

# **CURRÍCULO CULTURAL, DIDÁTICA E ENSINO SUPERIOR**

JOÃO PEDRO GOES LOPES  
RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA



## INTRODUÇÃO

O presente relato narra os acontecimentos em um curso de Licenciatura em Educação Física em uma instituição privada situada em Sorocaba, município do interior paulista. Participaram desta prática o professor titular da disciplina “Didática e Educação Física” à época e outro professor que realizava o chamado Programa de Estágio Docente (PED), que consistia em acompanhar as aulas, propor ideias, se envolver nos debates gerados em sala de aula e, como acordado no início da experiência, realizar os registros dos acontecimentos.

O trabalho em conjunto se realizava em linhas cruzadas: de um ponto, estávamos focados no conteúdo relacionado ao tema do componente; de outro, a aproximação de campos teóricos de forma ainda incipiente: a Educação Física, a perspectiva cultural do componente<sup>1</sup> e a filosofia da diferença<sup>2</sup> - o que fez com que o conceito de escrevivência atingisse um

---

<sup>1</sup> Chamamos de perspectiva cultural do componente ou currículo cultural da Educação Física a fundamentação teórica lançada pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF) da Universidade de São Paulo, ao qual somos vinculados e nos aliamos à escrita nesta obra.

<sup>2</sup> Filosofia da Diferença é o significativo utilizado para condensar o pensamento de alguns/as autores/as que questionam, principalmente, as bases do estruturalismo. Ainda que não haja consenso entre estes/as em todos os pontos e nem mesmo alguém que reivindique esse termo, utilizamos deste como um recurso que pode facilitar a escrita que se refere a movimentos teóricos que se aproximam em diversos aspectos.

limiar de alta intensidade. Os eventos registrados aqui tiveram a duração de um semestre letivo do ensino superior.

Nesse sentido, em termos teóricos, ao falarmos sobre didática, estávamos, de fato, mais próximos de Gilles Deleuze e Félix Guattari. No entanto, valemo-nos muito da teorização cultural para o desenvolvimento das nossas atividades, principalmente no que tange a questão dos encaminhamentos didáticos do currículo cultural e como esses nos ajudaram a pensar a prática de uma forma tal. Assim, nossa escrivência compõem junto à filosofia da diferença e a teorização cultural um arquétipo de estratégias que nos conduziram aos fatos narrados, pois nosso maior problema pode ser transcrito dessa forma: como o entrecruzamento desses quadros teóricos podem compor com a nossa produção?

Demos início ao trabalho sem saber ao certo aonde isso nos levaria, se teríamos conteúdo suficiente para a escrita de um relato ou se os/as próprios/as discentes entrariam nessa empreitada conosco. É importante também situar que nossas discussões não enfatizaram planos de aula, metodologias de ensino-aprendizagem, Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou questões relacionadas a Projeto Político Pedagógico (PPP). Não fizemos provas objetivas e nem exigimos conteúdo copiado em caderno ou coisas nesse sentido. O professor insistia em afirmar que esse tipo de material possui um fácil acesso e que de uma forma ou de outra, seriam apresentados durante a prática dos/as discentes nas escolas. Por outro lado, queríamos focar toda a nossa energia em assuntos mais abrangentes, como as relações sociais, a escola, as organizações econômicas, a constituição dos sujeitos, dentre outros. Dessa maneira, iniciamos.

Ao adentrarmos a sala de aula, em dupla, somos acompanhados por alguns olhares de estranheza, de desconfiança, sobranceiras franzidas que indicam a desconfiança em relação à situação. Eis que se inicia o primeiro movimento do nosso mapeamento, estranhos sentimentos de não-pertencimento. Ao abrirmos nossos computadores, começamos com as explicações: primeiro, em relação ao semestre, o plano de ensino e o trabalho final avaliativo (visto que se faz necessário um documento ao qual se possa atribuir uma nota - linha molar da qual não podemos desviar ou

desinvestir); depois, a apresentação do pesquisador que acompanhará as aulas com o intento de registrar os acontecimentos e realizar um estudo sobre aquela disciplina. Novas afecções circulam, a curiosidade diminui e um sentimento de acolhimento já se faz mais presente.

Ainda aproveitando o primeiro movimento do mapeamento, fizemos perguntas direcionadas aos/às estudantes: o que faziam lá? O que buscavam? Cabe mencionar que a disciplina de Didática era optativa para alunos/as do bacharelado, mas poderiam cursá-la e eliminá-la para uma eventual segunda graduação. Somos remetidos a uma série de falas pouco animadoras, demonstrando, na maioria dos casos, o julgamento de que a disciplina seria menos importante, útil ou proveitosa do que simplesmente conveniente. Algumas falam pendiam para “terei de acordar cedo de qualquer forma, então eu vim”, “pretendo fazer licenciatura depois, então já vou validar esses créditos”, “preparação para o mercado de trabalho”, e outras, mais tímidas, diziam ser “fundamental”. Com nossos registros, outras possibilidades iam surgindo: de que maneira falar para esse público? Será possível cultivar interesses?

Logo, aparecem muitas questões sobre o trabalho final, como seria feito, qual seria o formato avaliativo. O trabalho consistiria na escrita de um relatório de cinco páginas, a partir do acompanhamento de cinco horas-aula em alguma escola da preferência dos estudantes. O que precisávamos, quase como em um formato de estágio, é que o/a professor/a responsável assinasse um termo de consentimento e comprovasse a presença do/a discente no cotidiano das aulas. De qualquer forma, enfatizamos que o importante não seria a nota final, mas a discussão gerada por cada um/a ao adentrar o espaço escolar e como isso impactaria em sua forma de pensar a docência em Educação Física. Também deixamos acordado que todos/as que tivessem a frequência mínima exigida, se envolvessem nas discussões propostas durante a disciplina e entregassem o trabalho, teriam a nota e os créditos finais garantidos. O problema da nossa avaliação, enquanto docentes da disciplina de didática, concentrava-se, evidentemente, menos em relação à quantificação, do que aos problemas citados anteriormente, de certa forma nos alinhando às concepções de avaliação do currículo cultural.

Desdobrando o nosso mapeamento, questionamos “o que é didática?” e “com o que ela se relaciona?”. Após algumas discussões, apresenta-se uma importante triangulação que seria aprofundada no decorrer do curso: a didática, nessa perspectiva, não se liga mais apenas ao *ensinar* - conceito, claro, fundamental -, mas também às questões *sociais e socioeconômicas* e ao *aprender*. Nesse sentido, determinados modelos socioeconômicos produzem sociedades específicas, o que influencia diretamente na forma como o ensino é organizado e na maneira como enunciamos sobre a aprendizagem, como se aprende, por que se aprende, ou como se deveria aprender. Era interessante perceber como a maioria dos/das discentes ia anotando as definições e copiando alguns mapas mentais que o professor rabiscava na lousa - movimento que não se repetiu até o final do semestre, talvez por perda de interesse, ou por perceberem que aquele conteúdo não cairia em nenhuma prova ou algo do tipo. Era possível escutar alguns comentários: “aprender é o que?”, “depois me passa?”, “pode repetir o que é representação? Não peguei”.

Convencionou-se, a partir dessa triangulação, começar pela exposição da relação entre sociedade e didática, trazendo para o debate autores importantes para o campo: Marx, Durkheim e Weber. Logo após, em relação à aprendizagem, citam-se também autores mundialmente conhecidos: Piaget, Vygotsky, Wallon, Erikson, Gallahue – este último bastante influente no campo da Educação Física. Para o desagrado de alguns/algumas, visto o entusiasmo com o qual copiavam o conteúdo da lousa, afirmamos que não trabalharíamos com nenhum desses autores diretamente, mas utilizaríamos da via da filosofia da diferença, junto a Gilles Deleuze e Félix Guattari, em construção bem menos óbvia para a disciplina de didática.

Em continuidade, apresentamos as discussões contidas no livro *O Anti-Édipo*, mais especificamente quando os autores se debruçam sobre o tema das divisões sociais: aquilo que chamam de sociedade primitiva, a sociedade despótica e a capitalista. Isso desencadeou alguns debates sobre valores, anseios e objetivos de cada sistema social e sobre como nos posicionamos no sistema dito capitalista. Conceitos como *representação, aprender, felicidade, formas de vida e diferença* foram muito citados. Pôde-se perceber como nada disso era simplesmente natural, mas fruto

de agenciamentos complexos e estriamentos sociais poderosos. Alguns/algumas se arriscavam em perguntar, “como não representar?”, “produzir algo novo não é produzir uma verdade?”, “eu preciso de um fundamento para viver, não posso ser apenas diferença”. Essas falas animavam os nossos registros, pois tínhamos acesso à enunciação dos saberes discentes, ao passo que esses compunham com o nosso mapeamento para indicar algumas movimentações do desejo e efetuações de agenciamentos, o que poderia nos interessar para aprofundamentos e diagramas futuros.

Depois de algumas discussões que se prolongavam pelos encontros, durante uma das aulas passamos dois documentários que tratam sobre os sistemas de ensino de dois países: a Coreia do Sul e a Finlândia. Iniciando pelo primeiro, em um vídeo de 20 minutos, vemos que a Coreia do Sul ocupa uma posição privilegiada no ranking mundial em relação à educação. Por outro lado, acompanhamos a estafante rotina dos/as estudantes do país que se submetem a extensas jornadas de estudo, chegando nas escolas nas primeiras horas da manhã e deixando os centros de estudo perto do final do dia. Chama muito a atenção dos discentes da disciplina o fato de a polícia precisar fazer ronda nesses estabelecimentos, pois existem leis que obrigam esses centros a fecharem até às 23h. Da mesma forma, chama a atenção o alto nível de suicídios ou de rechaço familiar quando esses/as estudantes não conseguem passar no vestibular, enunciando que sentem-se humilhados ou como se fossem uma vergonha para a família. Escutávamos comentários do tipo “que exagero!”, “eles podem tentar de novo”.

Logo após, questionamos: “o que a Coreia do Sul faz de tão revolucionário para ocupar um dos primeiros lugares no ranking de países mais desenvolvidos na Educação?” O debate dificilmente era interrompido e, na maioria das vezes, não se apresentava um pensamento conclusivo - o que não era, de fato, a nossa intenção. Os/as estudantes poderiam falar à vontade e eram estimulados a isso. Problematização, aprofundamento e ampliação aconteciam de forma intempestiva, quase descontrolada. A única intervenção feita dizia respeito ao enunciado de que o brasileiro “é um povo preguiçoso”. Prontamente, o professor questionou sobre a rotina de cada um/a e muitos/as afirmaram que era parecida, com horários, às vezes, até mais estendidos, só que não apenas estudando, mas muitas

vezes trabalhando para ajudar nas despesas da casa - o que é bastante comum em instituições privadas, em cursos de meio período.

No segundo vídeo, apresentamos um documentário sobre o sistema educacional da Finlândia, à época, posicionada em primeiro lugar no ranking mundial de melhor educação. Ao aprofundarmos no vídeo, alguns olhares de dúvida e contradição iam surgindo: muito distante do território escolar e da escolarização a qual estamos acostumados, o sistema finlandês chamava a atenção pelo baixo número de horas que exigia que seus/suas alunos/as permanecessem na escola - três ou quatro. Muitas vezes, ainda assim, as atividades eram feiras ao ar livre, brincadeiras, tempo livre de estudo, sem lição de casa, alunos/as que falavam 5 ou 6 idiomas. Os ritornelos gestuais<sup>3</sup> também se destacavam, pois havia ausência de uniformes, muitos estilos de roupas, cores de cabelo (natural, preto, azul). Dois dos melhores sistemas educacionais do mundo, tão diferentes. Voltamos à questão: “o que a Finlândia faz de tão revolucionário para ocupar um dos primeiros lugares no ranking de países mais desenvolvidos na Educação?” Nosso tema acaba por se enveredar sobre a formação da didática e a sua relação com o sistema econômico e social, além de histórico e constitutivo, como cada país, considerando os números frios das estatísticas, conseguem alcançar objetivos parecidos, mas com estratégias totalmente diferenciadas. Nesse sentido, nosso argumento vai ganhando musculatura, pois não há uma didática, um sistema de ensino e uma forma de aprender que sejam consagrados e definitivos. A questão mais forte passa a ser “que tipo de problema queremos investir?”, “que tipo de acontecimento intencionamos maquinar?”, “a que sistema social conjuga o sistema educacional ao qual estamos inserido?”, ou até mesmo “como entender o sujeito ao qual a educação e a Educação Física se referem?”.

Utilizamos de Stuart Hall, Gilles Deleuze e Félix Guattari para introduzir a ideia de um sujeito fragmentado, mas também de uma filosofia sem

---

<sup>3</sup> Utilizamos o ritornelo, perspectivados a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari, como uma espécie de ‘muro vibrátil’, sonoro, gestual, visual, que circunscreve, delimita, forma um território. Independentemente de uma marcação física, o ritornelo cumpre uma importante função da instalação destes territórios onde compartilhamos semióticas, as reconhecemos, sentimo-nos ‘em casa’.

sujeito, onde o problema central passa a ser as linhas de investimento do desejo, que compõem individualizações que se *multiplicizam* em diversos diagramas de entrecruzamentos. O fundamental da nossa fala está em relação à disposição social. Volta-se pela explicação da máquina primitiva, despótica e capitalista, também tiradas d'O Anti-Édipo. Todas elas, é dito, configuram formas de estriar tempo-espaço, ou, poderíamos dizer, balizar formas de vida, codificar formatos específicos. Nossa grande preocupação é a máquina capitalista, quase onipresente no mundo contemporâneo. Investimos na explicação: a máquina social capitalista funciona de maneira a estriar espaço-tempo com o objetivo de produzir lucro, capturando fluxos de investimentos escapantes que ousam pensar, fazer ou objetivar outra coisa. Não à toa, os/as discentes cursam uma faculdade e sentem-se, geralmente, ansiosos/as em relação ao seu término – ou sofrem de indecisões quase insuperáveis: “bacharel, licenciatura, academia, lutas, fitness ou natação? O que paga mais?”.

Reforçamos, assim, que a escola, da maneira como conhecemos, responde aos problemas de uma sociedade capitalizada, do mercado de trabalho, por mais que muitas práticas (micro)revolucionárias<sup>4</sup> possam se sobressair em vários territórios. Ampliamos as nossas discussões principalmente a partir de vídeos e debates, visto que nem sempre conseguimos reservar outros espaços mais adequados para a aula de didática, que se julga fundamentalmente teórica. Nossos mapeamentos produzem registros que nos levam a avaliar os tipos de agenciamentos que produzimos e como podemos estendê-los. Alguns comentários seguem paralelos às nossas representações, outros, fogem completamente ao que quisemos enfatizar.

Fim da aula, alguns se levantam, outros/as conversam e jogam a mochila nas costas. Aqueles/as que estão mais perto da porta saem direto; aqueles/as que sentam nas primeiras carteiras normalmente se despedem.

---

<sup>4</sup> Aqui, o revolucionário não é utilizado no sentido mais clássico da palavra, mas como a revolução do espaço-tempo estriado, formatado pelos moldes da força do capital, capaz de dar vazão ao que impulsiona e produz novos modelos de vida.

Ao fundo, um grito: - Professor, o senhor é ateu!? – e caminha em nossa direção.

Uma outra menina, logo após, se aproxima e espera o término da explicação-justificativa do docente sobre suas crenças.

- Diga – disse o professor, fazendo um movimento positivo com a cabeça para a aluna que havia se aproximado.

- Você colocou presença pra quem chegou depois? – questiona.

Enquanto isso, uma fileira mais atrás, dois também ficam mais um pouco: estão debatendo sobre a filosofia do desejo – aparentemente, um explicava ao outro algo que não havia entendido. De fato, não se sabe o que, nem como, nem quando se aprende – ou que tipo de problema afecta.

Em continuidade, recomendamos que fizessem a leitura em casa do texto “As múltiplas dimensões do aprender...” do professor Silvio Gallo. Nem todos/as, por certo, fizeram a leitura e muitos/as reclamaram da dificuldade do texto e de suas “palavras desconhecidas”. Aproveitamos a oportunidade para comentar que a intenção era essa, pois sabíamos da eventual dificuldade para uma leitura de primeira viagem. Não tínhamos por objetivo, por outro lado, que o texto fosse compreendido em cada uma de suas minúcias, queríamos que ele pudesse movimentar o pensamento dos/as estudantes, de forma que eles/as se concentrassem na realidade da didática de cada um/a. É certo que poderíamos discutir os conceitos e cada um dos trechos que mais interessasse, mas a pergunta fundamental estava atrelada ao questionamento do início do relato: “como esse texto (assim como os vídeos e as discussões) pode(m) produzir efeitos na minha forma de pensar a didática? Na minha realidade?” Assim, seguimos ampliando e estendendo os agenciamentos em torno desse significante.

Em alguns momentos, a menção aos conceitos existentes no texto parecia se distanciar do que os/as autores/as propuseram inicialmente.

Caímos, sempre, em um grande problema: deveríamos, então, interromper para problematizar? Isso, de alguma maneira, não acontecerá com todos os conceitos? Somos nós que devemos limitá-los? Poderíamos considerar a possibilidade da desterritorialização? Deveríamos questionar o certo ou errado das problematizações que surgiam, ou valorizar o ímpeto revolucionário dos fluxos que escapavam às nossas próprias definições? Podemos dizer que as duas opções foram levadas em consideração para momentos diferentes.

Mais à frente, solicitamos a leitura do texto “Aprender com Deleuze” do filósofo René Schérer. Para este, a tarefa seria um pouco diferente. Lançamos 7 problemas<sup>5</sup> na lousa e separamos a mesma quantidade de grupos. Cada qual, ao escolher o seu (mini) “tema”, deveria fazer a leitura e depois, na aula seguinte, abordá-lo com os/as colegas, de forma que pudéssemos, mais uma vez, ouvi-los/as naquilo que tinham a dizer. Enquanto isso, professor e pesquisador ficariam à disposição na sala para tirar dúvidas, ouvir comentários ou simplesmente conversar sobre algum tema que estivesse relacionado à tarefa. Mapeando as atividades dos grupos, caminhando por entre eles, trocando impressões, era interessante perceber como alguns eram bastante receptivos, nos chamavam; outros, reclamavam da nossa presença, diziam se sentir pressionados; havia, ainda, aqueles que pareciam indiferentes.

- Precisa entregar? Vale nota? – pergunta um aluno com uma face preocupada.
- Gostei mais do outro texto.
- Não gostei porque não entendi nada.

---

<sup>5</sup> Evitamos, de forma proposital, o significante ‘pergunta’, pois essa parece remeter a algo que deva ser respondido em certos termos. Lançamos mão de ‘problema’ no sentido deleuziano, mais ligado à afecção, aquilo que é capaz de mover o pensamento, espraiando-se de forma consciente e inconsciente pelo corpo.

Professor e estagiário riem, como se achassem engraçado a dificuldade dos/as alunos/as. Comenta o primeiro:

- Esse texto é você com fome no meio do mato. Precisa caçar, acender a fogueira, preparar... não é só sentar e comer.

É curioso como reclamam a imensa dificuldade que o texto oferece, mas, ao mesmo tempo, conseguem explorar e debater o artigo de diversas maneiras. Resquílios da pobreza quantificadora; da máquina de produzir em série.

Em geral, as apresentações eram muito curtas, tendiam a explanar unicamente aquilo que havia se projetado como problema e precisavam, às vezes, até de um incentivo do professor, que tentava buscar mais alguma coisa do que havia sido discutido. No entanto, apesar da brevidade das apresentações, muitos/as surpreendiam em vários aspectos – aproximações interessantes entre os temas das aulas; falas articuladas; conceitos que eram lembrados e instigavam novos debates.

Aproveitamos o momento para expor e comentar muitas das coisas que pensamos para o semestre, principalmente o planejamento central e como ele foi sendo transmutado a partir dos nossos encontros. Algumas tarefas se estenderam, outras, como a última, tiveram uma exposição mais rápida. Nos pareceu importante essa abertura, pois nada mais justo que em aulas de didática se deixe claro o nosso próprio planejamento. Afinal, visto que conversamos sobre como dar aulas, como ensinar, por que não partir do princípio de que nossas próprias aulas são também construídas no momento que ministradas e, acima de tudo, repletas de dúvidas. Ao nosso ver, esse exercício era mais didático do que horas e horas a fio sobre teorias de didática. Não tínhamos por objetivo chegar a qualquer consenso sobre como uma aula deve ser – na escola, no clube, na academia de musculação ou de dança -, mas foram, por outro lado, apontadas diversas maneiras sobre como isso poderia ser feito – alguns/algumas entendem que é necessário um acompanhamento mais rigoroso das atividades; outros/as, ao contrário, se perguntam como liberar fluxos

inventivos. Cada território é agenciado por seus próprios ritornos, produzindo assim suas singularidades subjetivas; logo, a capacidade de aprender didática é, sem dúvida, infinita, não cabendo a nós o papel de dizer o que seria mais ou menos pertinente.

Aproximávamos do final do semestre e ainda havia um último conteúdo a ser ofertado conforme o nosso planejamento inicial: aquilo que foi chamado de ‘pistas de aprendizagem’ e ‘princípios didáticos’, com base na tese de doutorado do professor da disciplina. Como seria ditado, pela primeira vez, todos/as tiram o caderno da mochila e começam a tomar notas do que estava sendo dito. Isso produz um estranhamento, mas, ao mesmo tempo, gera piadas por parte do professor e dos/as alunos/as: “essa é para vocês não dizerem que saíram da disciplina sem nada escrito!” A cada pista e princípio, uma nova explicação. Como o silêncio permanecia, e sabendo que transcrever ditados é sempre uma tarefa extenuante, o professor passa a chamar os/as discentes para a conversa, pergunta o que estavam entendendo, como relacionavam isso com o relatório final e etc. Às vezes, em manobras inteligentes, os/as alunos/as quebravam a calma e empurravam a aula para algum assunto mais descontraído. Não nos surpreendia, entrávamos na brincadeira, afinal, foi isso que incentivamos durante toda as aulas: insistir no que é potente, vivo, e menos no que gera abatimento, desânimo.

Na próxima aula deveriam trazer os relatórios, e isso gerava grande comoção uma vez que alguns/algumas reclamavam bastante da dificuldade em escrever as cinco páginas (no mínimo). Diziam não ter ideias que pudessem preencher essa quantidade de laudas. Havia tentativas de negociação em relação ao tempo – a assistência de quatro aulas ao invés de cinco; ou então sobre a diminuição do tamanho do trabalho. Os números se mantiveram, mesmo assim houveram trabalhos com menos laudas ou com fontes maiores do que a recomendada. Como combinado no início do semestre, descontou-se da média final, mas todos foram aceitos.

Na última aula do semestre, a tarefa final foi indicada: deveriam compartilhar os trabalhos entre si, lê-los e fazerem comentários abertos acerca do conteúdo. Essa seria uma rara oportunidade de discussão sobre os trabalhos de todos/as os/as colegas que são, geralmente, entregues

como requisito final de encerramento e somam apenas a pontuação final da média. Essa tarefa de fechamento, conforme confidencia o professor, é utilizada há algum tempo, pois este acredita em sua potencialidade de enriquecimento do debate. Isso não quer dizer, certamente, que nossas expectativas seriam atendidas.

Caminhei pela sala durante a leitura e me sentei ao fundo. Apenas metade da “sala 12” é preenchida por alunos/as, mais ou menos umas vinte carteiras ficam vazias na parte de trás. Segundo algumas pessoas com quem conversei, muitos alunos optam por não fazer essa disciplina.

- “Enchi linguíça pra caramba!” – um/a aluno/a sussurra ao/à colega.

Após a leitura, abre-se uma roda e pedimos que compartilhem o que leram nos trabalhos, o que gostaram ou não e como poderia, se fosse o caso, ser feito de outra maneira.

“Preciso aprender a escrever”; “Alguns são muito diferentes do que eu escrevi”; “Parece que eu fiz errado até”; “Cada um tem seu jeitinho de escrever”; “Nós assistimos as mesmas aulas e escrevermos coisas tão diferentes”; “Achei que iam escrever mais coisa no meu trabalho, ajuda a enxergar de outra forma”; “Nunca imaginei que veria as aulas que vi na escola”; “Eu ajudei o professor e os alunos me falavam coisas que eu não sabia, eles já tinham pesquisado sobre aqueles temas”; “Os de condomínio lutavam esgrima, e os bolsistas traziam capoeira”; “O que diferencia em criar um jogo, ou preguiça do professor de deixar acontecer qualquer coisa?”; “O professor não pode ser 100% responsável pelo aprendizado dos alunos”.

Após as falas de todos/as, a finalização se aproxima. Misto de alívio, pela boa empreitada que foi o nosso projeto, e de tristeza, pelo final dos encontros, pois muitos/as ali não veríamos novamente. Aproveitamos para agradecer a presença de todos/as e o tempo que dedicaram à nossa disciplina, aos textos, aos vídeos e aos debates. Após o encerramento,

com a finalização da postagem das notas, nas próximas semanas, o estagiário inicia um movimento de mapeamento e avaliação da trajetória da disciplina através da leitura dos trabalhos. Com calma, os trabalhos são lidos e grifados. Separam-se alguns trechos que são disponibilizados no decorrer da escrita deste relato. Essas partes não são, necessariamente, excertos que sintetizam as produções ou que demonstram o que de melhor foi escrito, ao contrário, registram o que foi capaz de maquinari o desejo, produzir fluxo inventivo naquele que leu. Trechos que romperam/abriram/perturbaram a linha divisória entre inércia e pensamento.

“Em média  $\frac{1}{4}$  de nossas vidas é passado na escola, ela nos disciplina para se ter um funcionamento semelhante como de uma fábrica, onde recebemos treinamento para suprir a necessidade de um mercado de trabalho capitalista”; “Os alunos esperam por um alerta sonoro para executar as atividades propostas, semelhante a um detento que para ir ao pátio tomar um pouco de Sol [...] precisa de permissão”; “Lógico que algumas matérias são muito cognitivas e será difícil escapar do sistema [...]”; “Encantei-me ao vê-las “burlando” a atividade, o que aparentemente seria uma simples atividades de driblar a bola até um ponto e voltar, virou uma corrida a “estilo Deus dará””; “Como foi perceptível em mim, minha tentativa de executar esse relatório foi algo que Deleuze chama de “dor””.

Era curioso como os textos vinham apresentados: encadernados com o logo da faculdade colorido na primeira capa, evidenciando título, período, nome da disciplina; outros com capa e formatação ABNT; e vários trabalhos que já iniciavam pela escrita direto, utilizando apenas um clipe para prender as páginas. Durante as aulas, foi anunciado que poderiam enviar o trabalho ao estagiário/pesquisador para que fizesse comentários e sugerisse possibilidades de escrita, o que poderia ser uma alternativa viável àqueles/as que reclamavam da dificuldade do relatório. Poucos/as investiram nesse recurso e aqueles/as que enviaram, não investiram nas sugestões de escrita, apenas aceitaram as correções ortográficas. Mas quanto a isso, conversando posteriormente, concordamos que importava menos,

visto que tivemos a oportunidade de debater o trabalho em sala de aula por diversas vezes e éramos testemunha da alegria que alguns/algumas demonstravam ao comentar sua estadia nas escolas, sobre o que viam e como eram bem recebidos. Muitos/as escolheram a escola que estudavam quando eram crianças ou adolescentes.

“Veja, não estou dizendo que a reconhecimento deve ser ignorada ou desprezada, a discussão que nos foi apresentada, se dá perante excessos. [...] a discussão se dá em reprimir os alunos e/ou cortar seus pensamentos, de modo que, seja inflexíveis em aula”; “Já aqui no Brasil, o que está cada vez mais acabando são matérias como artes, músicas, educação física, por não serem consideradas tão importantes, até porque, na visão brasileira, o que essas matérias ajudariam para conseguir um bom emprego?”; “[...] isso tudo está relacionado ao primeiro princípio didático mencionado em sala de aula [...]”; “[...] há quem seja afetado com uma chamada de atenção, mas há quem seja afetado da forma como você diz bom dia”.

Conseguiu-se notar vários temas/conceitos que se repetiram várias vezes durante os trabalhos, o que nos leva a imaginar que foram temas caros às aulas e que levaram os/as alunos/as a produzir diferentes cartografias em contato com as escolas selecionadas. Alguns desses foram: liberdade-regulação; capitalismo; diferença; trabalhar com coisas que pertençam ao território dos/as alunos/as; aprender com e não a partir de alguém; estar sempre atento às misérias; reconhecimento, criação e representação. Isso nos leva a concluir que apesar de ser uma disciplina secundária para muitos/as, até mesmo apenas burocrática, ainda assim não se perde por isso a potencialidade micropolítica das temáticas abordadas

“[...] não é fácil, mas é necessário, fazer com que as crianças desenvolvam capacidades de ir além da repetição [...]”; “Vejo as apostilas de certa forma como uma Representação [...]”; “[...] mas me pego pensando, por que não gostamos da escola?”; “[...] o professor tem que fazer dois milagre um para dar aula e outro para pagar às contas”; “Achei

que essa aula não foi boa para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, na verdade foi mais uma bagunça do que aula”; “[...] nós professores temos que ser flexíveis, pensar pela diferença, usar de várias estratégias para não criarmos somente robôs obedientes”; “A escola é platonista, me pergunto se um dia poderemos muda-la, não colocando um ex-militar para impor regras [...]”; “[...] crianças livres e não adestradas pelo sistema [...]”; “É de extrema importância que os professores tenham a humildade de entender que serão sempre alunos [...]”; “[...] deve tomar cuidado ao nível de liberdade que a ele será dado [...]”; “Não adianta reclamar do comportamento dos alunos e por diversas vezes sentar-se e dizer: “você aprendendo ou não meu pagamento vai estar na minha conta no final do mês”.

Se conseguimos ou não cumprir com os nossos objetivos, nunca saberemos. Talvez por um instante; ou talvez nosso intento tenha passado despercebido; quem sabe nem fosse a melhor alternativa. Pode ser que tenhamos feito isso em tantos outros momentos dos quais nem nos demos conta, não registramos por parecer que não era importante ou porque não vivenciamos o olhar do outro. Como escreveu um/a dos/as alunos/as-professores/as em seu texto, é de extrema importância nos reconhecermos enquanto eternos/as alunos/as. Que deixemos um pouco de lado essas funções. Que se invertam os papéis e que criemos a partir de novas perspectivas, enquanto colegas, cidadãos e pensadores/as da educação.

Em um momento descontraído, falávamos sobre coisas sem muita importância. Uma das alunas, na extremidade direita, chama a atenção para si e faz uma fala em meio à confusão:

- “Houve um tempo em que eu estava quase saindo da faculdade, muitos problemas. Mas vocês me chamaram para conversar e me aconselharam. O que vocês disseram aquela vez me ajudou a não desistir e voltar... e estar aqui hoje!”.