

GEOGRAFIAS AFECTUOSAS E O ENFRENTAMENTO À DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

AFFECTIONATE GEOGRAPHIES AND TACKLING AGE-SERIAL DISTORTIONPENSAR EN POLÍTICAS PÚBLICAS

GEOGRAFÍAS AFECTIVAS Y TRATAMIENTO DE LA DISTORSIÓN EDAD-SERIE

RESUMO

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estudo cartografado é fruto da multiplicidade de encontros, de afecções e este texto se propõe a examinar o fenômeno da distorção idade-série no contexto do município de Capivari do Sul/RS. Essa escrita corresponde a parte teórica, caracterizando-se por ser bibliográfica. Escolhemos o território como categoria geográfica e os conceitos de travessias e des-re-territorialização para realizar as análises e discussões que surgem da investigação. No entanto, o texto se conecta a outros campos de conhecimento, como a Educação e a Filosofia. Embora a investigação faça parte de um contexto amplo de estudo e diversas questões relevantes dela emergem, optamos por discutir a potencialidade de criação de políticas públicas educacionais, em microescalas, junto ao projeto Trajetórias Criativas e, com isso, estando à margem de sistemas de ensino que (re)produzem a distorção idade-série. Refletimos, também, sobre o *fazer com* para (re)agir à lógica prescritiva que se infiltra nos territórios escolares. Assim, entre flertes e escapes, não se banaliza essa perspectiva perversa que ronda a educação, mas joga-se com ela para freá-la, já que não é possível pará-la por completo.

Palavras-chave: Território; Des-re-territorialização; Políticas Públicas Educacionais; Distorção idade-série; Afectos.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the doctoral research, in progress, for the Postgraduate Program in Geography at Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Federal University of Rio Grande do Sul). The mapped study is the result of the multiplicity of encounters, conditions and it proposes to examine the phenomenon of age-grade distortion, the context of the municipality of Capivari do Sul/RS (Rio Grande do Sul). This writing corresponds to the theoretical part, characterized by its bibliographical nature. We chose the territory as a geographic category and the concepts of crossings and de-re-territorialization to carry out the analyzes and discussions that arise from the investigation. However, this research connects to other fields of knowledge, such as Education, Philosophy. Although the investigation is part of a broad study context and several relevant issues emerge from it, in this work we chose to discuss the potential of creating educational public policies, on microscapes, together with the Trajetórias Criativas ("Creative Trajectories") project and, as a result, being on the margins of systems that (re)produce the age-grade distortion. We also think about the *do with* to (re)act to the prescriptive logic that is seeping into the school territories. Thus, between flirtations and escapes, this perverse perspective that surrounds education is not trivialized, but it is played with to curb it, since it is not possible to stop it completely.

Keywords: Territory; De-re-territorialization; Educational Public Policies; Age-grade distortion; Affections.

 Lillian Barcella Agliardi ^a

 Ligia Beatriz Goulart ^b

^a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil

^b Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil

DOI: 10.12957/geouerj.2023.77257

Correspondência:

lilian.barcella.agliardi@gmail.com

Recebido em: 27 jun. 2023

Revisado em: 14 nov. 2023

Aceito em: 16 nov. 2023



RESUMEN

Este artículo es un recorte de una investigación de doctorado, en curso, en el Programa de Posgrado en Geografía de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. El estudio cartografiado es fruto de la multiplicidad de encuentros, de afecciones y busca examinar el fenómeno de la distorsión edad-año escolar en el contexto del municipio de Capivari do Sul/RS. Este texto corresponde a la parte teórica, que es bibliográfica. Se eligió el territorio como categoría geográfica y los conceptos de travesías y des-reterritorialización para realizar los análisis y discusiones que surgen en la investigación. Esta, sin embargo, se conecta con otros campos del conocimiento, como Educación, Filosofía. Aunque la investigación forme parte de un contexto amplio de estudio y diversos asuntos relevantes emerjan, aquí se decidió discutir la potencialidad de creación de políticas públicas educacionales, en microescalas, junto con el proyecto *Trajetórias Criativas* y, con ello, al margen de sistemas de enseñanza que (re)producen la distorsión edad-año escolar. Se reflexiona, también, sobre el *hacer con* para (re)accionar ante la lógica prescriptiva que se infiltra en los territorios escolares. Entre coqueteos y escapes, no se banaliza esa perspectiva perversa que ronda la educación, sino que se juega con ella para frenarla, ya que no es posible detenerla por completo.

Palabras Clave: Territorio; Des-reterritorialización; Políticas Públicas Educativas; Distorsión edad-año escolar; Afectos.



Introdução

- Diga-me, o que levou a ler Espinosa? [...]
[...] - Encontrei o volume em um antiquário na cidade vizinha; paguei por ele um copeque, lamentando naquele momento gastar um dinheiro tão difícil de ganhar. Mais tarde, li algumas páginas, em seguida, continuei como se um vento forte me impulsionasse pelas costas. Não compreendi tudo, como lhe falei, mas quando tocamos tais ideias é como se segurássemos uma vassoura de feiticeira. Eu não era mais o mesmo homem...
O Faz-Tudo (2006, p. 99).

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É fruto da multiplicidade de encontros e de *afecções* produzidas nos deslocamentos do percurso. No entanto, ressaltamos que ele se conecta a outros campos de conhecimento, problematizando o fenômeno da distorção idade-série, no contexto de um município do litoral norte gaúcho. Neste município, Capivari do Sul, o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2022 contabilizou uma população de 3.991 pessoas. No âmbito educacional, destacamos a existência de três escolas municipais: uma de Educação Infantil, uma de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais e outra de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, as somas dos estudantes das três instituições totalizam, aproximadamente, seiscentos e sessenta crianças e adolescentes, o que configura a singularidade da rede.

No referido contexto, a análise criteriosa da distorção idade-série é recente. Mais precisamente a partir de 2017, momento em que houve debates e reflexões acerca do fenômeno na Rede Municipal de Ensino. Os resultados do Censo Escolar demonstraram que, naquele ano, 21,7% (INEP, 2023) do total dos estudantes matriculados eram multirrepetentes, dado que preocupou o Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), o Conselho Municipal de Educação e as Equipes Diretivas das Escolas, mobilizando-os a querer conhecer o fenômeno na Rede Municipal de Ensino e buscar enfrentá-lo. Salientamos, que o índice do INEP diz respeito à quantidade de estudantes que repetiram duas ou mais vezes o ano letivo, o que corresponde ao conceito de distorção idade-série, proposto pelo MEC, na caracterização do fenômeno. Esse período de estudo e planejamento interno viabilizou o convênio com o Grupo de Pesquisa Trajetórias Criativas do Colégio de Aplicação da UFRGS (TC – CAp/UFRGS).

Por conhecermos *in loco* as realidades escolares e identificarmos inúmeros estudantes multirrepetentes, entendemos a necessidade de assumir o uso do termo distorção idade-série, porém, estranhá-lo. Ao mesmo tempo em que o utilizamos nos estudos, também o tensionamos, por se tratar de um fenômeno expressivo no sistema educacional brasileiro.

O termo distorção idade-série está atrelado às múltiplas repetências dos estudantes e reflete aquilo que se convencionou chamar de fracasso escolar. Esse fracasso é atribuído a situação desses estudantes que não



conseguem progredir na sua trajetória escolar e engrossam as estatísticas do INEP, em relação a distorção idade-série. Eles carregam consigo o sentimento de frustração, de derrota por não conseguirem se adequar aos padrões propostos por uma escola que desenvolve um currículo linear, prescritivo e pensa o ensinar na lógica da homogeneidade, isto é, que todos aprendem a mesma coisa no mesmo tempo, desconsiderando as singularidades dos sujeitos.

Por isso, procuramos estranhar a livre circulação do termo distorção idade-série, no meio educacional, elaborando uma pesquisa que o problematiza. Os estudantes em distorção podem ser identificados não só nas estatísticas do Censo Escolar, mas também ao analisar os boletins e históricos escolares, ao dialogar com os professores, ao entrar nas salas de aula e ao observar agrupamentos de estudantes de diferentes faixas etárias convivendo em uma mesma turma, em função das sucessivas reprovações.

Dar visibilidade à distorção idade-série é remexer em questões educacionais que necessitam de atenção, trazendo à tona insurgências que pautam a necessidade de enfrentar esse fenômeno que se prolifera e envolve muitos estudantes que vivem nos diferentes contextos urbanos ou rurais desse país.

Destacamos que, enquanto pesquisadoras de Geografia da Educação, escolhemos o território como categoria e os conceitos de “travessias” (Haesbaert, 2020) e des-re-territorialização (Haesbaert, 2022) para acompanhar os deslocamentos da trajetória da pesquisa. Desse modo, o olhar investigativo é a partir da Geografia, mas busca conexões com outros campos de estudo, com a Educação, explorando o conceito de autoria, vinculado ao TC - CAP/UFRGS, o qual possibilita pensar jeitos outros sobre a educação, diferente daqueles propostos na perspectiva prescritiva. Ainda estabelecemos articulações com a Filosofia, em especial com a *Teoria dos Afectos* de Spinoza (1677/2020).

Ainda que a pesquisa de doutorado se insira em um contexto amplo de estudo do qual emergem diversas questões relevantes, neste texto optamos por analisar a potencialidade de criação de políticas públicas educacionais em microescalas, no contexto de enfrentamento à distorção idade-série em Capivari do Sul. Para tanto buscamos, junto ao projeto Trajetórias Criativas, com o qual a secretaria de educação do município (SMEC- Capivari do Sul) estabeleceu convênio, elementos para o estudo, já que traz em sua proposta, o exame da distorção idade-série na perspectiva marginal, com um olhar às margens dos sistemas de ensino que a (re)produz. Refletimos, também, sobre o *fazer com*¹ como modo de (re)agir à lógica prescritiva

¹ Este conceito é resultado da Pesquisa de Mestrado de Agliardi (2019), que busca expressar o fazer coletivo inspirado na metodologia denominada *Pesquisar com* (TRAVERSINI; REIS; STEFFEN, 2018).



que se infiltra nos territórios escolares. Assim, *entre flertes*² e escapes, não banalizamos essa perspectiva perversa que ronda a educação e, por isso, jogamos *com* a mesma para freá-la já que não é possível pará-la por completo, em um enigma paradoxal. Dizemos paradoxal, porque em um primeiro momento, é inconcebível aceitar se relacionar com uma perspectiva prescritiva porque ela tende a deteriorar a educação, na medida em que encaminha ações que excluem os estudantes. Mas, ao mesmo tempo, não podemos desconsiderá-la porque está presente nas escolas brasileiras e, além disso, permeia a sociedade. Então, consideramos indispensável procurar meios de transitar nesse contexto, criando possibilidades de escapes.

Nesse sentido, o projeto Trajetórias Criativas, enquanto uma abordagem teórico-metodológica aberta e inclusiva (Agliardi; Goulart, 2022), tem promovido inspirações significativas em torno da educação, especialmente porque valoriza a autoria dos sujeitos, se configurando como “educação menor” (Gallo, 2002). Observamos que, as ações pedagógicas de autoria criam *afectos*, ou seja, (bons) encontros que produzem afetos, que mobilizam o contato com o mundo e com o aprender. Por tudo isto, o conceito de autoria torna-se subversivo à uma educação que privilegia um currículo rígido, prescritivo e linear.

Fazer política pública educacional com autoria: fazer com

Em meados de 2010, professores e pesquisadores do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) criaram o Grupo de Pesquisa Trajetórias Criativas (TC). Esse grupo debruçou-se sobre a distorção idade-série no Brasil e elaborou uma abordagem teórico-metodológica para atender estudantes que se encontram nesta situação. Esta

[...] proposta de ação educativa, cuja abordagem teórico-metodológica, denominada Trajetórias Criativas (TC), foi especialmente concebida para inspirar gestores escolares, professores, famílias e jovens estudantes a produzirem, juntos, a aventura de ultrapassar concepções, redefinir papéis, espaços e tempos escolares, bem como, a partir de novas práticas que dialoguem com os interesses dos estudantes, oportunizar aprendizagens necessárias à promoção de jovens de 15 a 17 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio (Dutra *et al*, p. 1, 2014).

A partir de 2012, o Grupo de Pesquisa Trajetórias Criativas (CAp/UFRGS) firmou convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul com o intuito de contribuir com escolas da Rede Estadual de Ensino para o enfrentamento da distorção idade-série devido aos elevados índices constatados. Nesse sentido, iniciou um trabalho de parceria junto a SMEC de Capivari do Sul.

² O flerte neste texto é considerado como uma aproximação momentânea (neste termo busca expressar o fazer coletivo, de professora e estudantes caso, com o objetivo de conhecer). Desconsideramos quaisquer possibilidades de “enamoramento” com a lógica neoliberal.



Como proposta pedagógica, a abordagem teórico-metodológica denominada Trajetórias Criativas foi pensada de modo a valorizar currículos específicos para estudantes em distorção idade-série, os quais são desenvolvidos nos contextos de cada escola, a partir dos interesses e das necessidades dos estudantes, dialogando com o universo adolescente, de modo a estar conectado com a faixa etária atendida. Além disso, ações integradas, aulas interdisciplinares e disciplinares são pensadas nos planejamentos coletivos realizados em cada escola. Com carga-horária dos professores e professoras ampliada, é possível qualificar a aprendizagem dos estudantes, tanto no que diz respeito ao planejamento coletivo dos professores, quanto ao atendimento, também coletivo, dos docentes aos estudantes em distorção. É neste contexto, em microescala, que se constitui a autoria dos sujeitos escolares. Equipes Gestoras, professores e professoras e estudantes criam as suas trajetórias com as mais diversas e enriquecedoras experiências.

No município de Capivari do Sul, o projeto Trajetórias Criativas tem sido parceiro para o enfrentamento à distorção idade-série desde o ano de 2019, quando a Prefeitura Municipal de Capivari do Sul (PMCapSul) articulou, por intermédio do Setor Pedagógico da SMEC, a realização do convênio com o CAp/UFRGS, iniciando em 2020 a primeira turma de distorção idade-série, denominada Trajetórias Criativas. Essa criação se justifica porque, ainda que a rede de ensino possua três escolas, uma de Educação Infantil e duas de Ensino Fundamental, o percentual de estudantes em distorção idade-série, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgado em 2020, chegou ao pico de 32,7% nos Anos Finais. Desde então, anualmente, a referida rede de ensino, oferta vagas para estudantes que desejem fazer parte do projeto. Nesse período, de 2020 a 2022, observou-se o declínio das taxas dos Anos Finais para 27, 2 %. Em 2023, a taxa total do município encontra-se em 12,4%.

Faz-se importante destacar que até o estabelecimento do convênio entre a PMCapSul e o CAp/UFRGS e a instituição da turma, muitos debates no âmbito municipal ocorreram. Inicialmente, em 2017, foram levantados dados que permitiram o reconhecimento da situação de estudantes em distorção idade-série e a procura por entender esse fenômeno na rede municipal de ensino, instigados pelo olhar da Coordenação Pedagógica da SMEC, na época mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia – Linha de Ensino, que tinha tomado contato com o Grupo de Pesquisa TC - CAp/UFRGS. Então examinou-se, de forma cuidadosa, a realidade de Capivari do Sul em relação aos dados, as leituras e as informações da distorção idade-série e, assim, ampliou-se a discussão para o Conselho Municipal de Educação (CME) e demais professores/gestores da rede municipal de ensino. Tal contexto produziu impactos, também, no Sistema Municipal de Ensino (SME), o qual reconfigurou-se em torno das novas demandas e proposições.

Como resultado do movimento desencadeado na rede seguiu-se a decisão favorável da SMEC, propondo a abertura da primeira turma do projeto Trajetórias Criativas. Em seguida, SMEC e CME trabalharam



juntos para legitimar a proposta no SMEC e, por meio da Resolução do CME, nº 02 de 21 de fevereiro de 2020, o Projeto Trajetórias Criativas foi autorizado a funcionar. Essa autorização tinha tempo limitado, dois anos, já que se entendia a natureza temporário do projeto. No entanto, em 2022, com a necessidade e o desejo de permanecer com o projeto, a SMEC solicitou a renovação de autorização, porque ainda havia demanda para atendimento aos estudantes em situação de distorção idade-série. Em 2023, a SMEC envia ao CME um documento propondo a instituição do Projeto Trajetórias Criativas, enquanto Política Pública Educacional do Município de Capivari do Sul, para o enfrentamento à distorção idade-série. Tal ação considerava significativos os registros da aprendizagem, bem como a ressignificação da escola para os estudantes e demais participantes da comunidade escolar.

Esses acontecimentos possibilitam refletir sobre a importância da criação de políticas públicas educacionais em microescalas. Ao criar propostas pedagógicas para estudantes em situação de distorção idade-série, não se trata de atender as demandas da “educação maior” (Gallo, 2002), aquelas que pouco dialogam com o cotidiano das escolas, mas, sim, promover leituras do cenário educacional local, dos interesses, das necessidades e expectativas dos estudantes para que emergam ações, afinadas com esse contexto, uma “educação menor” (Gallo, 2002). A “educação maior” (Gallo, 2002) ocorre por intermédio dos currículos oficiais que se caracterizam por serem padronizados, como a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho, o Referencial Curricular do Território Municipal. Estes currículos não dialogam com as necessidades dos estudantes em distorção idade-série, pois já passaram repetidas vezes pelos mesmos anos/séries escolares e permanecem em situação de fracasso escolar, quase nunca conseguindo avanços em suas trajetórias estudantis. As propostas pedagógicas pautadas nesses currículos maiores, em geral, tornam-se desinteressantes, pois pouco valorizam os contextos de tais estudantes, bem como não compreendem as suas necessidades.

A “educação menor” (Gallo, 2002) provocada pelo Projeto Trajetórias Criativas privilegia a “escuta pedagógica”, expressão cunhada por Liége Westermann, em momentos de estudo do Grupo TC, como modo de expressar a relevância dessa ação nos currículos escolares de enfrentamento à distorção idade-série. Considerando isto,

[...] analisamos que tal abordagem inspira aos educadores a conhecer as trajetórias escolares dos estudantes que chegam ao projeto, bem como os seus contextos, valorizando os conhecimentos que possuem, as suas preferências e vivências. Ao considerar as realidades dos estudantes, o currículo escapa das prescrições, tornando-se, sobretudo, observador dos acontecimentos cotidianos e em uma proposta aberta, flexível e inclusiva (Agliardi; Goulart, 2022, p. 58).



Desse modo, por meio dos elementos significativos do/no território escolar, a escuta pedagógica privilegia as ações realizadas nos currículos escolares e tem a intenção de subsidiar as propostas originais e liberar a autoria dos sujeitos escolares.

A inserção dos estudantes no TC, possibilita que sejam construídas outras territorialidades, fundadas em lógicas de ensinar e aprender que promovem a escuta dos sujeitos e valorizam seus conhecimentos, necessidade e interesses. Nesses deslocamentos os vínculos com os professores são fortalecidos, o espaço da escola deixa de ser estranho e torna-se acolhedor. O ensinar e o aprender são concebidos numa perspectiva que coloca os sujeitos como protagonistas. Professores, estudantes, gestores e comunidade escolar são partes de um todo integrado que busca construir múltiplas trajetórias para implicar os sujeitos no movimento do aprender (Agliardi; Goulart, 2022, p. 11).

A organização de uma política pública educacional em microescala é uma ação relevante porque considera as singularidades dos contextos onde se insere, provocando movimentos de, ao mesmo tempo, afetar e ser afetado, na medida em que reverberam mudanças para além do território escolar. Dessa forma os territórios, sejam físicos ou simbólicos, são impactados. Todavia, a intenção de elaborar políticas públicas educacionais em microescalas, implicam na criação e valorização de ações de autoria. As políticas públicas educacionais maiores, por vezes, não satisfazem as reais necessidades e expectativas apresentadas nos territórios escolares. Entendemos ser indispensável uma política pública educacional que faça sentido para os sujeitos que vivem e experienciam o território escolar cotidianamente, e, que, replicar ou implementar uma política pública educacional maior está no campo da representação (e não da criação), materializada em forma de cópia, por exemplo, por meio de currículos que reproduzem os documentos oficiais.

Entre a educação maior e a menor, há um campo de forças que se manifesta no território escolar por meio das disputas dos currículos oficiais, os quais são produtores da distorção idade-série e, portanto, de um modo de exclusão contemporâneo. Essa disputa se dá com os currículos minoritários, que consideram os contextos, o cotidiano e os conhecimentos dos estudantes, como propõe o projeto Trajetórias Criativas (Agliardi; Goulart, 2022). Defendemos a política pública educacional em microescala porque valoriza os currículos a favor da diferença e das subjetividades. E por isso, não pode ser concebida como representação, tão pouco, como um direcionamento de conteúdos prescritivos, agenciados em uma lógica sequencial.

Reafirmamos que a parceria com o Grupo de Pesquisa CAP/UFRGS tem contribuído, de modo promissor, para o desdobramento das ações pedagógicas de autoria e, assim, pensar uma política pública educacional em microescala. Nesse sentido, a Universidade cumpre o seu papel ao refletir *com* sobre os contextos, bem como favorece a ampliação da construção dos saberes dos sujeitos, por meio da autonomia, ao mesmo tempo que se coloca como aprendiz. Portanto, ressaltamos que este trabalho coletivo não se configura como modelo a ser seguido, mas de um experimentar e refletir cotidianamente os processos de ensinar e aprender. Ao acompanhar a criação de uma política pública educacional construída em escala local,



no movimento e nos acontecimentos cotidianos, verificamos que ela se (re)configura no *fazer com*, favorecendo o diálogo, a colaboração e a cooperação entre os parceiros.

Construir políticas públicas educacionais em microescalas, respeitando as peculiaridades dos territórios parece estar mais afinada com o olhar contemporâneo, que descortina possibilidades em todos os contextos, porque valoriza a potência dos saberes e das vivências dos sujeitos e desafia as questões impostas na contemporaneidade.

Para Agamben (2009, p. 59), a contemporaneidade

[...] é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação muito plenamente e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela.

Sendo assim, esse estudo cartografa um anacronismo, porque o Projeto Trajetórias Criativas pouco coincide com a época educacional a qual atravessamos. Estamos diante de uma abordagem teórico-metodológica que inclui, promove e amplia os bons³ encontros, que valoriza a autoria dos sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como o conhecimento dos estudantes às margens das salas de aula e que pouco acreditam em si, fruto de seus históricos e das marcas de exclusão em suas trajetórias escolares.

Ampliando a definição de contemporaneidade, Agamben (2009, p. 62) destaca que “[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros”.

Então, perceber esse escuro é olhar para os desafios educacionais, ler a espacialidade dos contextos escolares e analisar as trajetórias dos estudantes. É fissurar, esburacar a educação maior e promover uma “educação menor” (Gallo, 2002). Pensar políticas públicas educacionais em microescalas é buscar enxergar nesse escuro. Em uma proposta de enfrentamento à distorção idade-série, a escuta pedagógica contribui para adentrarmos na escuridão e criar estratégias a partir do que é possível ver. A reflexão sobre a relação com o saber pode ajudar a criar pontos de luz na escuridão, a procurar no escuro coisas que não estão tão visíveis. Nesse sentido, a escuta pedagógica poderia ser uma forma contemporânea de criar currículos escolares e políticas públicas educacionais em microescala que dialoguem com os contextos dos estudantes. Acreditamos que essas políticas podem reconfigurar o ensinar e aprender para, no escuro dos territórios escolares,

³ Esta expressão é inspirada na Teoria das *Afecções* de Spinoza.



encontrar potências e descortinar outras/novas trajetórias para os estudantes da contemporaneidade, em especial aqueles em distorção idade-série.

Sentir, cartografar, refletir e produzir *afecções*, só acontece no exercício de autoria, a qual se configura na possibilidade de escolhas de trajetórias, de construção dos caminhos para ensinar e aprender. Tal ato, frequentemente, destoa da “educação maior” (Gallo, 2002) porque foge dos padrões.

Ações *afectuosas* enquanto educação menor

Desde que nos propomos a analisar as ações pedagógicas de autoria dos sujeitos escolares e os seus impactos nos territórios, iniciamos os estudos da Teoria das *Afecções* (Spinoza, 1677/2020) para compreender como os *afectos* operam no contexto do projeto Trajetórias Criativas em Capivari do Sul/RS.

Na obra “Ética”, Spinoza (1677/2020) discute os afetos de desejo, de tristeza e alegria. Problematisa os afetos tristes, pois, para o filósofo, eles reduzem a capacidade de interagir, inibindo o nosso contato com o mundo. Já os afetos alegres, ao contrário, aumentam a nossa capacidade de afetar e ser afetado e, de interação, ampliando assim, o nosso contato com o mundo. Spinoza, expõe: “Por afeto compreendo as *afecções* do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas *afecções*” (Spinoza, 1677/2020, p. 98). Desse modo, os *afectos* correspondem aos encontros entre os corpos e os afetos, por sua vez, são produzidos nessas *afecções* do corpo.

Cada encontro ofertado na escola produz *afetações*, boas ou ruins. Estudantes com múltiplas repetências são produzidos por *afectos* que promovem a circulação de afetos paixões tristes. Para interromper esse encadeamento de afetos paixões tristes, é necessário ter um novo ponto de partida, uma produção de *afectos* paixões alegres. A invenção de bons encontros com os estudantes do Trajetórias Criativas resulta em afetos paixões alegres. Isto os reposicionam na escola (Agliardi; Goulart, p. 57, 2022).

Quando se pensa uma política pública educacional para o enfrentamento à distorção idade-série, deseja-se o reposicionamento dos estudantes na escola e o Projeto Trajetórias Criativas provoca esse deslocamento des-re-territorializando-os. No entanto, cabe ressaltar que a des-re-territorialização acontece com todos os sujeitos da educação envolvidos nesse processo. Assim, vemos a “des-re-territorialização” (Haesbaert, 2022), de um ponto de vista otimista porque ela possibilita a construção de novas/outras territorialidades no espaço escolar. Nesse sentido, des-re-territorializar é criar currículos que movem os estudantes da margem dos processos do aprender, provocados pela normatização curricular da “educação maior” (Gallo, 2002), para outros/novos territórios do aprender.



Entendemos que a autoria, conceito expressivo neste estudo, tem papel relevante na des-re-territorialização de estudantes e professores. A autoria favorece a ruptura da hierarquia estabelecida pelos processos de ensinar e aprender tradicionais, bem como as relações interpessoais escolares, deslocando esses sujeitos da condição de espectadores para uma atuação interativa e criativa. Gerar espaços de aprendizagem que respeitam e provocam a expressão de ideias, de opiniões, de sentimentos individuais e coletivos na direção da legitimação de ações produzidas nas singularidades, evidenciam a autoria.

A autoria é a condição da presença transgressora que não se limita a reproduzir, mas estabelece conexões criando novos sentidos e entendimentos, portanto, resistindo. Na escola as práticas autorais quase sempre são pouco valorizadas. Esse movimento tem provocado o apagamento da autonomia e do protagonismo dos sujeitos nos territórios escolares, em especial aqueles em distorção idade-série, dada a sua condição à margem dos processos de ensinar e aprender.

A autoria, contribui para que os sujeitos da educação se movimentem em espaços entre a educação maior e menor. Eles se deslocam em muitas direções fissurando e escavando a “educação maior” (Gallo, 2002), buscando saídas, escapes, produzindo “educação menor” (Gallo, 2002). A autoria reveste-se de um sentido fundamental nesse processo porque dá aos sujeitos a liberdade e a segurança para expressar suas ideias, concepções e produzir outros caminhos, agora não mais com os rótulos do fracasso, mas como autores de suas próprias trajetórias.

Em nosso entendimento, ações *afectuosas* produzem encontros/*afectos*, com o intuito de criar travessias estudantis próprias, autorais e por isso, pensadas para produzir *afecções* do corpo que se transformam em afetos paixões de alegria. E, ainda que se caracterizem em afetos paixões, são fortuitos, quiçá, poderão vir a tornar-se em afetos ações alegres.

Deleuze (2002, p. 31), ao se referir as *afecções* na obra *Ética*, destaca que

[...] devemos distinguir duas formas de *afecção*: as *ações*, que se explicam pela natureza do indivíduo afetado e derivam de sua essência; as *paixões*, que se explicam por outra coisa e derivam do exterior. O poder de ser afetado apresenta-se então como *potência para agir*, na medida em que supõe preenchido por *afecções* ativas e apresenta-se como *potência para padecer*, quando é preenchido por *paixões*. Para um mesmo indivíduo, isto é, para um mesmo grau de *potência* supostamente constante em certos limites, o poder de ser afetado permanece constante nesses mesmos limites, mas a *potência* de agir e a *potência* de padecer variam uma e outra profundamente, em razão inversa. Não se devem, pois, distinguir apenas as *ações* e as *paixões*, mas duas espécies de *paixão*. O próprio da *paixão*, em qualquer caso, consiste em preencher a nossa capacidade de sermos afetados, separando-nos ao mesmo tempo de nossa capacidade de agir, mantendo-nos separados desta *potência*. Mas, quando encontramos um corpo exterior que não convém ao nosso (isto é, cuja relação não se compõe com a nossa), tudo ocorre como se a *potência* desse corpo se ocupasse à nossa *potência*, operando como uma subtração, uma fixação: dizemos nesse caso que em nossa *potência* de agir é diminuída ou impedida, e que as *paixões* correspondentes são de *tristeza*. Mas, ao contrário, quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa, diríamos que sua *potência* se adiciona



à nossa: as paixões que nos afetam são de *alegria*, nossa potência de agir é ampliada ou favorecida. Esta alegria é ainda uma paixão, visto que tem uma causa exterior; permanecemos ainda separados de nossa potência de agir, não a possuímos formalmente. Esta potência de agir não deixa de aumentar de modo proporcional, “aproximando-nos” do ponto de conversão, do ponto de transmutação que nos tornará senhores dela, e por isso dignos de ação, de alegrias ativas.

Deleuze nos ajuda a entender a importância de rompermos com o ciclo reprodutivo de afetos tristes. Os afetos paixões são passivos porque são provocados por forças exteriores. Em um primeiro momento, o Projeto Trajetórias Criativas, por meio da sua contribuição para o entendimento do fenômeno da distorção idade-série, nos faz compreender a importância do rompimento da circulação dos afetos tristes com a produção de afetos alegres. Percebemos que no processo de acolhimento pedagógico, os “afetos ações” começam a ganhar espaço e potencializam/viabilizam as travessias estudantis. Destarte, no movimento de acompanhar e cartografar as ações de autoria dos sujeitos escolares liberadas e/ou construídas, no projeto Trajetórias Criativas em Capivari do Sul, podem estar relacionadas com o desejo de promover outras travessias, tanto para aqueles que ensinam, como para os que aprendem. Nesses deslocamentos os sujeitos se des-territorializam e re-territorializam.

A autoria que perpassa uma política pública educacional de enfrentamento à distorção idade-série instiga a formação cidadã dos estudantes que se encontram nesta situação, bem como respeita as suas singularidades e provoca des-re-territorializações. Promover travessias estudantis autorais é um modo de viabilizar o direito à educação, ao seu acesso, a permanência na escola e a progressão dos estudos.

Assim, o Projeto Trajetórias Criativas opera com os devires emergentes dos territórios escolares e por isso, neles a vida estudantil pulsa. Não há uma corrida para alcançar a linha de chegada, ainda que isto seja importante, mas sim a apreciação da beleza das travessias, porque carregadas de aprendizagens e possibilidades. A linha de chegada não é fim porque aprender significa estar se deslocando, se territorializando, sempre.

No entanto, a pesquisa nos provoca a refletir sobre os estudantes em situação de distorção idade-série, frequentemente, marcados por uma trajetória escolar dolorosa e excludente. Alinhamos nossos registros com a reflexão de Pennac (2008), quando descreve como percebe os estudantes em situação semelhante.

[...] algumas camadas de desgosto, medo, preocupação, rancor, raiva, vontades não satisfeitas, renúncias furiosas, acumuladas no fundo de um passado vergonhoso, um presente ameaçador, um futuro condenado. Olhe como eles chegam, seus corpos em formação e suas famílias dentro das mochilas. A aula não pode verdadeiramente começar antes que o fardo seja depositado no chão e que a cebola seja descascada. Isso é difícil de explicar, mas um só olhar às vezes é suficiente, uma frase de simpatia, uma palavra de adulto confiante, clara e estável, para dissolver as tristezas, tornar mais leves esses espíritos, instalá-los num presente rigorosamente indicativo (PENNAC, 2008, p. 55).



As considerações de Pennac nos movem a querer romper com esse circuito de afetos paixões tristes. O projeto Trajetórias Criativas, viabilizado por políticas públicas em microescalas, investe na possibilidade de os estudantes construírem aprendizagens autorais que favoreçam a ressignificação de suas trajetórias estudantis, suas por direito.

Então, ao oportunizar bons encontros/*afectos*, por meio de aulas interessantes e significativas, contribui-se para produzir o desejo e a alegria de frequentar, de estar e de inventar os caminhos educativos da/na escola. Portanto, mais que manter os estudantes na escola, deseja-se que forjem suas próprias trajetórias e que a partir delas possam viver com autonomia e protagonismo.

A constante busca pela conquista de uma vida que preza, acata, admira e reverencia as singularidades

Os estudantes em distorção idade-série frequentam a escola, mas não estão efetivamente incluídos nesses espaços, pois a cada reprovação, a qual pressupõe uma tentativa (contraditória) para que “aprendam mais”, amplia-se o processo de exclusão, pois tais experiências produzem *afecções* tristes. Reconhecer a existência de estudantes em situação de distorção idade-série nas escolas faz parte de um processo de in/exclusão⁴ escolar. Nesse sentido, refletir sobre esse contexto é muito importante para que os educadores enfrentem, encontrem caminhos e transformem as realidades.

A atual forma de enfrentar o fracasso escolar dos estudantes em distorção parece ser sua permanência por tempos prolongados na escola, já que há a compreensão de que repetir poderia contribuir para aprender o mínimo para promoção. Essas ações têm reverberado no território escolar de forma contrária, pois aquilo que era esperado como forma de incluir para aprender mais, reveste-se de outro sentido, pois as estatísticas têm mostrado que os estudantes em multirepetência tendem a ser excluídos, lançados para a margem das salas de aulas, e mesmo da escola, inclusive abandonando a escola e interrompendo suas trajetórias estudantis.

Lockmann (2022, p.7) se refere a inclusão comentando que

[...] os discursos em prol da Educação Inclusiva não podem ser tomados de forma restrita ao âmbito pedagógico, ainda que ele seja fundamental. Ao contrário, nossa proposta é tomar a inclusão como uma temática que merece ser analisada a partir de um conjunto de elementos que marcam a necessidade de ela estar presente no contexto da educação e da escola, assim como no contexto social, garantindo participação e aprendizagem a todos. Argumentamos que vivemos hoje processos de in/exclusão, que ora incluem os sujeitos, ora os excluem, mediante as mais variadas práticas criadas pela escola no presente.

⁴ Tomamos emprestado o conceito in/exclusão, o qual é discutido no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/Exclusão – GEIX /FURG.



A Educação Maior, representada por documentos que valorizam os currículos prescritivos e as práticas pedagógicas a ele associadas, tem produzido a distorção idade-série, enquanto movimento de in/exclusão. Ou seja, estudantes, mesmo dentro da escola, não têm garantias de aprendizagens, por demandem ações que os atendam em suas singularidades.

Ao acompanhar os desdobramentos como as ações de autoria dos sujeitos escolares construídas ou liberadas no Projeto Trajetórias Criativas em Capivari do Sul/RS, percebemos que a inclusão acontece por meio da valorização das singularidades. Gallo (2022), na *live* da Aula inaugural: Filosofias da diferença e contemporaneidade: implicações na educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGE UNIOESTE), menciona que pensar a inclusão na perspectiva das filosofias da diferença, é pensar a diferença em si mesma, pensar ela como multiplicidade, que não é o lugar da totalização. Uma escola para todos, a mesma escola para todos significa dizer que esta escola é múltipla, é plural e que enfatiza as diferenças e que dá espaço para que as diferenças convivam nas suas diferenças, não querendo tornar todos iguais. Sendo diferentes, aprendendo de modos diferentes, em tempos diferentes e com linguagens diferentes teremos uma escola do múltiplo, da multiplicidade.

Ao enfrentar o fenômeno da distorção idade-série, as ações de autoria, das equipes gestoras, dos professores e professoras e dos estudantes, estão relacionadas à autonomia na elaboração da proposta curricular. Isto se expressa na escolha dos temas a serem trabalhados, na organização das atividades de ensino, no acompanhamento do processo de aprendizagem, na valorização dos conhecimentos prévios, no planejamento dos espaços escolares e nas demais ações que possibilitem a construção e a articulação de conhecimentos.

Cartografar o enfrentamento à distorção idade-série tem nos possibilitado registrar os movimentos autorais dos sujeitos envolvidos nesse processo, fato esse que tem contribuído para a produção de saberes, os quais promovem a inclusão dos estudantes que se encontram nesta situação. Temos acompanhado a gestação e o nascimento de uma política pública educacional em microescala - no *fazer com*, a qual tem sido significativa porque ela fissa os contextos maiores, é construída e constituída no contexto do território escolar e promove travessias escolares.

Ao trazer para este debate a Ética de Spinoza, a cartografia realizada até aqui procura dar visibilidade à importância de reconhecer como afetamos o outro e como somos afetados por ele também. Incluir, neste ponto de vista, é produzir afetos de alegria para aumentar a interação com as pessoas e com o mundo, aumentando a potência de agir.



As políticas públicas educacionais em microescalas, ao reconhecerem a necessidade de pensar os territórios escolares nas suas singularidades, se articulam com a abordagem teórico-metodológica do Trajetórias Criativas. Percebe-se que elas são potentes para promover o deslocamento dos sujeitos, produzindo afetos ações que extrapolam o território escolar.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- AGLIARDI, Lilian Barcella. **A pedagogia de Projetos e o Pesquisar com produzindo Geografias menores no Ciclo de Alfabetização**. 2019. 165 p. Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Geociências, UFRGS, Porto Alegre, 2019.
- AGLIARDI, Lilian Barcella; GOULART, Ligia Beatriz. Pensar territórios para a sustentabilidade das trajetórias escolares. In: DAMBRÓS, Gabriela; SANTOS, Leonardo Pinto dos; MENEZES, Victória Sabbado (Org.). **Geografia escolar: reflexões, práticas e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2022.
- AGLIARDI, Lilian Barcella; GOULART, Ligia Beatriz. Desvios, travessias e territorialidades como processos de inclusão escolar. In: **15º ENPEG – Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia: Percursos de formação e Geografia Escolar: espaços, tempos e narrativas em contextos de crises**. Salvador, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1vrECvdrfPSMyBrRJLzsDdoCfqJF5ksMw>. Acesso em: 10 mai. de 2023.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. In: **Revista eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, Universidade Federal do Rio Grande, v. especial, p. 46-55 dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3387/2033>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- CAPIVARI DO SUL. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 02 de 21 de fevereiro de 2020**. Autoriza o Funcionamento do Projeto Trajetórias Criativas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Têlbio Farias Cardoso a contar do ano letivo de 2020, na Av. Adrião Monteiro 7087, no Distrito da Santa Rosa, no município de Capivari do Sul. Capivari do Sul: Conselho Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <https://capivaridosul.rs.gov.br/wp-content/uploads/simple-file-list/Transparencia/Conselho-da-Educacao/2020/20200310075841.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- DELEUZE, Gilles. **Espinoso: Filosofia prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- DUTRA, Italo Modesto Dutra. *et al.* **Trajetórias Criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia: caderno 1: proposta**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. 14 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16320-seb-traj-criativas-caderno1-proposta&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 mai. 2023.
- GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 27, n 2, 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 04 abr. 2023.
- GALLO, Sílvio. Aula inaugural: Filosofias da diferença e contemporaneidade: implicações na educação. In: **PPGE UNIOESTE**, YouTube, 12 de abr. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uXNLxtsdKVM>. Acesso em: 10 abr. de 2023. 1 vídeo (2h 18min 38s).
- HAESBAERT, Rogério. **Travessias**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.
- HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina**. 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021. Libro digital, PDF. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territorio-decolonialidade.pdf>. Acesso em: 05 abr. de 2023.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Taxas de distorção idade-série. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 05 abr. 2023.



LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 01-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71375>. Acesso em: 06 mai. de 2023.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. **Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de síndrome covídica**. Bauru: Ciência & Educação, v. 28, e22048, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ggSk5KncdmZVX88NQGpsQWr/>. Acesso em: 12 nov. de 2023.

MALAMUD, Bernard. **O Faz-Tudo**. Tradução de Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2006.

PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Tradução de Leny Wernek. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética/Spinoza**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2ª Ed., 10ª Reimpressão, 2020. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.