escola não são os mesmos a cada período, mesmos quando são os mesmos somam-se a eles novas personagens, outras subjetividades, outras individuações. Imaginemos que, a saída e chegada de novos alunos, e às vezes de novos professores, compõem um ciclo previsto e, obviamente, dinamizam, ainda mais, os processos de mudanças, por mínimas que sejam.

⁷³ Ver anexo X

⁷⁴ COLÉGIO ESTADUAL SÍLVIO ROMERO. *Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo*. Projeto elaborado pela professora Maria Sílvia.

E é assim que temas os mais diversos podem se tornar os geradores para efeito de composição dos grupos de leitura, de definição das oficinas que deverão ser ofertadas e para a construção do próprio tema central, em torno do qual, devem girar as criações que são apresentadas através das diversas linguagens artísticas no evento anual de consolidação do projeto.

Foi assim que no ano de 2009 a biblioteca da escola abrigou a “Roda de Leitura” que ocorria uma vez por semana e contava com a participação de professores e alunos. Nesse mesmo ano, a atividade de incentivo à leitura desenvolvida com os estudantes das 8ª séries (9º ano), girou em torno do conto ‘Três revoltas’⁷⁵ de autoria do escritor, também sergipano, Antonio Carlos Viana.

O conto, autobiográfico, surgiu da leitura de uma fotografia de família do próprio autor. No texto, ele narra o que teria sido as três revoltas marcantes de sua infância. Ora fala o menino que ainda o habita, ora fola o homem, que observando dentro de si, o menino, mostra com muita simplicidade os muitos que nos constituem, as tensões e os conflitos que fazem parte de nós, aliás, que somos.

Segunda a professora, a empatia dos alunos, com a narrativa, foi imediata, e logo, uma variedade de produções foram propostas por eles. Possivelmente, eles encontraram, nesse contato com “a família Viana”, uma liberdade pouco comum para dizer de si com pluralidade. Variados textos foram sendo produzidos, no decorrer das semanas seguintes. E compuseram, naquele ano, o ‘Descobrimos Talentos’ por meio de poemas, música, teatro e até pequenos contos.

As três revoltas infantis de Viana os levaram de volta às suas próprias revoltas. Promoveu reencontros. Provocou o enlaçamento com forças aparentemente apaziguadas e reabrindo-se para senti-las deram vazão ao ato criativo. Ao ato sentido, vivido, e com ele, ao pensamento. Cada ação do projeto realimentava-os para outras leituras.

As oficinas de poesia e teatro, que ocorrem semanalmente, em horários alternativos, para além daqueles, dedicados aos componentes curriculares obrigatórios, reúnem os alunos num encontro multi-seriado, ou seja, estudantes de vários anos séries em conjunto das atividades que ali são desenvolvidas.

Os estudantes não são obrigados a participar. A maioria realiza suas produções, e ao longo do ano escolar, faz visitas constantes à biblioteca para encontros reservados, com outros colegas, mas, sobretudo, para visitas de orientação com a professora Maria Sílvia.

⁷⁵ VIANA, A. C. As três revoltas. IN: ZILBERMAN, Regina (org.). Este seu olhar. 1ª Ed. São Paulo, Moderna, 2006, p. 23-35

Imisculí-me por esses movimentos com a pretensão de vê-los de muito perto. Adentrei o campo de atuação desses professores e alunos na tentativa de sentir com eles o projeto.

Sabia que minha presença exigiria deles uma reorganização do espaço e do movimento. Olhares curiosos e brincantes logo se puseram. Fui apresentado sem demora. A professora Maria Sílvia mostrou rapidamente muita habilidade na tarefa de deixar todos à vontade. Se ela sentia alguma apreensão com a presença do estranho nenhum gesto o demonstrou.

Eles eram cerca de quinze, naquele primeiro encontro. Alguns haviam acabado de sair da aula, outros participariam das atividades da oficina e na sequência seguiriam para outras aulas. Como já afirmei, a participação não é obrigatória e a dedicação à escrita poética e aos jogos teatrais deve acontecer em horários alternativos que excedem, portanto, a carga horária obrigatória do aluno. Estávamos no entre-turnos.

Um breve silêncio tomou a todos. Ao fundo da sala, alguns se entreolhavam e diziam alguma coisa. Não pude ouvir. A professora Maria informou que havia trazido para eles um poema e que abriria o encontro declamando-o. Colocou-se então no centro da sala e iniciou sem demora a declamação.

Nesse instante me surpreendeu a maneira como cada um, sentado ao seu modo, alguns sem muita adequação às curvas anatômicas das cadeiras, se portou silencioso para ouvir o poema. Fiquei tão absorto na educada receptividade à leitura que só pude saber da poesia quando ouvi a gravação daquele momento. “A maior riqueza do homem” foi o poema lido. Texto do poeta brasileiro Manoel de Barros.

Ela encerrou o declame citando o nome do poema e sua autoria. Os alunos a aplaudiram e abriu-se outro espaço de silêncio. Ouvia uma minúscula conversa num canto e noutro. Possivelmente a minha presença persistia em intimidá-los. Foi feita a distribuição do texto impresso do poema declamado e tive a impressão que, propositadamente, eles foram deixados, novamente sozinhos, agora com as palavras.

O poema pareceu escolhido para mim, ou seja, parece dizer muito das questões que tenho encontrado ao longo das leituras sobre aprendizagem, sobre o aprender como criação, como pensamento. Enaltece a incompletude do homem como sendo sua maior riqueza. E reafirma essa condição quando diz não aceitar palavras que queiram encerrar-nos em qualquer definição. O poema de Manoel de Barros, apresentado aos alunos, naquele dia, diz da inevitabilidade de sermos muitos e de não sermos um ser acabado, pronto, definido.

“Professora o que significa ‘abastados’?”, disse um dos alunos rompendo o silêncio discente, que até aquele instante, manteve portas entreabertas para breves

comunicações murmuradas entre eles. A professora, que estava encostada no birô e mexia nos seus papeis, virou-se para a turma e procedeu à explicação. Concluiu, fazendo ela, também, suas perguntas: “Alguma outra palavra que vocês desconheçam? Alguém gostaria de dizer alguma coisa sobre o poema?”

Não ouvi nenhuma pergunta do tipo: “vocês gostaram do poema?”; “O que vocês entenderam?”; ou mesmo alguma proposta do tipo: “alguém gostaria de explicar o que o poeta quis dizer?”. A ausência dessas perguntas eu somente senti depois. Relendo as transcrições vieram problemas que me fizeram pensar.

Indícios de uma atitude intencional, eu encontrei nas palavras da própria professora Maria, numa outra ocasião, quando ela, narrando a resposta dada a um aluno que se disse preocupado com o que ela acharia de um texto dele, escrito durante um momento de angústia, afirmou:

Olha, eu não tenho que gostar do que você escreveu. Porque o que você escreveu, né? É o que você quis colocar naquele momento. O que eu tenho que olhar é se tá dentro da linguagem da poesia (...) se poderia ser escrito de outra forma, mas não [posso questionar, problematizar] o conteúdo em si.⁷⁶

Uma pausa outra vez se interpôs. Chamou-me a atenção essas paradas. Uma coisa é certa, a pressa não fazia parte do encontro. Parecia descompromissado. Pelo menos descompromissado com a escola da simples rememoração. E de fato o era. Não se constituir num componente curricular obrigatório ou numa disciplina criada pela escola para compor a parte diversificada de sua matriz fazia daquele espaço uma aventura “irresponsável”, uma brincadeira, um instante de diversão. Como aqueles, que na escola, se constrói no recreio.

Uma aluna então rompeu a parada. E o fez dizendo que achou engraçado o autor dizer que não aceitava palavras que o aceitasse. Ela disse isso com um olhar na professora e outro em mim. Provavelmente, ocupava-se da minha apreciação. O que eu diria dela? Que impressão sua pergunta provocaria em mim? Seu questionamento era mesmo importante? Pelo menos foi o que veio à minha mente. Nunca saberei o que de fato exigiu aquele olhar. Só posso dizer que ele me encontrou que eu o encontrei naqueles milésimos de segundos.

⁷⁶ SÍLVIA, Maria. *C.E. Sílvio Romero*. Entrevistador: Manuel Prado. Aracaju: 2012. IC RECORDER (180 min).

A professora Sílvia também me olhou e deu cabo à sua palestra. A curiosidade da aluna detinha-se num trecho do poema que, segundo a minha leitura, é o mais instigante. Isso, eu pensei ainda naquele momento. Como todos os demais, recebi o texto e fui convidado a participar do debate. Mas, fiz a opção pelo silêncio. Decidi ouvir. Foi a decisão que tomei até ali. Não sei se foi a mais acertada. Foi o que senti vontade de fazer.

A palestra da professora foi curta. Ela falou um pouco do autor, disse algumas características da sua obra, destacou, rapidamente, poemas mais conhecidos de Manoel de Barros e em seguida discorreu um pouco sobre alguns acontecimentos significativos da sua vida, seus encontros e finalizou com uma fala do autor que, segundo ela, em algum momento, tentou explicar para outra pessoa onde teria buscado inspiração para suas criações. E ela disse: "Ali o que eu tinha era ver os movimentos, a atrapalhação das formigas, caramujos, lagartixas. Era o apogeu do chão e do pequeno."

Um dos alunos pediu licença para ir ao banheiro. Seu pedido atravessou meu pensamento quando ele se ocupava da fala do poeta. Era uma fala em que o poeta recorria à sua infância e atribuía a ela, ao contato com a terra e com os bichos, sua criativa imaginação. Fui ao encontro de um projeto, de uma professora e seus alunos e encontrei lá, também, um poeta e sua infância.

A docente perguntou então quem havia trazido um poema para ler para os demais colegas. Vários deles responderam positivamente. E iniciaram-se então as leituras. Dos quinze alunos presentes cinco haviam escolhido um poema para apresentar ao grupo. Era um grupo misto. Havia nove meninos e seis meninas. Todos alunos das últimas séries do Ensino Fundamental.

A participação dos alunos do ensino médio, nas oficinas era sempre menor. As exigências das disciplinas escolares, motivada, sobretudo, pela preparação para os exames vestibulares acabava sempre dificultando uma presença mais sistemática. Os encontros com eles, segundo a professora, eram quase sempre individualizados, o que não significava inconstância, disse-me ela. Mesmo assim, a presença deles nas atividades sempre foi significativa, quando consideramos testemunhos. A exemplo dos cadernos de poesias já mencionados.

Dos vinte e quatro poemas que compuseram a coletânea do Prêmio Tobias Barreto de Poesia, realizado em 2005, dezenove são de alunos do Ensino Médio. Dos dezesseis publicados em 2006, quatorze são de estudantes secundaristas. Em 2007 cerca de 70% dos textos são de autoria daqueles que estão concluindo a vida escolar. No ano seguinte

quase metade dos poemas escolhidos são de alunos do ensino fundamental e esse número se mantém em 2009, 2010 e 2011. Demonstram a consolidação do trabalho.

Quase sempre o aluno ingressa no Colégio Sílvia Romero no 6º ano. E geralmente fica na escola até a conclusão dos estudos básicos. Quando conclui o nível fundamental o aluno já se encontra profundamente integrado à escola. Isso talvez explique, a princípio, uma presença numericamente maior dos alunos concludentes nas primeiras publicações no caderno de poesias. Mas, na medida em que o projeto se integrou ao cotidiano da escola, apesar da sua relativa informalidade, ele vem conquistando a adesão, cada vez mais cedo, dos estudantes novos que a escola recebe a cada ano.

Teve início, então, a leitura dos poemas pelos estudantes. Um após o outro fazia sua declamação. Uns, mais tímidos, com a voz mais para dentro que para fora. Outros, com desenvoltura. Demonstravam intimidade não apenas com as regras da língua, mas principalmente com o tempo e a emoção do texto.

Foi finalizada, então, mais essa etapa da atividade. A professora perguntou se alguém gostaria de comentar qualquer dos textos lidos. Ao que nenhum deles se propôs. Sílvia lembrou que no recital de poesias, que estava por vir, Cecília Meireles seria o nome nacional homenageado. Por conta disso então inquiriu os alunos sobre suas produções. Se algum deles estava escrevendo alguma coisa. Se já havia algo pronto ou se estava em fase de construção. Propôs que apresentasse, caso desejasse. Eles fariam opção por um debate com aquele coletivo ou gostariam de conversas reservadas? Perguntou por fim.

O encontro foi finalizado quando completava quase uma hora do seu início. Alguns alunos teriam aula em seguida. Outros seguiriam para casa. Um dos alunos havia ficado com uma tarefa no encontro anterior. Coube a ele encerrar aquele com um breve comentário sobre a escritora brasileira que seria homenageada no próximo Prêmio Tobias Barreto de Poesia. E assim o fez.

A idéia é que ele trouxesse uma pergunta que pudesse instigar a turma a pensar um pouco sobre a obra de Cecília Meireles. A pergunta que ele trouxe tornou-se, naquele momento, um problema para todos. No encontro, caberia a cada um deles falar um pouco sobre as leituras que o problema suscitou.

Duas semanas depois estava eu na oficina de teatro. A oficina de teatro foi a primeira das atividades desenvolvidas pela professora Maria Sílvia na escola. Sua experiência na escola de arte lhe permitiu começar por esses passos. Ela trabalha na perspectiva dos jogos teatrais. Não tem a intenção de formar atores, mas oportunizar ao educando um espaço de experimentação e produção dessa linguagem.

O teatro teve lugar fundamental no desenvolvimento das atividades do projeto. No primeiro ‘Descobrimos Talentos’, o recital de poesias, que resultou nos anos seguintes na realização do Prêmio Tobias Barreto, foi conduzido pelos alunos que participaram da oficina. O domínio de competências aprendidas com os jogos certamente que motivou os para a escrita da poesia. Necessariamente, não tinham que compor o recital declamando. Era um papel possível, desde que sentissem vontade de assumi-lo.

A desenvoltura corporal, que falava simultaneamente com a linguagem verbal, possivelmente tocou a escola, e nela, cada um dos alunos que participavam do evento. Despertando-os para um universo lúdico, *desinteressado*, e fora da lógica educativa, costumeiramente vivida pela escola.

“A ideia é fazer com que os alunos desenvolvam a sensibilidade”⁷⁷, me informa a professora, “ampliem sua capacidade perceptiva educando-se para ouvir, ver e espacializar melhor seu estar no mundo, na relação com o outro”. Para essa brincadeira teatral não existe, segundo a professora, “uma atuação boa ou ruim. Existem sim as regras do jogo teatral que devem ser entendidas e vivenciadas por todos”. Brincando, o aluno aprende a aprender por meio da intuição e dessa maneira redimensiona sua ação criativa.

Maria Abadia Cardoso, resenhando o livro de Viola Spolin, *Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor*, afirma que “os atributos como engenhosidade e inventividade são passíveis de ser alcançados [nessa prática escolar] porque três aspectos permeiam a inserção dos jogadores no processo: a liberdade, a intuição e a transformação”. Ainda de acordo com ela, “os participantes devem estar livres para experimentar o ambiente físico e social do jogo, e, concomitantemente, a intuição só pode nascer do contato direto com este mesmo ambiente, ou seja, é necessário que exista uma interação nos níveis intelectual, físico e intuitivo, apenas num terceiro momento é possível uma transformação”⁷⁸.

De imediato distingi o clima entre um grupo de alunos e outro. Ou seja, entre o que encontrei na oficina de poesia e o que compunha, naquele dia, a oficina de teatro. Nesse encontro estavam presentes doze estudantes. Mas, como já disse a participação nas oficinas é voluntária e isso faz com que os encontros estejam sempre marcados por ausências, e vez por outra, por novas presenças.

Não se mostraram muito tímidos em relação a mim. De um modo geral, se comportaram espontaneamente. A aula teve início com uma atividade de relaxamento e eles

⁷⁷ SÍLVIA, Maria. C.E. *Sílvio Romero*. Entrevistador: Manuel Prado. Aracaju: 2012. IC RECORDER (180 min)

⁷⁸ CARDOSO, Maria Abadia. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. FÊNIX - Revista de História e Estudos culturais. Vol. 4, Ano IV, nº 2. Abril/maio/junho de 2007. p. 1-5. ISSN 1807-697. Disponível na internet via www.revistafenix.pro.br. Acesso em 03/09/12

estavam falantes e descontraídos. Obvio que poderia ser uma forma de lidar com a presença do ‘estranho’, que eu me configurava ali.

Como no outro grupo eram, também, alunos das últimas séries do ensino fundamental e tinham entre onze e treze anos. Fizeram então uma preparação do corpo com exercícios de alongamento. De acordo com a professora, essa introdução se justifica pela necessidade de deixar o corpo apto para a realização dos exercícios que viriam na sequência.

O aguçamento dos sentidos, e por meio deles, da capacidade criativa requer um corpo aberto para as possibilidades, disponível para os encontros. Por isso, acredito que, ao pensar a oficina de teatro como atividade do projeto *Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo*, a professora fez a opção pelos jogos teatrais. Os mesmos, segundo ela, não apenas podem aguçar os sentidos como proporciona uma experiência coletiva prazerosa.

Em seguida ela procedeu à explicação do jogo que juntos organizariam. Os alunos foram divididos em dupla e em cada uma delas um dos estudantes teriam seus olhos vendados. Esse colocaria suas mãos sobre os ombros do parceiro e juntos se deslocariam por toda a escola. E assim procederam.

Saí então da sala e acompanhei os alunos, formados em dupla, deslocando-se pelo pátio da escola. Aos estudantes videntes coube a responsabilidade pela condução do parceiro. No caminho alguns obstáculos iam se impondo. Como por exemplo, os degraus que levam ao pavimento superior da escola. Aos não videntes coube o desafio de enxergar os espaços de uma escola já tão conhecida sob outra perspectiva.

Não foi difícil perceber, apesar do guia que seguia à frente, a necessidade de reconhecimento dos caminhos percorridos. A cada passo, o corpo parecia querer alongar-se para tocar possíveis obstáculos, para reconhecer cada centímetro percorrido. Havia um aguçamento óbvio dos poros. A pele e os membros eram naqueles instantes a visão.

Notava-se o estranhamento em cada rosto. O passo do colega vidente que os conduzia, nos primeiros minutos da brincadeira, não era seguido, necessariamente, no mesmo ritmo por aqueles que estavam sendo conduzidos. A confiança foi sendo conquistada aos poucos. Até que ela chegasse predominou a parada. Foi dominante a hesitação.

Hesitar é fundamental no processo da aprendizagem. Parar e se permitir ao desconhecido é um movimento necessário ao ato do aprender. A dúvida que impõe a parada coloca o corpo inteiro em alerta. Redimensiona os sentidos. Sem foco, todo o ambiente circundante ganha ares de prioridade.

Nenhuma idéia precedente faz sentido. Nenhuma delas é correspondente àquele inédito situacional e ainda assim é preciso continuar e o primeiro passo, nessa retomada, é um

deslocamento no escuro. No escuro onde cada um teve a oportunidade de ficar. É um passo para o desconhecido. É somente nele que se encontra a experimentação, o novo, a criação.

Foi, sobretudo, por isso que o jogo se desenrolou atravessado por risos, por palavras que se soltavam aqui e ali. A brincadeira era mais uma dentre as inúmeras que eles já haviam praticado até aquele momento. A oficina ocorria desde o início do ano e estávamos há três, quatro meses do encerramento do período letivo. Predominava entre eles muita cumplicidade e o estranho que assistia parecia fazer pouca diferença naquele cenário.

O jogo rolou por cerca de quinze minutos. Houve revezamento entre eles para que todos experimentassem o estar naquela variedade de condições. Para que cada um se permitisse sentir/pensar o universo circundante sob seus diversos ângulos. Sobretudo, sob aqueles ainda não pensados/sentidos.

Retornamos para a sala e nela teve início outro jogo. Agora, o desafio era se deixar hipnotizar. A turma foi dividida mais uma vez em dois grupos, que foram postos em fila, um diante do outro. Cada um dos integrantes de um dos grupos pôs a mão diante do rosto do aluno imediatamente à frente. A mão deveria manter-se o tempo todo na mesma distância, em relação ao rosto do colega.

O desafio, nesse jogo, consistia do seguinte: todos os movimentos feitos com as mãos deveriam ser reproduzidos por movimentos feitos com o corpo daquele que, diante da mão, se encontrava hipnotizado. As contorções, no corpo, não poderiam modificar a distância em relação às mãos.

A oficina ocorreu num regime de descontração contagiante. Eles pareciam divertir-se muito e na brincadeira iam se deslocando de si mesmos. A professora Maria Sílvia parecia também tomada pela diversão. Num instante e noutro estava ela sumida no meio da meninada tão envolvida, quanto eles, no jogo teatral.

A oficina passou muito rápido. Ficou definido que oito dias depois eles se reencontrariam para experimentar outros desafios. Brincando, aqueles jovens iam construindo outra relação com seus corpos. A corporeidade, ali vivenciada, existencializava uma aprendizagem pelos sentidos. Uma aprendizagem situada num tempo e num espaço, como resposta a um desafio que só existiu ali.

Mas essa educação corporal, esse aguçamento dos sentidos, os deixava, acima de tudo, abertos para um aprender permanente. Não se tratava de aprender isso ou aquilo. Era antes de tudo um aprender a aprender. Um corpo sensibilizado para os signos, para os atravessamentos. Para movimentos ainda não delineados, não pensados, não sentidos.

Saí da escola, tomado por outras perguntas. Aqueles jovens estavam experimentando o teatro com o corpo. Não se tratava de qualquer lembrança. Não estavam ali estudando uma história do teatro. Estavam ali vivenciando práticas de ator, improvisando cenas, construindo o corpo para uma infinidade de personagens, não existentes, mas que neles poderiam habitar. Estavam brincando com seus corpos e na brincadeira reinventavam-se a si próprios.

O projeto *Biblioteca escolar: lugar de ler o mundo*, portanto, não se desenvolve como parte integrante do programa de ensino de qualquer dos componentes curriculares obrigatórios, ou por aqueles que possam compor a chamada parte diversificada, exigidos e/ou previstos na legislação educacional.

Todavia, levando em conta que o projeto já é executado na escola, há quase uma década, é possível afirmar que o mesmo, de muitas formas, compõe seu currículo. Mas, não qualquer currículo. Perfaz, ele, o que estou chamando aqui de ‘currículo menor’.

Aos alunos fica, anualmente, a oportunidade de participar/construir suas atividades de forma paralela e complementar àquelas propostas e solicitadas pelos componentes curriculares tradicionais, comumente chamados de disciplinas escolares. Vi que muitas dessas tarefas culminam no exercício daquele que é um dos projetos que estou percorrendo. É nesse plano que adquire existencialidade o ‘*Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo*’.

Como ele, tomado por similitudes e diferenças é o projeto *Educar com Arte*. O segundo exemplo de prática docente que escolhi para acompanhar. Agora sob a coordenação de um professor. Um professor também graduado em história. Um professor que também escolheu o teatro e outras linguagens artísticas para, através delas, construir, com seus alunos, outra relação com o conhecimento e, acima de tudo, com sua produção.

2.2- Educação com arte fazendo um mundo que nunca é, mas que apenas está...

*A Arte é a expressão da vida que, associada ao processo de criação, transforma-se na capacidade de exercer plenamente a condição de ser humano. A Arte favorece (...) e possibilita a expressão livre do pensamento e das emoções, desenvolvendo o raciocínio com criatividade e imaginação. Criando, o indivíduo torna-se mais seguro do seu potencial (...) torna-se mais autêntico e livre para fazer suas escolhas.*⁷⁹

É preciso estar sensível para pensar o mundo, nas coisas que o constituem, através de um exercício variado da linguagem artística. O professor, a escola e o aluno compõem um espaço privilegiado para que o manifestar-se artístico exerça sua função mobilizadora e possibilite àqueles que se colocam nesse cenário de vivências, o singularismo e o ineditismo da experiência. De uma experiência que nos faça pensar, e nesse ato criar.

A arte, como um percurso no fazer educativo escolar, rompe no seu involutarismo com o que há de ordem e de esquemático nas trilhas que a escola constrói em seu projeto de produção de saber. De um saber que não considera a diferença. Que se repete sobre si mesmo e desperdiçam as possibilidades criativas de crianças e jovens, condenados a dizerem o já dito.

O projeto *Educar com arte*, a exemplo do *Biblioteca escolar: lugar de ler o mundo*, parece cumprir, no Colégio Estadual Simão Dias, esse exercício de transgressão. O uso da linguagem teatral, musical, e com elas, a linguagem do corpo falante, que grita e rompe com todo um conjunto de técnicas criadas para discipliná-lo parece querer dizer-me

⁷⁹ LACERDA, Vivian. A importância da arte na educação – vida plena à cidadania. Disponível em <http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/a-importancia-da-arte-da-educacao-vida-plena-a-cidadania/>. Acessado em 04/09/2012

que essa tentativa, periférica em nossas escolas, estabelece, para além da margem, outros limites para a aprendizagem.

O projeto se constitui no tempo. Não chegou e nunca está pronto. Não veio como receita. Seus pedaços, a exemplo de um quebra-cabeça, foram e estão sendo criados e encaixados à medida que os problemas que os exigiam e os exigem vão aparecendo e pondo em movimento um coletivo de estudantes e seu professor. Foi assim que, respectivamente, o teatro, a dança e a música, se tornaram, simultaneamente, no cotidiano da escola e de seu projeto de ‘saber’, um exercício desafiador.

Em 2008, o professor Carlos Augusto que é graduado em História e especialista em Políticas Públicas e Gestão Escolar, criou uma oficina de teatro como resposta ao desinteresse demonstrado por muitos alunos pelas coisas da escola. Mas, também, como uma tentativa de convencê-los, assim como a toda a comunidade, de que, sendo a escola, antes de uma arquitetura um espaço de vivências, de experimentações, seria fundamental que cada um deles imprimisse, naquele espaço, a sua efetiva presença.

A idéia, segundo ele, era “trabalhar a educação com arte”. Colocava para si e para o coletivo escolar um problema: “como conseguir através da arte” criar um ambiente de aprendizagem significativo para os educandos? Como imprimir, no universo de repetição onde gravita a escola, vácuos de experimentações, de criação?

Era preciso trazer o lúdico para a escola. Dar ao encontro diário instantes de diversão. Havia alguns obstáculos. O maior deles foi encontrado na carga horária obrigatória, que deve o professor cumprir, e nela, apresentar um conjunto de conteúdos cobrados dos estudantes, quando estes fazem a opção pela continuidade de estudos rumo ao ensino superior.

Surgiu então a possibilidade de oferta da oficina de teatro aos sábados para os estudantes que se mostrassem interessados e pudessem participar. Já aqui uma fuga. Tratava-se de uma decisão sempre difícil. O professor profeta, que paira sobre a maioria de nós, está sempre tomado pela missão de a todos atingir. Nunca se sente satisfeito, o suficiente, com os olhares atentos de alguns poucos que parecem tocados pelos signos que podem emergir dos encontros diários.

Diante da frustração, esse professor acaba desmobilizado, por não conseguir sentir, em suas minúsculas ações, forças desterritorializantes. O professor militante, num outro modo de estar no mundo, assume as perdas que advém com suas escolhas. Parece reconhecer, de imediato, muito mais pela emoção do arroubo que por qualquer atitude reflexiva, que a condição humana se constrói por escolhas. Por escolhas que se cruzam, que se encontram e que, também, se desencontram.

Carlos Augusto voltava ao exercício docente, naquele ano, depois de sete afastado da rede estadual, disponibilizado para a Secretaria Municipal de Saúde de Aracaju. Nela, dirigiu o setor de Informação, Educação e Comunicação. Este núcleo coordena, naquele órgão, a política de educação, atuando nas redes de ensino e nas mais diversas instituições com o objetivo de informar a população sobre práticas preventivas, sobre saúde preventiva.

Foi durante esse período que ele desenvolveu e aprimorou técnicas de teatralização com um grupo de agentes de saúde para comunicar aos mais diversos segmentos sociais, na cidade de Aracaju, a política de educação para uma saúde preventiva proposta pela instituição governamental. O teatro e a literatura, em especial a linguagem do cordel, atravessaram a vida do professor Carlos Augusto ainda na adolescência. Os primeiros contatos se deram na escola. Depois vieram as diversas oficinas, que de acordo com ele, lhe permitiu “experimentar de outra forma a vida.”

Fiz a licenciatura em história (...) quando eu fui pra universidade fazer história porque eu era envolvido com artes (...) fazia teatro, então naquela época, a minha opção era fazer história (...) então eu fiz história por causa do teatro, por causa da cultura, eu fui muito voltado pra isso (...) por todos os lugares que eu tenho passado eu levo isso.⁸⁰

A vivência de quase uma década produzindo teatro para fins educativos, e a própria necessidade de consumo da criação artística, colocou na rota deste educador parceiros que, quando do seu retorno à atividade docente na rede escolar, vieram somar-se a ele, tornando possível a construção de algumas oficinas de arte na escola.

O Colégio Estadual Simão Dias está localizado num dos Conjuntos Habitacionais do complexo Taiçoca, povoado⁸¹ do município de Nossa Senhora do Socorro. Quando foram construídos, a partir da década de oitenta, esses conjuntos eram grandes cidades dormitórios.

Resultaram da política de habitação do governo estadual, em parceria com a União, para resolver o *déficit* habitacional da capital. Aracaju, já havia alcançado à época os limites do município e se derramava pelas fronteiras das cidades vizinhas. O conjunto habitacional, que fizemos a opção por não citar o nome, para evitar o reconhecimento imediato da unidade escolar da qual estou tratando, foi construído na fase final desse projeto

⁸⁰ AUGUSTO, Carlos. Entrevistador: Manuel Prado. N. Sra. do Socorro-SE: 2012. IC Recorder (195 min).

⁸¹ Povoação constituída de poucas casas. Assentamento rural. Distrito rural de um município.

expansionista e inaugurado no ano de 1990. Três anos depois, a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Simão Dias era entregue à população recém-chegada àquele espaço urbanizado.

Por força da Resolução datada de outubro de 2000 a unidade foi renomeada e passou a chamar-se Colégio Estadual Simão Dias. Atualmente, possui uma matrícula de 1.428 estudantes, segundo o último censo educacional. Oferta o Ensino Fundamental (656 alunos) e Médio (472 estudantes), na modalidade regular, e o Ensino Fundamental para jovens e adultos (300 discentes)⁸², funcionando, diariamente, nos três turnos.

Esta unidade de ensino ocupa uma área de 1000 m², dos quais 900 m² são de área construída. Possui vinte e cinco (25) salas, sendo quatorze (14) delas, salas de aula. Tem laboratório de Informática, quadra poliesportiva, biblioteca e sala de recurso. Em 2011 a escola abrigou quarenta e quatro (44) turmas, sendo dezoito (18) de Ensino Fundamental, dezesseis (16) de Ensino Médio e dez (10) de Educação de Jovens e Adultos, estão distribuídas pelos três turnos.

Nessa escola atuam sessenta e dois (62) professores. Dois deles possui dois vínculos. Desses, dezenove são profissionais com contratos temporários. Há um professor afastado para curso e outro de licença prêmio⁸³. Quatro docentes encontram-se respondendo pela administração da unidade, portanto, não estão em regência de classe⁸⁴ e um ocupa a função de orientador pedagógico. São vinte e um (21) homens e trinta e nove (39) mulheres.

O bairro dormitório, assim visto e vivido, na primeira metade da década de 90 do século passado, já não é predominantemente povoado por gente, em absoluto, estranha àquele pedaço de urbanidade. Hoje, uma geração de jovens com muitas vivências na comunidade é maioria na escola. Pela fala do professor Augusto, pude entrever que grande parte dos seus alunos, em 2011, já estudava ali há pelo menos cinco anos.

⁸² A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino prevista nas Diretrizes Nacionais de Educação e foi criada com o objetivo de restaurar o direito à educação negada aos jovens e adultos, quando estavam em idade escolar, oferecendo a eles igualdade de oportunidades para a entrada e permanência no mercado de trabalho e qualificação para uma educação permanente. Essa modalidade é ofertada em nível fundamental e médio, em módulos ou ciclos, de forma que a conclusão desses níveis de ensino se dê em menor tempo. Podendo ou não ser integrada com a profissionalização (fonte: SEJA/SEED)

⁸³ É uma licença, prevista no artigo 96 da Lei Complementar nº 16/94, e é concedida como prêmio à assiduidade do funcionário do Magistério que completar cada período de 05 (cinco) anos de exercício no Serviço Público, ininterruptamente. (SERGIPE. Lei Complementar nº 16, 28 de dezembro de 1994. dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Estado de Sergipe e dá outras providências)

⁸⁴ O cargo de professor na rede estadual de Sergipe prevê dentro da própria rede algumas funções. O professor que ingressa por concurso público pode, superado o estágio probatório de três anos, assumir função diretiva nas unidades escolares ou desempenhar a função técnico-administrativa em qualquer dos setores e departamentos que compõe a Secretaria. Quando ele está trabalhando diretamente com o aluno, ministrando aulas de componente curricular, na escola, ele encontra-se então em Regência de Classe. Essa é sua função primeira, porém não exclusiva, na carreira. A Lei Complementar 61/2001 no parágrafo 1º do art. 6º confirma essa leitura. (SERGIPE. Lei Complementar nº 61, 16 de julho de 2007. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Estado de Sergipe)

Comentando a construção de um “auto junino”⁸⁵, que construiu com os alunos para discutir a cultura popular na região, ele afirma: “não é à toa que agora, a quadrilha que era da escola, hoje ela é da comunidade. Desde o ano passado não é mais da escola (...) tem até mais membros ex-alunos do que os próprios alunos”⁸⁶. Diferentemente do Sílvia Romero, que constitui uma comunidade com ‘indivíduos’ provenientes de diferentes vivências comunitárias, os alunos do Simão Dias compõem uma dupla comunidade superposta. Isso para não falar da multiplicidade de comunidades que contem e estão contidas nelas.

Óbvio que, em ambos os casos, os atravessamentos são múltiplos. O que quero ressaltar aqui é que experimentar a vizinhança depois que se sai do espaço escolar estabelece uma continuidade com traços específicos nos processos de subjetivação. Isso não a torna melhor ou pior que a outra. Não é essa a questão levantada. Fazem elas diferentes. E essa diferença faz diferença nas relações professor X aluno, aluno X escola, professor X escola, e entre todos eles, nos projetos escolares.

Nessa escola, o ‘educar com arte’ foi se constituindo pela necessidade de acompanhar problemas que se apresentavam, acima de tudo, na comunidade do entorno e que, pelos vínculos que a vida se encarrega de estabelecer, atingiam também a escola naquilo que ela tinha e tem de desconectado com a variedade de dimensões que a atravessam.

O professor Carlos Augusto, residindo na vizinhança da escola, possivelmente, tornou-se sensível a uma parcela das realidades que perfazem o cotidiano dos alunos e que por meio deles fazem, significativamente, a própria escola, seu dinamismo, suas aventuras e contradições. Essa proximidade sensorial não apenas o provocou, possibilitou ainda, a ampliação do tempo e do espaço escolar, mesmo quando esse tempo e espaço, aparentemente, continuavam os mesmos.

A peça teatral encenada por seus alunos, naquele ano, que marcava seu retorno ao exercício docente, na rede estadual, foi construída dentro de um debate, proposto para os discentes, acerca da capacidade inventiva do ser humano e da multiplicidade com que ela se apresenta no tempo e no espaço. Teve a intenção, também, de problematizar aquilo que tais manifestações podem dizer daqueles que as enunciam.

⁸⁵ “É uma composição teatral do subgênero da literatura dramática, surgida na Idade Média, na Espanha, por volta do século XII. De linguagem simples, os autos, em sua maioria, têm elementos cômicos e intenção moralizadora. Suas personagens simbolizam as virtudes, os pecados, ou representam anjos, demônios e santos.” (WIKIPÉDIA, disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Auto>, consultado em 22/09/12). Nesse caso específico denominamos de “auto junino” por problematizar um ciclo festivo constituído de elementos sagrados e profanos, tradicional em Sergipe, caracterizado pelo culto aos santos católicos São João, São Pedro e Santo Antonio.

⁸⁶ AUGUSTO, Carlos. Entrevistador: Manuel Prado. N. Sra. do Socorro-SE: 2012. IC Recorder (195 min)

A preparação dos estudantes para trabalhar os saberes escolares, através daquela linguagem, que para eles consistia numa novidade, contou com a participação de um instrutor de teatro convidado por Carlos Augusto para, em sua companhia, ministrar as oficinas que eram ofertadas aos sábados, na escola.

Nesses encontros os alunos tiveram a oportunidade de pensar o corpo como um aparelho comunicante. Foram familiarizados com o fato de que seus corpos emitem textos, que todo corpo o faz e que muitas vezes podemos ser preparados para dizer com ele. Estudaram algumas técnicas para fazer uso mais adequado da voz teatralizada, da voz que precisa alcançar o público, mesmo quando necessita emudecer.

Finalmente, discutiram, com a leitura coletiva de variados textos, elementos básicos constituintes de um enredo, a exemplo do conflito exigido na constituição de toda trama. A partir daí, os alunos passavam a ensaiar, entre eles, a criação e montagem de pequenas peças teatrais.

Não poderemos, nunca, mensurar a aprendizagem. É certo, no entanto, que este exercício de inventividade, proposto e levado a cabo, por esses alunos, possivelmente, pode despertá-los para o fato de que, como no teatro, como em seu enredo, urdido pelas mãos de cada um deles, suas vidas, seus “destinos”, em alguma medida, também está no cruzamento de suas escolhas.

A escola e suas técnicas de enraizamento, predominantemente, mistificam a existência. Faz o aluno se colocar numa posição de insignificância e alheio àquilo que ela define e autoriza como conhecimento. Essa inversão marginal, orquestrada pelo professor Carlos Augusto, iniciada com a oficina de teatro, no ano de 2008, parece oferecer, ao aluno, um papel protagonista, que pode tocá-lo para o fato de que, a figuração só existe num mundo pensado sob a ótica da representação.

Após a apresentação, para toda a escola, do primeiro trabalho produzido a partir da oficina de teatro, outro grupo de estudantes sugeriu a criação de uma oficina de dança⁸⁷. O desafio proposto, ao passo que testemunhava uma recepção positiva, em relação ao trabalho ali realizado, se impunha com alguns obstáculos.

O maior deles era, sem dúvida, o tempo. Aquela aventura transgressiva não tinha a intenção de ser e não era uma brincadeira educativa obrigatória. Caso fosse, desrespeitaria as escolhas e os percursos de cada aluno. Isso significava que a dedicação a essas atividades, ou seja, o tempo diário disponibilizado para praticá-las tinha que

⁸⁷ Ver anexo XII

se dar para além das horas-aula das disciplinas obrigatórias. Somente elas já ocupavam todo o tempo previsto no contrato de trabalho do professor junto à rede.

A estrutura curricular da Rede Estadual de Sergipe, como a maioria das redes públicas de ensino no Brasil mantêm-se conservadora, no que diz respeito à sua organização no tempo-espço escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu artigo 23⁸⁸ afirma que essa organização tempo-espacial poderá ser diversa “sempre que o interesse do processo de ensino aprendizagem assim o recomendar.” Mas o que vemos é a arquitetura tradicional que estou aqui denominando de conservadora.

Vê-se, portanto, um profundo enraizamento, nos gestores escolares e na maioria dos professores, de um modelo de escola, que ao modo oitocentista, privilegia a fadada composição das disciplinas escolares clássicas, a exemplo de Física, Biologia, História que se apresentam tomando por base os discursos científicos devidamente classificados e hierarquizados.

Além disso, os sistemas de avaliação que classificam os estudantes que concluem a educação básica e pretendem o ingresso no ensino superior, exigem o domínio de conteúdos que, por sua vez, obrigam a escola a insistir nesse modelo. Mas há aqui brechas interessantes que me parece ainda não foram, devidamente, percebidas por muitos professores e gestores.

Numa aparente contradição, o Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM, que vem sendo usado pelas instituições de ensino superior como instrumento de seleção para preenchimento de suas vagas, portanto uma ação da educação maior, vem apresentando indícios de superação da compartimentalização dos saberes escolares em disciplinas. Para onde se caminha ainda não está claro, mas é preciso aproveitar essas fissuras para a escola básica pensar e reinventar suas práticas.

O Enem rompe, conceitualmente e metodologicamente, com a divisão disciplinar, predominante nas escolas. Seu conjunto de questões considera as possibilidades de leitura e de produção de saberes na perspectiva das áreas de conhecimentos, que para o MEC são: Linguagens, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Matemática.

As provas desse exame, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, não pretendem saber que conteúdos o estudante domina em qualquer das disciplinas escolares, mas que relações e usos ele será capaz de fazer para construir leituras e intervir, a partir delas, no mundo.

⁸⁸ REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei 9.394, 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Se se trata de um discurso vazio ou de uma armadilha, não sei. Não é meu propósito fazer aqui essa discussão. Como nada está absolutamente aberto ou fechado insisto em dizer que vejo aqui brechas, fissuras. É preciso surfar nessa onda. Fazer uso da energia que lhe constitui.

Um número crescente de estudantes das redes públicas, no Brasil, motivados por uma política nacional, em virtude das demandas econômicas e sociais, vem fazendo a opção pela continuidade de estudos, disputando vagas no ensino superior. Isso ocorre na direção das instituições federais e também das faculdades e universidades privadas. Agenciamentos molares e moleculares aqui se cruzam.

É possível que por conta disso, e considerando o fato de que, a cada ano, aumenta o número de Instituições de Ensino Superior aderindo ao Enem, como forma de selecionar seus candidatos, que ocorram mudanças na organização curricular das escolas básicas. Precisamos de militância para que outros modelos de homogeneização não se imponham.

Muito desse quadro define os tons daquilo que alguns nomeiam de crise da escola básica. Nesse caminho, mais uma vez recorreremos à Rocha:

Pensar na crise da escola é colocar em análise o que vem sendo silenciado em cadeia pelo poder de um discurso e de práticas pedagogizantes que (...) institui e que ganham corpo na grade curricular, no tempo-espço que validam padrões disciplinadores, no trabalho docente subtraído da atividade de investigação e sentido.⁸⁹

É nesse quadro que as linguagens artísticas, quase que em absoluto, ocupam um lugar secundário nas práticas educativas das escolas estaduais. Quando estão presentes, se dão de forma pontual e sempre a serviço de um conteúdo específico. A existência de um componente curricular obrigatório denominado “arte” no currículo dessas escolas há muito tempo, não trouxe mudanças para essa realidade.

Historicamente, essa disciplina foi esvaziada dessas possibilidades. Primeiro porque, quase sempre, foi ministrada por professores sem formação específica, salvo raras exceções, e não sendo isso suficiente, a mentalidade “pseudocientificista” que persiste em dominar a escola fez, e insiste fazendo, das horas aulas de arte um espaço para “ajeitamento”

⁸⁹ ROCHA, Marisa Lopes da. Fundamentalismo e discussões contemporâneas acerca da crise da razão: implicações com as práticas educacionais. IN: Fundamentalismo e educação. Belo Horizonte, Autêntica, 2009, p. 207-208

da carga horária dos professores que não conseguem compor, com sua disciplina, o número de horas de trabalho, em regência de classe, exigidos pelo seu contrato.

Nenhum professor, portanto, é contratado para ministrar, exclusivamente, aulas de teatro, de música, de poesia, ou de qualquer outra linguagem artística, na rede estadual, de forma que estimule a inventividade como forma de estar na vida. Não há, no entanto, qualquer proibição de que seus docentes possam incluir, em seus programas de ensino, tais linguagens, desde que as mesmas atendam aos objetivos específicos de suas disciplinas. Nisso reside um problema. A arte deixa de ser o fim, para tornar-se um meio.

Nesse sentido, sobretudo, os trabalhos desenvolvidos pelo professor Augusto e pela professora Sílvia indiciam cumprir variadas funções desterritorializantes. São marginais quando vistos sob diversos ângulos. Dizem não a uma série de verdades impostas à escola atravessando todo um caminho de misérias, seguindo com algumas, por reconhecerem que findar o percurso, por qualquer uma delas, significaria submergir a essa condição. Tornar-se elas.

O desafio de criar outra oficina foi então aceito, agora de dança. Uma professora, especializada em danças orientais, foi convidada para ministrar o curso. Sua participação foi voluntária. Ao longo de três meses, um grupo de alunos do professor Augusto ampliou, seu tempo e espaço escolar, com um curso básico de formação para dança do ventre, com fundamentos para dança, nos seus mais variados estilos.

Paralelo a isso os meninos do teatro exercitavam a criação de esquetes. A recepção positiva, por parte dos demais estudantes e professores, se constitui num estímulo para novas experimentações. Os vinte estudantes envolvidos com o laboratório teatral passaram então a responder aos desafios mais tocantes à escola, e mesmo à comunidade do entorno, com a montagem de pequenos sainetes⁹⁰.

Uma dessas montagens, construída pelos próprios alunos, para problematizar, na escola, o papel de cada estudante e professor cidadão na luta contra a proliferação do *aedes aegypti*, que na ocasião, havia se disseminado muito pelo estado provocando um grande surto de dengue, inclusive provocando várias mortes, obteve tamanho sucesso que o grupo realizou apresentações em várias outras unidades escolares. Integrou as atividades do programa *QualiVida*⁹¹ da Secretaria de Estado da Educação, e naquele ano, participou de um evento do governo estadual, em função das comemorações do dia da criança.

⁹⁰ Pequena peça alegre do teatro espanhol, de que participam apenas duas ou três personagens.

⁹¹ A Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, através do Departamento de Recursos Humanos, criou a Rede *QualiVida*, constituindo-se numa rede de programas continuados, voltados para a qualidade de vida dos

Um dos temas [trabalhados teatralmente pelos alunos] foi a dengue que fez o maior sucesso e o pessoal do QualiVida nos convidou e fomos pra várias escolas, pra várias atividades da própria secretaria (...) Então assim foi interessante por que fez com que esses alunos se vissem capazes. Só em sair da escola, ir pra esses lugares, a valorização, a auto estima foi lá em cima.⁹²

Aos poucos, o projeto *Educar com Arte* ia ganhando corpo. Em 2010, a terceira das três oficinas que o compôs, também por sugestão dos alunos, foi construída. Era o laboratório de musicalização⁹³. Alunos, que já tocavam algum instrumento musical decidiram compor com o projeto para, a partir dele, criar um ambiente de acesso, de compartilhamento e de uso dessa popular linguagem.

Para esses estudantes, as oficinas se tornaram, sobretudo, um espaço de pesquisa, de leitura, e por ele, um lugar de tentativas, onde se podia ousar. Brincar sem qualquer medo de se estar errando. “A diferença que sinto entre a oficina de dança e as aulas tradicionais é que nelas a gente tem que saber o que o livro diz. Há uma resposta e é sempre uma resposta para ser dada. Na oficina, não... não existe uma resposta certa. A gente tá sempre tentando qualquer caminho.” Foi o que me disse um dos alunos, no intervalo da oficina.

Em todas elas, os discentes têm a oportunidade de protagonizar a aprendizagem. A hierarquia, tão comum em nossas escolas, que estabelecem uma distinção entre os que supostamente sabem e aqueles que estariam ali para aprender, como se o aprender se confundisse com o que se aprende, é aqui rompida. No registro fotográfico⁹⁴ que selecionamos e que segue no corpo anexo deste texto, é possível observar, nas cenas, que os próprios alunos parecem assumir a decisão dos passos que estão sendo dados, que compartilham a autoria.

servidores da Rede Estadual de Ensino. O Programa é pautado em três eixos: prevenção, valorização e integração. O QualiVida otimiza ambientes favoráveis á harmonia entre o corpo e mente, por meio de atividades física e mental, saúde preventiva, integração dos servidores, preparação para aposentadoria e acolhimento de novos funcionários. No Portal da Educação, em matéria intitulada “*Secretaria de Estado da Educação continua com ações no combate a dengue*” pode ser visto um calendário de atividades que seriam desenvolvidas pelo programa QualiVida onde é mencionada a participação do teatro *Educar com Arte*. Nessa matéria o projeto aparece com o nome “A arte de educar”. As apresentações, segundo a matéria, se estenderam por trinta dias, em algumas escolas das dez diretorias regionais de educação.

⁹² AUGUSTO, Carlos. Entrevista Entrevistador: Manuel Prado. N. Sra. do Socorro-SE: 2012. IC Recorder (195 min)

⁹³ Ver anexo XII

⁹⁴ Ver anexo XIII.

Esse estímulo para um caminhar autônomo e que não é paradoxal ao caminhar coletivo, pressuposto nas imagens registradas e encontrado num pedaço e noutro das falas, é mais um indicio de uma educação feita nas beiradas, mas também no meio. A escola, naquilo que tem de basilar, por mais que se apresente liberal e avançada em seu discurso, tende ao padronizado. Por isso a educação maior quando se propõe a incorporar e legitimar as práticas existencializadas no limiar de suas fronteiras, portanto, na possibilidade dos atravessamentos, das fugas, concorre sempre para sua homogeneização.

Esse movimento impõe o permanente jogo das possibilidades, das subversões. É nisso que essas pequenas práticas, menor por sua marginalidade, e gigantesca por sua capacidade de provocar deslocamentos, ganham importância. Elas *desfocam*, *desierarquizam* e se permitem ao acaso, o abraçam e se entregam num *devir*.

“Tudo age sobre tudo, tudo reage contra tudo”⁹⁵, nos diz Paul Veyne num texto em que discute o pensamento e a pessoa de Foucault. A criação é produto e inventora dessa multiplicidade, desse tudo. Ao negarem o universalismo e o absolutismo da escola se colocam na iminência dos encontros. Da aprendizagem. De outros encontros, outras aprendizagens.

Isso foi também o que senti nos momentos de vivências nas oficinas. Foram três visitas, durante três sábados seguidos. No primeiro encontro tivemos a presença de vinte (20) estudantes. Eram nove (9) meninas e onze (11) meninos. Tinham entre quatorze (14) e dezessete (17) anos. Os trabalhos, no primeiro sábado ocorreram entre as nove (9) e as onze (11) horas.

Estávamos na primeira semana de setembro e a escola já iniciava a construção da última unidade programática de um conjunto de quatro nas quais se divide os processos convencionais de avaliação que define a promoção dos estudantes entre os anos séries e níveis de ensino. Foi possível notar, já naquele primeiro encontro que isso preocupava alguns deles.

As oficinas de musicalização e teatro ocorreram no primeiro semestre letivo. Portanto, naquelas ocasiões tivemos a oportunidade de assistir o laboratório de dança. De qualquer forma descobri nas conversas que ocorreram ao longo daqueles três dias que alguns alunos participavam do grupo de teatro da escola e que os mesmos, em conjunto com os demais integrantes, continuavam se encontrando e desenvolvendo atividades com *dramatização*.

⁹⁵ VEYNE, Paul. *A arqueologia*. Foucault: seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011. p. 98

O último esquete criado por eles discutia a importância da preservação do patrimônio da escola. O Colégio Estadual Simão Dias, havia sofrido uma ampla reforma e eles sentiram a necessidade de problematizar com os demais estudantes a responsabilidade que cabia a cada um deles, e por extensão à comunidade, na manutenção das condições físicas que a escola havia adquirido com a intervenção do poder público, que por sua vez respondeu aos anseios da própria comunidade.

Desse trabalho conheci alguns indícios. Encontrei nas entrevistas concedidas pelo professor Carlos Augusto, nas conversas com os alunos, algumas delas registradas, inclusive, por um vídeo. Partes desse vídeo, que somam quase quatro minutos de duração, podem ser vistas no *Youtube*⁹⁶. Nele, alguns dos integrantes do grupo, se revezam diante da câmera, ensaiando em uma das salas da escola, o texto da peça que foi apresentada ao conjunto das turmas do colégio, no primeiro semestre.

Nesse *site*, encontrei ainda, um terceiro vídeo com três minutos e vinte segundos de duração, que mostra o pátio da escola repleto de estudantes assistindo à apresentação do grupo de danças em uma performance. Na ocasião, o projeto convidou toda a escola para, por meio dos trabalhos desenvolvidos nas oficinas, discutirem a preservação do patrimônio público e do patrimônio escolar, em particular.

As visitas ao Colégio Estadual Simão Dias, para assistir às oficinas, ocorreram num período próximo às que foram realizadas no Colégio Sílvio Romero. Ainda que não fosse o objetivo, ou que para ele isso implicasse, se impôs em nós a sobreposição das imagens de uma escola sobre as da outra. Na segunda, os estudantes de um modo geral se comportaram mais introspectivamente. Mostraram-se mais tímidos com a minha presença. Vale ressaltar que a grande maioria deles se encontrava numa faixa etária média inferior aos do segundo colégio.

No grupo de estudantes do Simão Dias predominava um maior número de adolescentes que, tomando por parâmetro as Diretrizes Nacionais, encontravam-se defasados em relação ao ano/série que estavam cursando. Ou seja, muitos com idade superior à prevista para o ano/série em que estavam, na ocasião, matriculados.

Na totalidade, eram alunos do turno vespertino e participavam da oficina por opção. No entanto, cumpriam, nela, um conjunto de atividades que serviriam, também, como

⁹⁶ O *Youtube* é um site que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital. Foi fundado em fevereiro de 2005 por três pioneiros do PayPal, um famoso *site* da Internet ligado a gerenciamento de transferência de fundos. Os vídeos mencionados podem ser encontrados nos seguintes endereços, respectivamente:
<http://www.youtube.com/watch?v=bHHrU7caDrk&feature=relmfu>;
<http://www.youtube.com/watch?v=vE35xX3pv5k>;
<http://www.youtube.com/watch?v=F9w1LnuyUBQ&feature=relmfu>

processo avaliativo da disciplina arte, que no ano letivo 2011 estava sendo ministrada pelo professor Augusto, em várias turmas da escola.

Como a oferta das oficinas se dava para além da carga horária obrigatória exigida, tanto para o professor como para os seus alunos, e delas participavam apenas aqueles que se dispuseram, Augusto diversificou, também, os procedimentos de avaliação dos estudantes, para efeito de construção da média anual exigida para a promoção.

Esse fato, de imediato, chamou minha atenção. Tratava-se de uma iniciativa incomum. Quase sempre, a padronização das atividades, cotidianas, da escola promovem, por extensão, a homogeneização dos instrumentos avaliativos. O que resulta num duplo desrespeito à subjetividade de cada aluno.

Parte-se de uma idéia de saber-objeto pronto e acabado, quase sempre apenas teoricamente apresentado em aulas que desconsideram o modo singular de cada sujeito pensar/intervir no mundo e, como não satisfizesse, pede-se a cada um deles que repitam os mesmos caminhos e que encontrem as mesmas respostas.

Obviamente que a carga horária extensa imposta aos professores não contribui para um fazer educativo que permita a estes, um acompanhamento pormenorizado das individuações. Mas o “educar com arte” estava possibilitando, naquele exercício marginal das tarefas escolares, algum espaço de escolha. Era pequeno, mas estava ali. Existiu. Mostrou-se possível.

Nesse aspecto, também, o projeto *Educar com Arte* se diferencia daquele coordenado pela professora Sílvia. Neste último, a participação dos alunos, não estava, quase sempre, relacionada à demanda de qualquer disciplina. Vez por outra, realizava-se em parceria, principalmente por meio das aulas de português.

No Colégio Simão Dias, no entanto, isso se dava porque, nele, o professor coordenador era também um docente em regência de classe. Isso fazia com que ele vinculasse, de variadas formas, as atividades do projeto com o programa curricular previsto para as disciplinas que ministrava. O que não significou, até onde acompanhei, uma submissão, mas antes, uma fonte de temáticas que, na oficina, alimentava a fome dos estudantes pela construção de alguns conhecimentos.

A proposta que foi colocada para os estudantes consistiu na elaboração de um estudo sobre as culturas orientais. A idéia era centrar-se no mundo oriental contemporâneo, porém com espaços para destaques que pudessem pensá-lo na historicidade. Essa era uma atividade para algumas das turmas do professor Carlos. Ao grupo de dança, integrado por

alunos de algumas delas, caberia uma pesquisa sobre as danças representativas daquele espaço-cultural e de como elas, de alguma forma, os exprimiam.

O encontro teve início com uma rememoração dos compromissos acordados no sábado anterior. Os alunos já estavam divididos em grupos. Pelo que vi uma separação previamente estabelecida. Supus isso pelo fato de eles chegarem à sala assumindo, em sua geografia, uma posição. Logo em seguida fui apresentado. Nos olhares não havia grandes estranhamentos.

Cada grupo falou um pouco sobre as tarefas que realizava durante a semana. Quase todos mencionaram a consulta à internet indicando ser ela um espaço que tem ocupado cada vez mais lugar nos trabalhos escolares. Um grupo falou ter visto o filme *Alexandre o Grande*⁹⁷. Segundo eles, a película apresentou, em algumas cenas, mulheres e até um homem dançando para Alexandre, general macedônio, personagem histórico central da trama, que se encontrava numa campanha militar no Oriente.

Esse primeiro momento da aula já me roubou a atenção. Aqueles jovens estavam conversando com diferentes linguagens, colhendo onde podiam, onde alcançavam dados que pudessem ajudá-los a compor os seus trabalhos. Para além da confecção de painéis que seriam expostos no pátio da escola aquela multiplicidade de contatos tinha a função de municiá-los para a criação de uma coreografia que pudesse reunir alguns elementos das danças que eles entendessem significativas para falar do que denominamos mundo oriental.

Uma aluna disse ter ficado surpresa com a quantidade de eventos, no Brasil, voltados para as danças orientais. Aos dezessete anos, ela afirmou que, até o contato que estava tendo, a partir do seu ingresso no grupo de danças, da oficina desenvolvida no Colégio Simão Dias, não sabia da diversidade das danças orientais, da antiguidade de muitas dessas danças, e que conhecia a *dança do ventre* porque quando criança via num filme e noutro e até mesmo em desenhos animados.

A maioria dos alunos falou. Aliás, eles demonstravam muito interesse em se pronunciar. Curiosamente, senti que minha presença até estimulava. Eles queriam ser vistos. Pareciam mesmo querer chamar atenção. Esse comportamento deixou-me também mais à vontade. Aqui, também, ultrapassamos a posição de mero assistente. Por duas vezes, naquele primeiro sábado intervir nas conversas.

Num primeiro momento, senti necessidade de questionar um aluno que citou um vídeo, encontrado na Internet e do qual ele fez o *download* para assistir juntamente com os

⁹⁷ STONE, Oliver. Alexandre. (Filme). Oliver Stone. EUA. Warner Bros. 2004. DVD. 2h e 56min.

colegas do grupo. Perguntei para eles como é que decidiam sobre o que deveriam ler ou assistir, numa pesquisa feita na Internet. Que critérios eram usados. Se eles não consideravam, em nenhum momento, a possibilidade dos dados, ali levantados, não corresponderem, com algum nível de fidelidade, ao elemento da pesquisa.

Meu questionamento foi motivado pelo fato de a maioria deles citar, no primeiro tempo do encontro, a rede mundial de computadores como o lugar por excelência da pesquisa que estavam realizando. Não estava preocupado com a idéia de verdade. Tratava-se de uma provocação. O objetivo era fazê-los sair da zona de segurança onde pareciam acomodados com suas certezas.

Queria mais. Como se tratava de um estudo sobre danças orientais, também numa perspectiva histórica, eu queria provocá-los a pensar se as danças no tempo e na multiplicidade de espaços estavam em absoluto cristalizadas ou se cada tempo e espaço, aos vivenciá-las, imprimiram, pelos corpos, singularidades, diferenças. Não esperei uma resposta que desse conta daquelas perguntas. Senti, tão somente, o desejo de deixá-las.

Foi possível perceber interrogações nos olhares de alguns deles. Por instantes os vi em becos sem saídas. Até que uma aluna, com idade mais avançada, ultrapassou os olhares e me disse: “quando a gente põe o nome daquilo que a gente quer saber no *Google*⁹⁸ na maioria das vezes aparece uma grande quantidade de coisas. Algumas têm mais a ver com o que a gente tá querendo, outras nem tanto. Então a gente vai vendo aqueles que dizem de maneira mais rápida, mas com alguns detalhes o que a gente quer (...) A gente vê que tem muita coisa que se repete. Quando a gente começa a encontrar muita coisa dizendo a mesma coisa então a gente fica com aquela ideia.”⁹⁹

Minha provocação se dava no sentido de fazê-los pensar sobre a ação criativa que eles poderiam estar engendrando. Estariam eles simplesmente imitando a mulheres orientais ou estariam eles reinventando aquelas práticas corporais? Descobri, mais tarde, que a coreografia que estava sendo composta tinha por proposta reunir elementos de pelo menos três danças presentes nos países que compunham o mundo oriental. O que dava indícios de

⁹⁸ “O *Google* é uma empresa multinacional de serviços *online* e *software* dos Estados Unidos. Este *site* hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na Internet e gera lucro principalmente através da publicidade pelo *AdWords*. A empresa foi fundada por Larry Page e Sergey Brin, muitas vezes apelidados de “Google Guys”, enquanto os dois estavam frequentando a Universidade Stanford como estudantes de doutoramento. Foi fundada como uma empresa privada em 27 de setembro de 1998 e sua oferta pública inicial foi realizada em 19 de agosto de 2004.” (Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Google>. Acessado em 04/10/12)

⁹⁹ MACEDO, Laíse. C.E. *Simão Dias*. Entrevistador: Manuel Prado. N. Sra. do Socorro-SE: 2011 (42 min)

uma reinvenção, de uma ressignificação, de uma leitura singular, com um propósito distinto daqueles para os quais tais manifestações se constituíram.

As conversas continuaram por pelo menos mais trinta minutos e na sequência eles afastaram as carteiras para os cantos da sala e dispostos, a partir do centro dela, fizeram um exercício de alongamento, pois em seguida iniciaram os ensaios da coreografia que iriam apresentar no evento escolar onde os alunos discutiriam as diferenças e encontros com a cultura oriental.

O trabalho dirigido pelo professor Carlos, era mais que oportuno. Aconteceria em virtude do aniversário de dez (10) anos dos atentados terroristas que ocorreram nos Estados Unidos no ano de 2001 e que, de variadas formas, impactou as relações econômicas, políticas e sócio-culturais no mundo.

A idéia de realização deste evento escolar não era desmistificar as diferenças. Não se pretendia também compreendê-las, mas tão somente reconhecê-las. Aceitar sua existência e por meio delas encontrar as diferenças que habitam o bairro, a escola, a família e mesmo cada um de nós. Isso, eu pressupus, do fato de as conversas durante as oficinas não se ocuparem da necessidade de compreender os achados dos alunos. O desafio era encontrar coisas que falassem do outro.

A transmissão, ao vivo, de parte daquele acontecimento para todo o mundo com imagens espetaculares, ao passo que perturbadoras, de duas aeronaves lotadas de passageiros mergulhando sobre duas torres de cento e quarenta e sete (147) andares cravadas no centro financeiro da cidade estadunidense de Nova Iorque, que é considerada uma espécie de capital do mundo, freou bilhões de pessoas, simultaneamente, deslocando-as, do universo em que se encontravam, ainda que momentaneamente.

Estranhamente, um fato que em tese retroalimentaria e faria emergir para o mundo uma falsa intriga, há muito cultivada, em virtude da invenção de fronteiras intransponíveis entre dois territórios, Oriente e Ocidente, artificialmente cristalizados, possibilitou, como nunca, a construção de pontes para atravessamentos.

E a atividade do “educar com arte” numa escola pública sergipana, distante em vários aspectos daquela trama, testemunhava, uma década depois, a inexistência de começos e fins nas linhas e estratos que nos constituem, demonstram, também, que o tempo e o espaço adquirem, nesse fazer educativo, dimensões multivariadas, infinitamente variadas.

A escola estava vazia. E isso facilitava muito o trabalho. O professor parecia tomado de muita paciência. O silêncio permitia uma conversa vagarosa, individualizada e de

algum modo informal¹⁰⁰. Ele andava pela sala e atendia ao chamado de cada grupo. Noutro instante assumia o centro ou a frente da sala e de um desses dois pontos concedia orientações que serviriam a todos. Não havia, ali, muita diferença em relação ao que acontece, na maioria das nossas salas de aula, pelo menos não do ponto de vista do fazer.

A diferença parecia estar no fato de todos transparecerem curiosidade pelas descobertas e desejo de descobrir. Com aquela experiência fui tomado pela idéia de que talvez o futuro da escola básica passe pela construção de pequenas coletividades invadidas por pequenos interesses comuns. E que seria por meio daquele fazer menor, aparentemente descompromissado com o todo, que se alcançariam as multiplicidades.

Se estou partindo da idéia de diversos universos, profundamente entrelaçados, pareceu-me possível enxergar naquela sala, naquele fazer de um sábado, de uma manhã qualquer, esse todo. Naquele ponto geográfico, no qual se constituía aquela sala, a escola, e nelas, a vida que se passava, a cartografia nos permitia alcançar linhas transcontinentais. Ao modo das partículas subatômicas, forças diversas ali agiam e reagiam, à revelia dos pontos de sua origem. O fato é que, naquele instante elas os mobilizavam.

Os ensaios tiveram início então. A condução dos trabalhos foi assumida pela professora de dança. A jovem era sobrinha do professor Carlos Augusto e voluntariamente estava ministrando a oficina. Demonstrava intimidade com o corpo e com os movimentos que ele podia criar, suponho que era resultado de dedicação. Desde criança, me foi dito, ela estudava numa tradicional escola de dança do estado. Nas aulas que acompanhei se mostrou também atenta aos alunos e aos detalhes da coreografia que estavam criando para a apresentação.

A idéia era reunir, numa única performance, movimentos corporais que compunham pelos menos três danças típicas comuns em culturas orientais. Danças, nas quais, a professora voluntária que chamava Aída, havia se especializado. As escolhidas pelo grupo foram: a popular dança do ventre¹⁰¹, os movimentos da Khaleege¹⁰², uma dança comum na

¹⁰⁰ Ver anexo XIV

¹⁰¹ “A dança do Ventre ou Raks Sharqi remete-nos há 7000 anos e ao Antigo Egito. Na época, a dança estava relacionada aos cultos a Deusa-Mãe ou a deusa Isis. As sacerdotisas dançavam em rituais sagrados agradecendo a fertilidade das mulheres, as cheias do Nilo e a fartura nas colheitas. A história cria controvérsias acerca das datas por que não se encontra registros, mas, é um fato que esta dança incorporou-se em diversos grupos étnicos do Oriente e existiu no Antigo Egito, Babilônia, Síria, Índia, Suméria, Pérsia e Grécia. A Dança do Ventre evoluiu e devido todas as influências recebidas, surgiram características singulares, trajes e acessórios diferenciados, regras de movimentos, posturas corporais e elementos musicais que a diversificam.” Fonte: <http://pt.shvoong.com/humanities/arts/1659732-dan%C3%A7as-orientais/#ixzz26fiuYfzo>. Acessado em 20/08/12

¹⁰² “É uma dança folclórica que se originou no Golfo Pérsico (área da Península Arábica que envolve Bahrain, Emirados Árabes, Quatar, Arábia Saudita, Kwait, Oman). É comum ainda hoje em muitos desses países, em

região do Golfo Pérsico, segundo os estudos feitos por eles e a dança do jarro¹⁰³, que assim como a dança do ventre, nos disse Jade, apresenta muitos indícios de uma origem egípcia.

No sábado seguinte reuni-me novamente com o grupo. As leituras frequentes, ocasionadas pelos trabalhos da oficina, sensibilizaram os alunos para acontecimentos no norte da África. Desde o início do ano os telejornais pautavam as manifestações populares que estavam ocorrendo no mundo árabe. Naqueles dias, na Líbia, país africano margeado pelo mediterrâneo, a instabilidade política havia jogado parcela da população numa guerra civil, diariamente discutida na televisão.

O debate sobre essa questão teve início, quando um aluno perguntou “por que o povo oriental brigava tanto”. O professor Carlos, me pareceu, não esperava naquele momento, aquele questionamento. Aliás, foi surpresa também para mim. Ficou claro, na sequência, que a maioria deles não se ocupou da relação, possível de ser feita, entre as populações que criaram as danças que eles estavam, há algum tempo, estudando e os povos que eram mencionados, quase que diariamente nos telejornais, por conta, segundo os mesmos noticiários, de enfrentamentos, de parcela de suas populações, contra os regimes políticos vigentes em muitos dos países de cultura árabe¹⁰⁴.

festas familiares, cujas presenças são todas femininas, algumas mulheres se levantarem, vestirem suas túnicas e dançarem Khaleege. O ritmo para esse tipo de dança é o Soudi. É dançada com um vestido (túnica) de tecido fino, todo bordado por cima da roupa normal ou da roupa de dança do ventre, no caso de uma apresentação. A túnica é chamada de Galabya. A execução da dança traz uma simples marcação para os pés, que se mantém constante e presente todo o tempo. Além dessa marcação, há movimentos de cabeça (com destaque para os cabelos), de mãos, braços, e tronco. O quadril, ao contrário da dança do ventre, praticamente não se move. Khaleege em árabe significa Golfo, e é uma dança também conhecida como Raks El Nacha'at.” Disponível em <http://www.centraldancadoventre.com.br/dancas-folcloricas/27-khaleege>. Acessado em 20/08/12

¹⁰³ “A dança do jarro é conhecida também como samaritana, beduína, Raks Al Balaas e dança do Nilo. São vários nomes, mas a sua origem e características são as mesmas. Tudo começou há muitos e muitos anos quando os beduínos habitavam o deserto do Egito. A água era tão escassa que quando ocorriam as cheias do rio Nilo, as mulheres iam encher os seus jarros dançando e cantando em celebração a este elemento da natureza. Por isso, esta dança é uma reverência à água e à vida. Quem não se lembra do desenho “Mogli – o menino lobo”? Nele há uma cena em que a menina vai buscar água no rio. Observe a roupa da criança e os movimentos que ela faz. Na dança do ventre, você encontra muitas semelhanças.” Disponível em <http://cadernosdedanca.wordpress.com/2010/06/30/danca-do-jarro/>. Acessado em 20/08/12.

¹⁰⁴ Desde o começo de 2011, os governos de países árabes do norte da África e do Oriente Médio enfrentam uma onda de protestos e de reivindicações pró-democracia. “A Primavera Árabe, como o evento se tornou conhecido, apesar de várias nações afetadas não serem parte do “Mundo árabe”, foi provocado pelos primeiros protestos que ocorreram na Tunísia em 18 de dezembro de 2010, após a auto-imolação de Mohamed Bouazizi, em uma forma de protesto contra a corrupção policial e maus tratos. Com o sucesso dos protestos na Tunísia, uma onda de instabilidade atingiu a Argélia, Jordânia, Egito e o Iêmen, com as maiores e mais organizadas manifestações que ocorreram em um “dia de fúria”. Os protestos também provocaram distúrbios semelhantes fora da região. As manifestações resultaram na derrubada de três chefes de Estado: o presidente da Tunísia, Zine El Abidine Ben Ali, que fugiu para a Arábia Saudita em 14 de janeiro, na sequência dos protestos da Revolução de Jasmim; no Egito, o presidente Hosni Mubarak renunciou em 11 de fevereiro de 2011, após 18 dias de protestos em massa, terminando seu mandato de 30 anos; e na Líbia, o presidente Muammar al-Gaddafi, morto em tiroteio após ser capturado. Durante este período de instabilidade regional, vários líderes anunciaram sua intenção de renunciar: o presidente do Iêmen, Ali Abdullah Saleh, anunciou que não iria tentar se reeleger em 2013, terminando seu mandato de 35 anos.” Disponível em <http://coladaescola.blogspot.com.br/2011/10/afinal-o-que-e-primavera->

Os meninos presentes no grupo não participariam daquele trabalho específico. Para além da resistência da maioria deles, de participar de uma coreografia de danças historicamente executadas por mulheres, observada nas primeiras conversas que definiram aquela apresentação, a própria proposta inicial da atividade quis manter-se “fiel” à tradição por conta dos objetivos do evento escolar que eles integrariam que era pensar alguns aspectos da cultura dos povos orientais e de como eles se articulavam à sua cosmologia.

Eles, no entanto, estavam ensaiando, há algum tempo, danças de rua, um trabalho anterior, orientado também pela professora Aída. Esse trabalho ficou suspenso durante aqueles encontros, por que eles tiveram que se voltar, com exclusividade, para a tarefa de preparar parte da equipe para uma apresentação específica dentro da discussão que estava sendo proposta pelo professor.

O professor perguntou se os demais alunos sabiam do que o colega estava falando. No que alguns responderam positivamente, mas denotando pouca importância para a questão. Possivelmente eram bombardeados pela informação televisa sem necessariamente serem tocados pela questão. Alguns chegaram a afirmar que não costumavam ver jornais, que achavam chato. Que os jornais só falavam de crimes, de políticos e de economia. Assuntos que não interessavam a eles, pelo menos para os que falaram. Outros ficaram calados.

O professor então lhes fez a seguinte pergunta: “nós sergipanos somos iguais aos baianos ou aos paulistas?” No que todos responderam pronunciando um uníssono *não*. Ele então completou: “Se nós que formamos um único país temos tantas diferenças imaginem vocês se esse conjunto de países, dos quais temos falado tanto esses dias, distribuídos por dois continentes, pode ser pensando como formando um único povo.”

O debate se entendeu para além do tempo costumeiro ocupado pela primeira parte da oficina, sempre reservada para discutir as leituras que eram feitas ao longo da semana. Esse preâmbulo pretendia sempre durar entre vinte e trinta minutos. Nessa manhã se prolongou por quase uma hora.

O que foi dito foi o que menos importou naquele encontro. Participei do debate proposto por uma pergunta trazida pelo aluno, que com certeza, não imaginava que sua inquietação tomaria a todos nós. Tornar-se-ia o grande choque de forças. O problema dele tornou-se o meu problema, pelo menos naquele momento. Me pôs a pensar. No desafio de elaborar possibilidades de respostas. Éramos dois professores de história se entreolhando e tentando construir com, e para os alunos, um entendimento para o fato.

Era uma aula sobre dança de onde se esperaria versar sobre as manifestações culturais que envolvem a corporeidade numa dada sociedade e de como elas podiam ajudar a compreender essas mesmas sociedades nos seus diversos tempos. Mas um jovem estudante se pegou fazendo uma relação (in)esperada, possível, porém (in)esperada para aquela manhã.

A possibilidade se encontrava, sobretudo, pelo fato de aquela oficina estar compondo um trabalho escolar que tinha por objetivo possibilitar aos alunos um espaço para conhecer aspectos da cultura de povos orientais em virtude das discussões sobre Ocidente e Oriente, travadas na última década, por decorrência dos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001.

O trabalho estava mesmo cumprindo sua função. Os “povos orientais” ganhavam existencialidade para aquele jovem e, seguramente, para cada um deles. Não importava o caminho. Imagens estavam sendo produzidas. O outro estava sendo percebido. Aquele acontecimento permanece derramando-se sobre todos nós.

A pergunta, no entanto, sinalizava saídas. Abria caminhos, sem determinar, necessariamente, qual deles seguir. Na semana seguinte, que foi o terceiro e último encontro com o grupo, encontrei, na sala, uma série de mapas. Havia também uma cronologia com breves textos, que partindo da década de quarenta do século 20, delineava uma série de fatos que pretendiam oferecer possíveis respostas para o questionamento, que pelo visto, atravessou aqueles oito dias perturbando professor e alunos.

Mapas e textos foram dispostos pelas paredes da sala de forma que todos pudessem fazer a eles suas próprias perguntas. Naquela manhã falou-se de geografia, de história, de guerras, de religiões. Falou-se dos outros e, sobretudo, de nós. À medida que dizíamos deles, dizíamos de nós mesmos.

O percurso que se foi delineando ia propondo pensar os sentidos, as funções que cumpriam práticas e crenças naqueles mundos. Por elas as diferenças adquiriam legitimidade e se mostravam produto da inventividade, da capacidade dos sujeitos coletivos de criarem para si seus próprios problemas. Saímos outros daqueles encontros. Não por uma ou outra interrogação. Pela própria composição.

3- DO QUE FOI POSSÍVEL VISUALIZAR...

Encontrar-me nas vivências dessas duas escolas, desses dois professores, nas aventuras dos seus educandos me fez pensar sobre as possibilidades. Fortaleceu em mim a idéia do possível. Não do possível sonhado. Do possível a ser vivido. De que nenhuma miséria é suficientemente pobre para impedir o desejo.

Em nenhum momento me foi negada qualquer notícia dos limites. Das dificuldades. Dos desânimos. Da eminência da desistência e até da desistência. Mas o que não houve foi desistência de tudo. Abria-se mão de algo para continuar o caminho. O que não se podia era parar.

“As marcas do passado em minha alma travam uma batalha com as dádivas do presente...”¹⁰⁵. Afirma, na primeira estrofe do seu poema, um dos alunos protagonista do projeto *Biblioteca escolar lugar de ler o mundo*. Num outro poema mais um estudante diz: “... devemos nos desprender de lembranças...”¹⁰⁶.

Será coincidência que ambos os textos pareçam clamar por mudança? Que expressem o conflito tão necessário ao pensamento? Nas oficinas vi isso tantas vezes. Havia tensão na garota que não conseguia fazer o exato movimento proposto pela professora na oficina de dança do ventre. Sua inquietação. Seu estranhamento com aquele não saber me pareceu que a cada minuto que passava a impulsionava para a criação de uma saída. O que não vi foi qualquer indício que apontasse para a idéia de desistência.

Aqueles textos, seus pensamentos. Aquela expressão facial, sua nítida inquietação seguem o sentido dos projetos. São provocados por eles. Provoca-os. Respondem mesmo aos problemas propostos por esses dois professores. Às inquietações de suas escolhas. À ousadia de acreditarem em si mesmos. Tanto um projeto quanto o outro, apesar dos consecutivos anos de realização, não demonstraram envelhecimento e penso que o segredo disso está no fato de se ocuparem do vazio.

¹⁰⁵ ARAÚJO, J. W. Bonfim. Meu interior. VII PRÊMIO TOBIAS BARRETO DE POESIA. (Coletânea 2011)

¹⁰⁶ FARIAS, V. J. Costa. Vida. VII PRÊMIO TOBIAS BARRETO DE POESIA. (Coletânea 2011)

Do vazio deixado pelo projeto curricular regular de cada uma das escolas que faz a opção da arte apenas como um meio. E assim mesmo como um meio escanteado. Em algum canto não ocupado pelo conjunto das outras disciplinas. Das disciplinas científicas. Mas, sobretudo, do vazio que se segue a uma pergunta que ainda não havia sido feita.

As oficinas permitiam aos alunos a construção das suas perguntas. A originalidade delas não estava em seu ineditismo universal. Em algum momento, em qualquer outro lugar, qualquer uma delas pode ter sido feita por outro alguém. Sua originalidade não se encontra aí. Sua singularidade está na provocação daquele instante, na função que cumpre ao desejo daquele estudante. No movimento que irrompe naquele *ser* por um problema que, no ali e agora, é somente seu.

Senti isso na oficina de musicalização do projeto *Educar com Arte* na ocasião em que um aluno questionou, em função da leitura do texto de uma música que estava sendo trabalhada, por que o samba surgiu no Brasil e não nos Estados Unidos já que sua origem é atribuída aos negros e naquele país tem também uma grande população negra.

Num primeiro momento achei a pergunta engraçada. E tomado por uma idéia de resposta a considerei demasiadamente óbvia. Logo em seguida atentei para sua originalidade e percebi que a obviedade que encontrei no princípio nada mais era que uma suposta resposta pronta e acabada que eu pairava sobre mim para aquele questionamento. Coloquei em dúvida minha própria certeza e me pus a pensar.

Outros alunos começaram a propor respostas. O professor Augusto jogou para eles novas perguntas sugerindo, foi o que me pareceu, que eles fossem construindo um caminho. No final das contas ficamos todos ali bagunçados com aquele problema. Vi isso algumas vezes. Tanto no projeto *Educar com Arte*, quanto no projeto *Biblioteca escolar: lugar de ler o mundo*.

Assistir adolescentes em espaços de degustação de palavras. De palavras faladas, cantadas, dançadas e recitadas. Havia riso, mas também muito silêncio. Não sei se o silêncio era sempre parte dos encontros. Nunca vou saber. Talvez fosse um silêncio provocado por minha presença.

Mas era um silêncio criativo. Hora e outra irrompia qualquer pergunta. Todas as perguntas eram possíveis. Não senti qualquer indício de que havia um momento e os limites do que questionar. Talvez estivesse aí o espaço libertário e criativo daqueles meninos.

As impressões que pude construir daqueles encontros seguramente são limitadas. Mas se eu tivesse todo o tempo do mundo para acompanhá-los ainda assim elas

continuariam restritas. Restritas na exata dimensão dos meus sentidos. E nesse limite me ficaram impressões de que ambos os professores se nutriam daquele conjunto de experiências.

Aquele conjunto de práticas os tornava sujeitos. Fazia eles professores, homem, mulher. Mas, não faziam de qualquer modo. Naqueles processos de subjetivação os instantes plásticos e mutáveis se constituíam numa reserva que ora era de resistência, ora era de fuga. E essa forma sem forma de estar no mundo, de estarem assim professores no mundo, naquela escola, naquele projeto fazia também o conhecimento, fazia também a subjetividade de cada aluno. Eles iam se fazendo juntos.

E era mesmo um ato solitário. Configurava-se aí a condição de professores militantes. Estranhamente, talvez não tão estranho assim, todo o barulho que seus projetos provocavam não foi o suficiente para demover outros mestres, toda a escola, as duas escolas, para ampliar a prática desse currículo marginal. Mas, por outro lado, se isso viesse a ocorrer essas práticas não deixariam de ser exemplos de uma educação menor?

Houve participação aqui e ali dos demais professores. Mas o efetivo exercício era mesmo feito na solidão. A arte de individuação que os dominava, a forma como lhes alimentava parecia não ser tão interessante para outros. Esses outros cumpriam seus processos de constituição por outros caminhos.

Não acredito que esses projetos devam servir de modelo para qualquer outra escola. Eles não podem ser modelos. Nunca poderiam. Seguramente, em outras unidades escolares outros professores militantes com seus alunos estão inventando seus submundos. Para cada resposta a sua própria pergunta. Não haveria aprendizagem, no modo como estou aqui pensando, caso pretendesse oferecê-los como exemplo.

Se aprender é experimentar; é deixar-se atravessar pelo desejo. É decepcionar-se; é abandonar um pouco de si a cada passo, não é possível fazer aprender a partir do projeto do outro, da pergunta do outro. Do desejo, da escrita, do poema, da dança e do canto do outro. Por isso o “Aprender com Arte” e o “Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo” só pode existir ali onde estão. Só fazem sentido em suas respectivas escolas.

A diferença parece ser ela mesma o estímulo permanente para ambos os professores. A maneira como se relacionam com os estudantes, como se dirigem a eles. Como os abordam denotam um desejo por ouvi-los. Seus gestos parecem querer afirmar que a inquietação da criança, do adolescente, sua busca por equilíbrio em resposta ao mínimo tremor que um problema qualquer os traz alimenta-os e os energizam para oportunizar um espaço de novos problemas.

Essa postura potencializa a sala de aula como um ambiente de aprendizagens. Sobretudo para a aprendizagem que estamos pensando aqui. Não poderemos nunca mensurá-la. Porque aprender é um ato solitário e quase sempre, se não sempre, imperceptível ao olhar e ao sentir do outro. Mas é possível sim observar que uma educação baseada na arte dos encontros, produzida em favor da experiência favorece as relações na sala de aula transformando-a num ambiente de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

Livros

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. 9ª Edição. Rio de Janeiro, Graal, 1985

CARVALHAL, Tania F. (org.). Mário Quintana: Poesia completa. Volume Único. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006

DELEUZE, Gilles. Proust e os signos. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Sílvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo et al. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, 2009, p. 92-108

GALLO, Sílvia. Deleuze e a Educação. 2ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008, p.97

LARROSA, Jorge. Algumas notas sobre la experiência y sus lenguajes. IN: BARBOSA, Raquel L. L. (org.) Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo, Unesp, 2004. p. 19-34

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. IN: PASSOS, Eduardo; et al. Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade, Porto Alegre, Sulina, 2009. p. 17-31

ROCHA, Marisa Lopes da. Fundamentalismo e discussões contemporâneas acerca da crise da razão: implicações com as práticas educacionais. IN: Fundamentalismo e educação. Belo Horizonte, Autentica, 2009, p. 203-216

SANTANA, Jeová. Dentro da casca. Aracaju: FUNDESC, 1993

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil – 1870/1930. São Paulo, CIA das Letras, 1993, p. 149

VEYNE, Paul. A arqueologia. Foucault: seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011

ZOURABICHVILI, François. Plano de Imanência. O vocabulário de Deleuze. Rio de Janeiro, Ifch-Unicamp, 2004, p. 40 (Versão eletrônica)

Artigos

CARDOSO JR, Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(3), p. 343-349

FERNANDES, Rosana. Passeio esquizo I – do aprender (no prelo).

Periódicos

A revista do Nordeste. Zé – Informação + atitude. Ed. Nº 03, 2009, p. 40

ANAUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Todos pela Educação.
<http://melhoresaulas.com.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil>. Acessado em 25/08/12

CARDOSO, Maria Abadia. Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor. **FÊNIX - Revista de História e Estudos culturais**. Vol. 4, Ano IV, nº 2. Abril/maio/junho de 2007. p. 1-5. ISSN 1807-697. Disponível em www.revistafenix.pro.br. Acesso em 03/09/12

HERNER, Maria Teresa. Territorio, desterritorialización y reterritorilización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze e Guattari. **Revista Huellas**, nº 13, 2009, p. 158-171

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Revista Educação. Aracaju, Julho de 2012 (Org. Antonio Vieira de Araujo)

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Revista Educação e Realidade*, 27(2):47-57, Jul/dez 2002. p. 53

Entrevistas

SÍLVIA, Maria. *C.E. Sílvio Romero*. Entrevistador: Manuel Prado. Aracaju-SE: 2012. IC RECORDER (180 min)

AUGUSTO, Carlos. *C.E. Simão Dias*. Entrevistador Manuel Prado. N. Sra. do Socorro-SE: 2012. IC RECORDER (195 min)

MACEDO, Laíse. *C.E. Simão Dias*. Entrevistador: Manuel Prado. N. Sra. do Socorro-SE: 2011 (42 min)

Documentos

COLÉGIO ESTADUAL TOBIAS BARRETO. Descobrindo talentos. Projeto elaborado pela Professora Tânia Góis.

COLÉGIO ESTADUAL TOBIAS BARRETO. Poeta aprendiz. Projeto elaborado pela Tânia Góis.

COLÉGIO ESTADUAL TOBIAS BARRETO. Projeto Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo, Aracaju, 2012 (Coord. Professora Tânia Góis)

PRÊMIO TOBIAS BARRETO DE POESIA: Colégio Estadual Tobias Barreto. Coletânea 2005, Aracaju, 2005

II PRÊMIO TOBIAS BARRETO DE POESIA: Colégio Estadual Tobias Barreto. Coletânea 2006. Aracaju, 2006.

III PRÊMIO TOBIAS BARRETO DE POESIA: Colégio Estadual Tobias Barreto. Coletânea 2007. Aracaju, 2007.

IV PRÊMIO TOBIAS BARRETO DE POESIA: Colégio Estadual Tobias Barreto. Coletânea 2008. Aracaju, 2008.

V PRÊMIO TOBIAS BARRETO DE POESIA: Colégio Estadual Tobias Barreto. Coletânea 2009, Aracaju, 2009

VI PRÊMIO TOBIAS BARRETO DE POESIA: Colégio Estadual Tobias Barreto. Coletânea 2010. Aracaju, 2010.

VII PRÊMIO TOBIAS BARRETO DE POESIA: Colégio Estadual Tobias Barreto. Coletânea 2011. Aracaju, 2011.

Vídeos

DELEUZE EDUCAÇÃO. Produção de Nathália Godoy. Direção Regis Horta. Belo Horizonte, ATTA Mídia e Educação. DVD, (46 min) Coleção Pensadores e a Educação.

Sítios

LACERDA, Vivian. A importância da arte na educação – vida plena à cidadania. Disponível em <http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/a-importancia-da-arte-da-educacao-vida-plena-a-cidadania/>. Acessado em 04/09/2012

MINISTÉRIO DA CULTURA. Ponto de Cultura. Boletim Cultura Viva: de 2004 a 2012. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/>. Acessado em 25/08/12

Santo Agostinho – Contra os Acadêmicos 1,3,19. Disponível em <HTTP://www.citador.pt/frases/citacoes/t/caminhos> . Acessado em 20/08/2012

SANTOS, Gil Francisco; SANTOS, Arionaldo Moura. Conhecendo a nossa história: Colégio “Tobias Barreto”. Aracaju, Tobiasnanet.blogspot.com.br/2010/09/conhecendo-historia-da-nossa-escola.html. Acessado em 18/09/2012

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular : Rede Estadual de Ensino. p. 7, Disponível em www.seed.se.gov.br. Acessado em 10/08/12

WIKIPÉDIA, disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Auto>. Acessado em 22/09/12

Leis

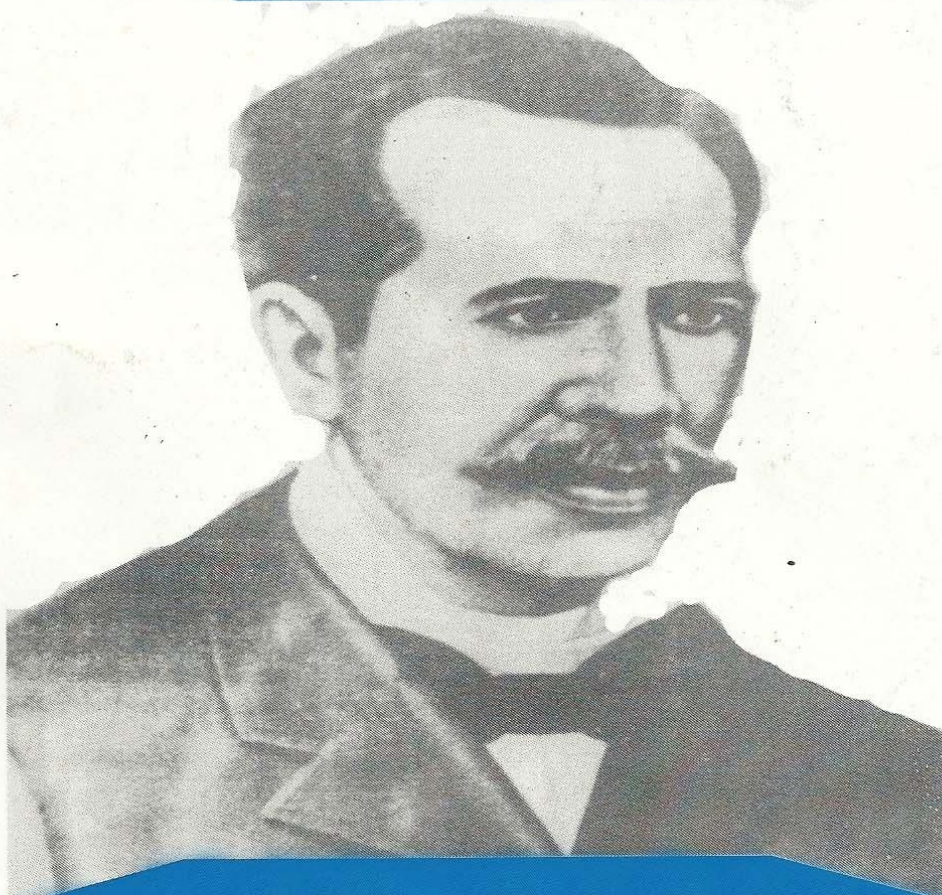
SERGIPE. Lei Complementar nº 16, 28 de dezembro de 1994. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Estado de Sergipe e dá outras providências.

SERGIPE. Lei Complementar nº 61, 16 de julho de 2007. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Estado de Sergipe

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei 9.394, 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

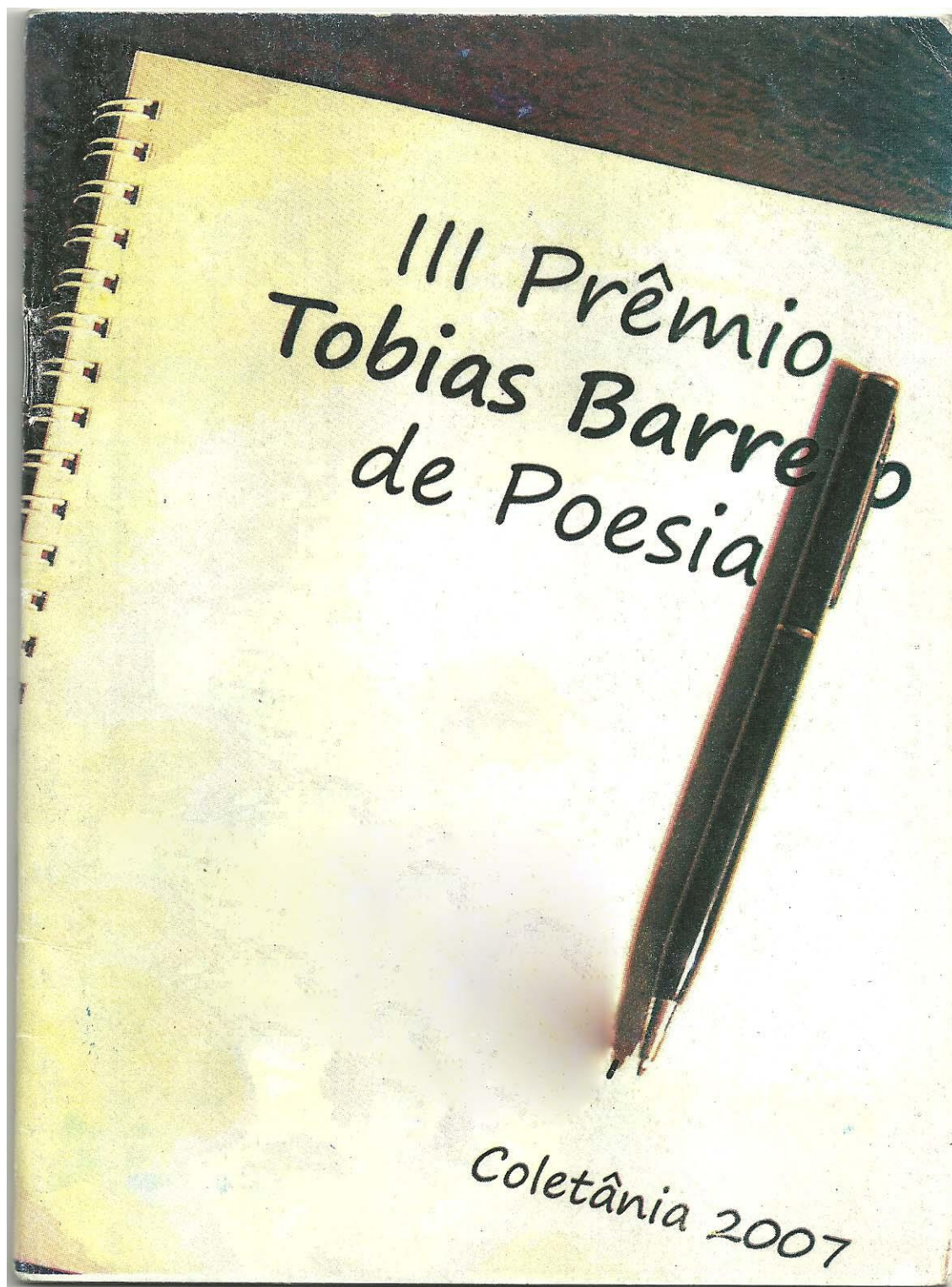
ANEXOS

II Concurso de Poesia

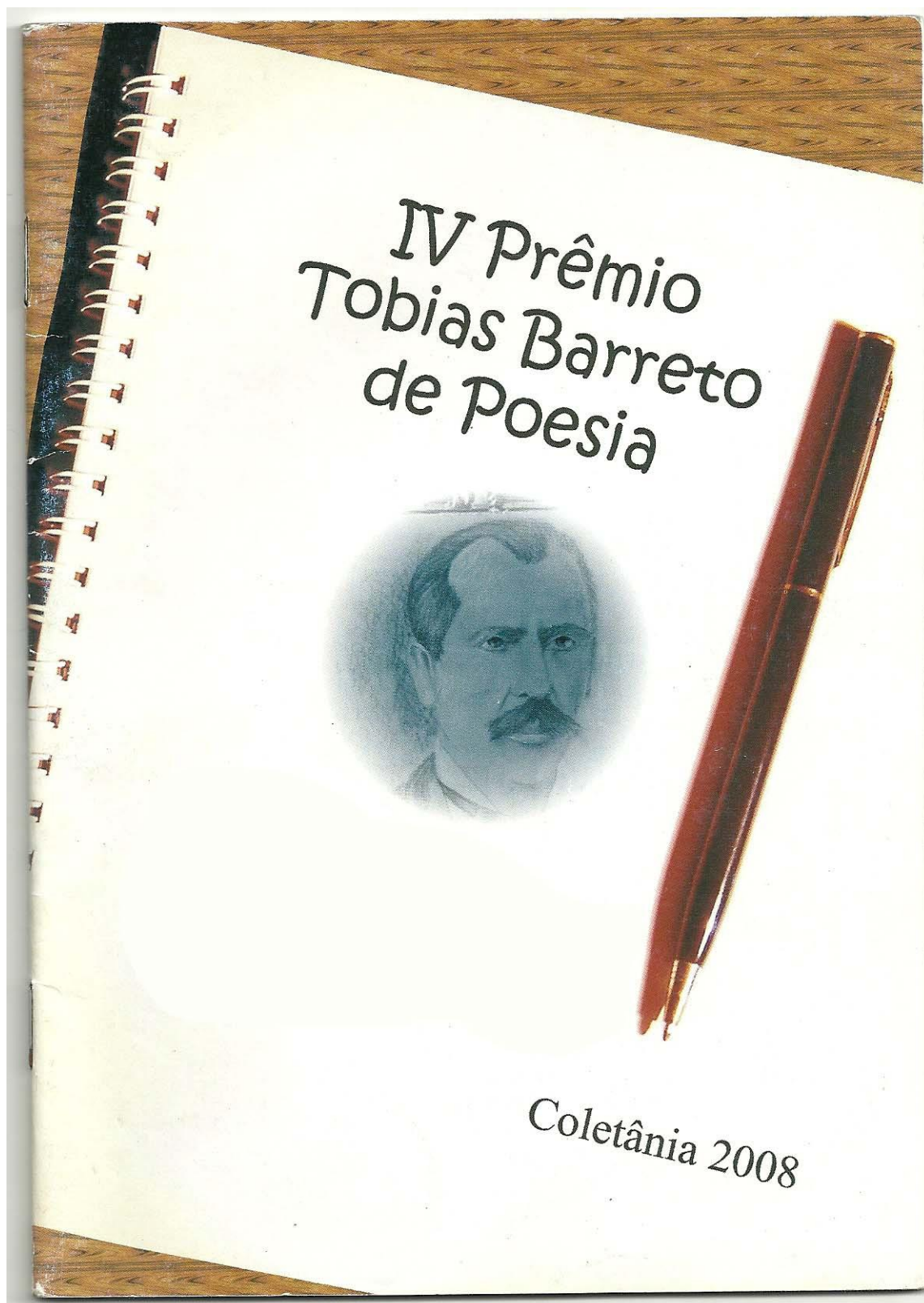


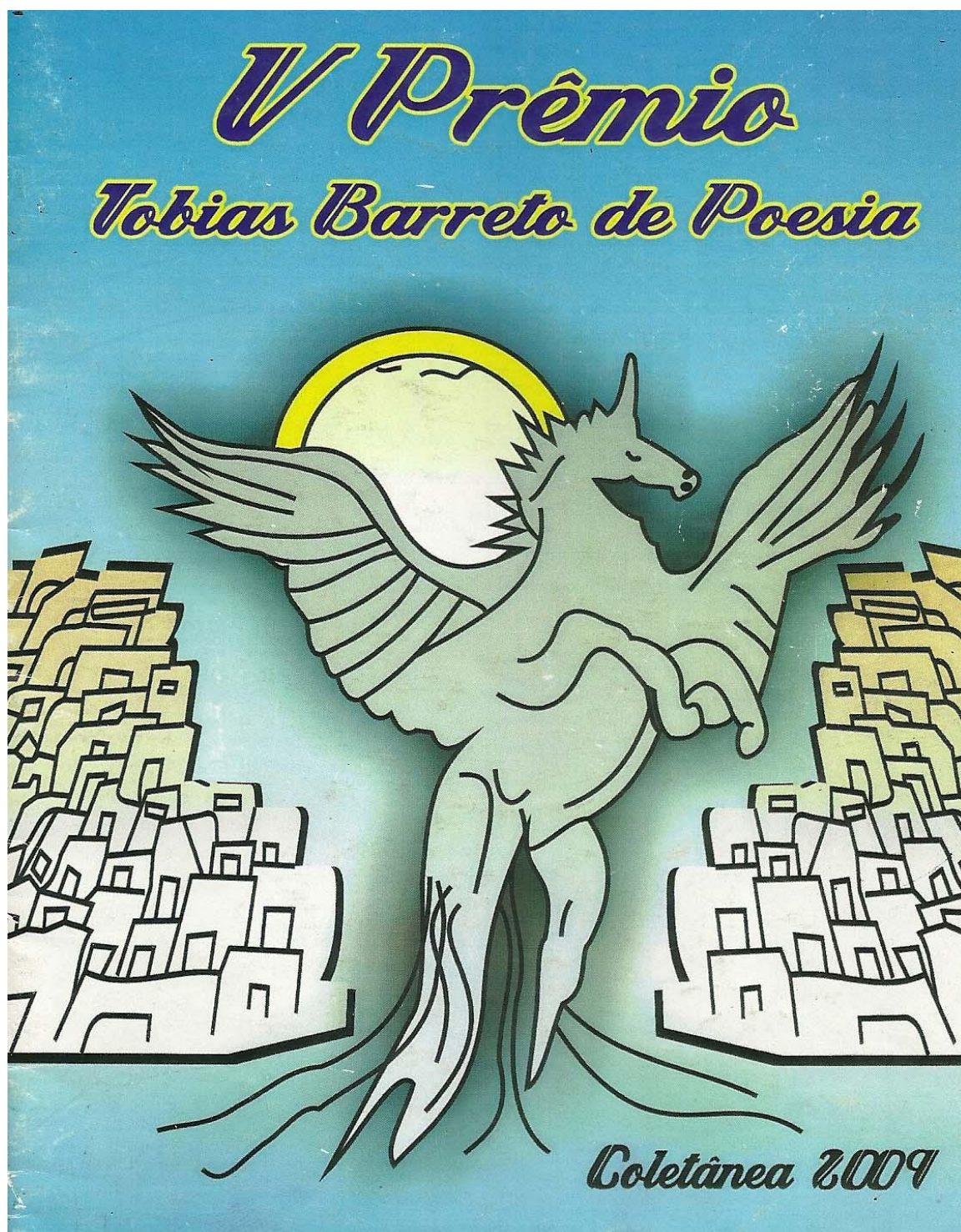
Coletânea 2006

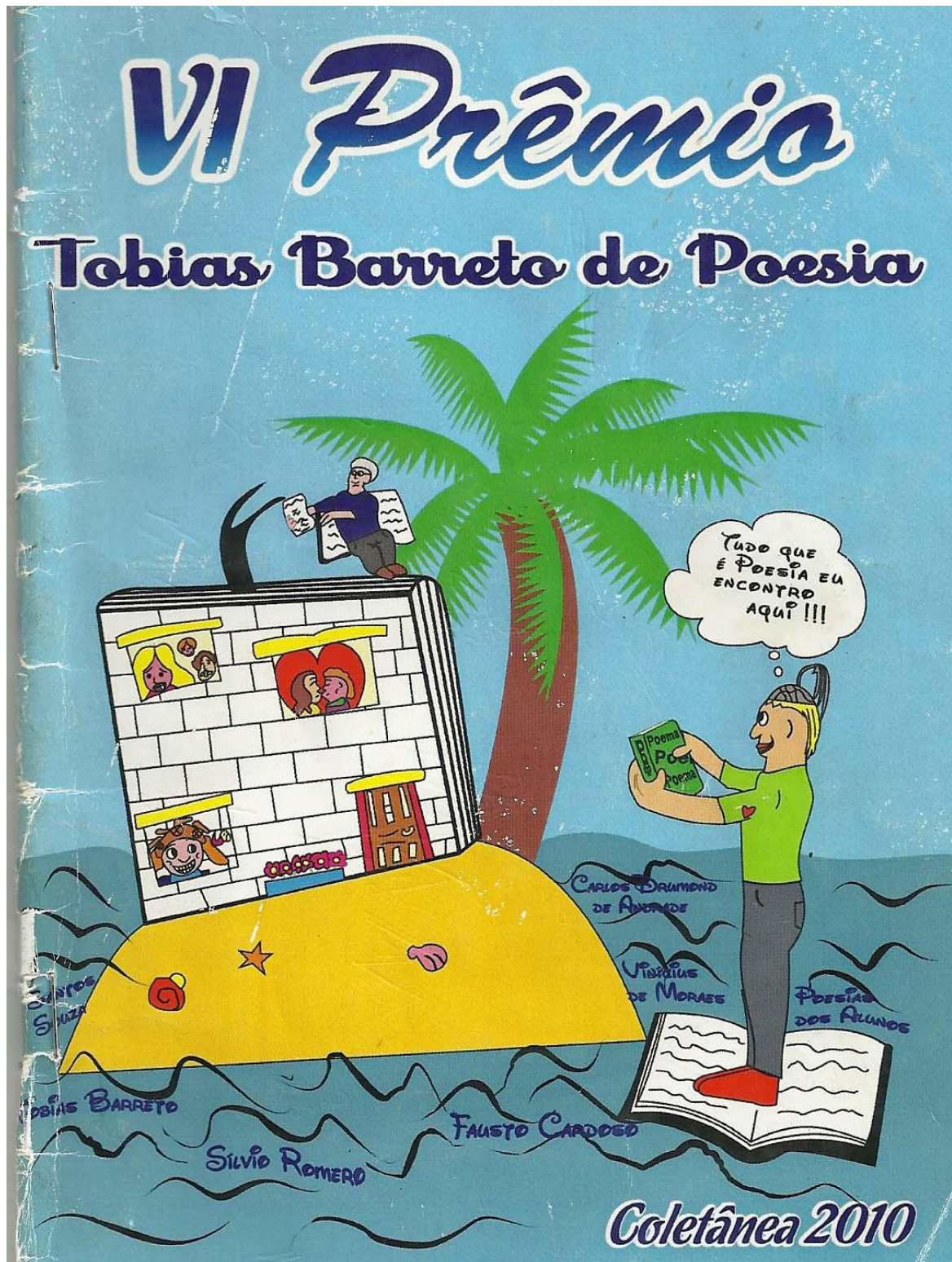
ANEXO II



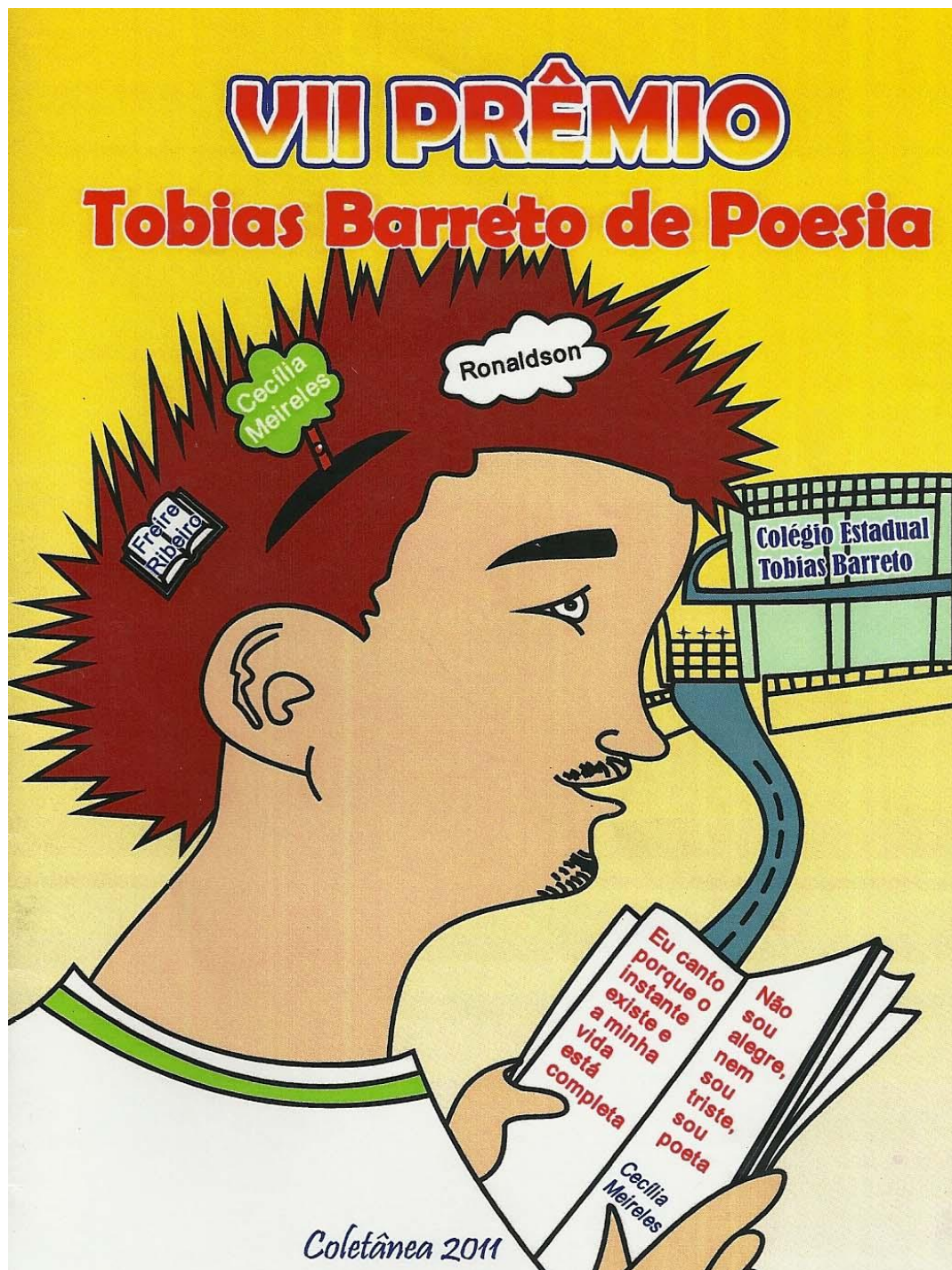
ANEXO III







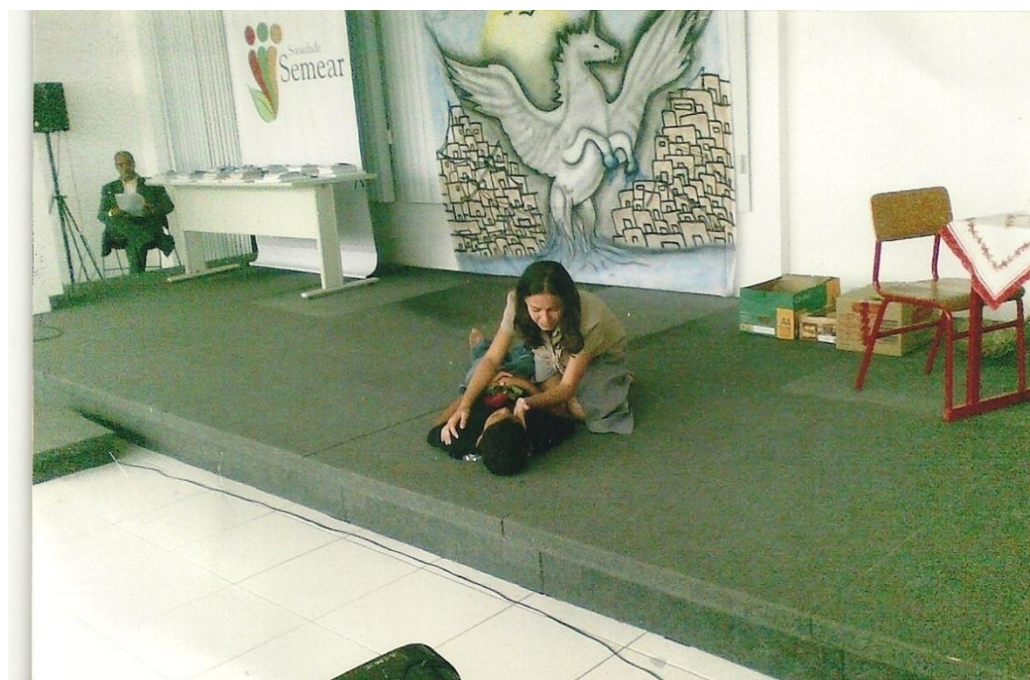
ANEXO VI



ANEXO VII



C.E. Silvio Romero – Registro de dramatização de uma das ações do Projeto Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo.



C.E. Silvio Romero – Registro de dramatização de uma das ações do Projeto Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo

ANEXO VIII



C.E. Silvio Romero – Registro de dramatização de uma das ações do Projeto Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo



C.E. Silvio Romero – Recital de poesias - Projeto Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo

ANEXO IX



C.E. Silvio Romero – Teatro de fantoches criados pelos alunos - Projeto Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo

ANEXO X



C.E. Silvio Romero – Poeta Aprendiz - Projeto Biblioteca Escolar: lugar de ler o mundo

ANEXO XI



C.E. Simão Dias – Oficina de dança do ventre – Projeto Educar com Arte

ANEXO XII



C.E. Simão Dias – Oficina de música – Projeto Educar com Arte

ANEXO XIII



C.E. Simão Dias – Oficina de dança – Projeto Educar com Arte

ANEXO XIV



C.E. Simão Dias – Conversa que antecedia as oficinas – Projeto Educar com Arte