

CURRÍCULOS E IMAGENS E SONS E CHEIROS E MOVIMENTOS

Nilda Alves¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Leonardo Rangel dos Reis²

Instituto Federal da Bahia

O dossiê CURRÍCULOS E IMAGENS E SONS E CHEIROS E MOVIMENTOS, que agora apresentamos, tem como foco pesquisas que tratam de repertórios culturais diversos que estão sempre em diálogo em todo processo educativo, mobilizando distintos sentidos e movimentos, mas que muitas vezes se encontram invisibilizados pelos códigos característicos das linguagens dominantes. Não obstante, sempre emergem, como insistência insubordinada, nas tantas e complexas redes educativas que formamos e que nos formam, forjando acontecimentos momentâneos e/ou duradouros nos múltiplos processos curriculares desenvolvidos nos cotidianos escolares, produzindo imagens, cheiros, saberes, sabores etc. Em tempos tão duros de retirada de direitos e ataque à democracia, proclamamos o direito ao livre pensamento, e ao fazer ciência(s) comprometida(s) com as populações subalternizadas, com os historicamente excluídos, com as mulheres e homens ‘*praticantespensantes*’ nos/dos/com cotidianos, inventores de sonhos e movimentos, e esperanças e imagens e odores e saberes, que afirmam sua presença através da inelidível criação das multiplicidades curriculares, ou dos múltiplos currículos, fazendo Educação, em sua dimensão tanto ética quanto estética, a partir da pluralidade de linguagens, abarcando projetos participativos, criativos e de resistências.

O encontro nos força a pensar. Nesses encontros forjados por práticas e

¹ Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ). Email: nildag.alves@gmail.com

² Professor de sociologia da educação do Instituto Federal da Bahia (IFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (IFBA). Email: leonardorangellreis@gmail.com

circulações de modos diversos de *'verouvirsentirpensar'*, há o envolvimento com “uma atitude-limite que nos transforma, não ao nos tornar conscientes, mas sim ao fazer com que prestemos atenção” (MASSCHELEIN, 2008, p. 40). Seguindo as professoras e os professores, bem como os complexos cotidianos das escolas é fácil perceber que as tessituras são forjadas por múltiplas linguagens que circulam, produzindo *'conhecimentossignificações'*. Nem as professoras, os professores, nem as estudantes e os estudantes escolhem ou priorizam uma linguagem particular. A despeito de termos uma forte presença dos códigos da escrita nas escolas, não podemos apressadamente afirmar que os currículos priorizam apenas a linguagem da escrita. Afinal, eles estão sempre envolvidos em redes e tramas de *'conhecimentossignificações'*, que fazem circular multiplicidades diversas de *'verouvirsentirpensar'*, movimentando modos complexos e variados de subjetivações que nunca se deixam enquadrar pelos mecanismos homogeneizadores.

Desse modo, os currículos se fazem a partir das multiplicidades. Eles são sempre plurais, porque mobilizam redes heterogêneas e dinâmicas de sentidos, implicados e tecidos em constituições de sons, imagens, falas, movimentos, toques, gostos, etc. Há sempre um gosto 'dopelo' mundo para falar como Besse (2014), em torno de toda rede curricular. Podemos afirmar que a dança dos currículos nunca se deixa fixar pela ossatura da oficialidade, pelo que está posto, afinal os cotidianos pulsam e oscilam em vibrações que extrapolam o instituído e abrem para os movimentos da vida. Cotidianos, escolas e vidas se encontram em movimentos e danças perpétuas, se imbricam, e criam modos de *'verouvirsentirpensar'*, muito mais próximos do que Certeau (2014) entende como tática, do que das estratégias. Em outras palavras, inicialmente, percebemos que nos cotidianos - nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos - há necessidade da criação de *'conhecimentossignificações'* que forjam o viver. Assim,

as situações cotidianas e mesmo as situações-limite não se assinalam por algo raro ou extraordinário. É apenas uma ilha vulcânica de pescadores pobres. Apenas uma fábrica, uma escola... Nós passamos bem perto de tudo isso, até mesmo da morte, dos acidentes, em nossa vida corrente ou durante as férias. Vemos, sofremos, mais ou menos, uma poderosa organização da miséria e da opressão. E justamente não nos faltam esquemas sensório-motores para reconhecer tais coisas, suportá-las ou aprová-las, comportamo-nos como se deve, levando em conta nossa situação, nossas capacidades, nossos gostos. Temos

esquemas para nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando é horrível, nos fazer assimilar quando é belo demais. Notemos a este respeito que mesmo as metáforas são esquivas sensório-motoras, e nos inspiram a dizer quando já não se sabe o que fazer: são esquemas particulares, de natureza afetiva. Ora, é isso um clichê. Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa. Como diz Bergson, nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido aos nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto comumente percebemos apenas clichês (DELEUZE, 2007, p. 31).

Os clichês funcionam como estabilizações temporárias dos sentidos e das conversas, sobretudo porque “não podemos existir sem avançar, sem percorrer, sem atravessar, sem produzir experiência” (NANCY, 2014, p. 51). Eles não são empecilho, afinal configuram-se como um “eterno retorno da diferença”, porque nos cotidianos o que se repete não se torna monótono, por ser germe potencial de mudança. E, falando dos encontros, podemos afirmar que o “eterno retorno é o desejo de que volte sempre o vivo” (PASSANHA, 2018, p. 19). Desse modo, a questão não é “o que está à disposição de um domínio (meios por fins), mas, sobretudo, de uma expansão do cérebro (se se preferir dizer isso) na rede de uma ‘inteligência’ que extrapola um domínio que valha por si mesmo” (NANCY, 2014, p. 50-51). Ou seja, são sempre as redes que formamos e que nos formam, constituída por diversos ‘dentrosforas’ (ALVES, 2015), e nunca por domínios eternos. A mudança na ênfase da formação como constituição de domínios, para uma formação que se dá nos fluxos das redes, modifica completamente o estatuto do saber e da aprendizagem. Afinal,

a educação consiste em criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor as questões difíceis que tornam isso possível, fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela subjetividade do estudante, pelo que permite ao estudante ser um ser singular e único (BIESTA, 2013, p. 50).

O saber não é propriedade de ninguém. Ele floresce na circulação, em meio à potência dos encontros, das redes, com as criações dos diversos sentidos que formam e são formados pelas escolas, afinal “a escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 51). A missão das professoras

e dos professores é muito importante, porque parece que se trata de cuidar do amor e dos cultivos que estão envolvidos no florescimento dos saberes. O cuidado traz uma dimensão ética às atividades, pois implica que “nós nos importamos com as pessoas e as coisas, dando-lhes toda nossa atenção e respondendo às suas necessidades. Como seres co-responsivos, a responsabilidade do cuidado é algo que nos cabe” (INGOLD, 2017, p. 30, tradução nossa). Somente com este cuidado, o amor pode envolver-se no florescer de saberes situados e implicados com os modos de vida das pessoas envolvidas. Parece que toda e todo docente está comprometido com a ética, afinal os saberes que eles ajudam a movimentar e fazem circular, implicam-se com a constituição dos modos de vida dos estudantes. Trata-se de saberes responsáveis, atrelados e comprometidos com o estilo de vida das pessoas envolvidas no ‘fazerpensar’ escolas. “Não pode haver responsabilidade sem ‘capacidade de resposta’. Para ser responsável, deve ser capaz de responder. E para poder responder, é preciso estar presente” (INGOLD, 2017, p. 31, tradução nossa). A educação propiciada pela escola, através de um cuidado com a formação e com os saberes nos leva à abertura. Trata-se mais da exposição e condução na vida, do que do acúmulo ou transmissão de conhecimento, ou para falar com Ingold (2017, p. 4, tradução nossa):

Educação, eu argumento, não é um “inculcar” mas um “libertar”, que abre caminhos de crescimento intelectual e descoberta sem resultados predeterminados ou pontos finais fixos. Trata-se de dedicar atenção às coisas, em vez de adquirir conhecimento que nos absolve da necessidade de fazê-lo; é sobre exposição em vez de imunização. A tarefa do educador, então, não é explicar o conhecimento para o benefício daqueles que são, por padrão, supostamente ignorantes, mas prover inspiração, orientação e crítica na busca exemplar da verdade.

Os ‘*conhecimentossignificações*’ nos abrem à diversidade e a aberturas, ajudando a nos situarmos em um mundo sempre se fazendo. Além disso, nos possibilitam perceber como a pedagogia que se dá a partir das brechas, das fronteiras, através das redes não está comprometida e interessada em criar domínios estáveis, em visibilizar os poderosos, fortalecer e legitimar os mecanismos e estratégias de normalização e integração hegemônicos. Pelo contrário, empenha-se nas buscas de loci onde esses mecanismos e estratégias só podem existir a partir dos fluxos e linhas, arriscamos dizer que aí elas já se transformam em táticas.

Desse modo plural, complexo, multidimensional, pode-se admitir que os cotidianos sejam “espaçotempo de saber e criação, permeado de prazeres, inteligências, imaginações, solidariedades, pertencas, comportando grande diversidade e complexidade de modos de sentir, fazer e pensar” (ALVES, 2010, p. 18). Toda rede é formada pela composição de múltiplos e variados ‘dentrosforas’. Desse modo, Alves (2010, p. 23) nos alerta:

É preciso aprender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem espaçotempos cotidianos.

Então, sob as lógicas das pesquisas com os cotidiano e das múltiplas relações que compõem o social, convidamos as/os leitoras/os a apreciarem o presente dossiê, aguçando os modos de ‘*verouvirsentirpensar*’, e encarando a educação como potência de mais-vida, acontecendo nas diversas redes cotidiana que formamos e que nos formam.

O primeiro texto, intitulado CINEMAS AFRO-ATLÂNTICOS: corporeidade, trabalho e musicalidade dos cinemas negros nas tessituras das redes educativas, de Marco Aurélio Correa, aborda como a discussão conceitual sobre a diáspora africana se apresenta nas imagens, narrativas e sons dos cinemas negros. Ele nos mostra como as correntes que prendiam e cerceavam corpos e mentes negras foram sutilmente subvertidas através de constantes movimentos de criações corporais e musicais como forma de manutenção das expressividades de origem africana, apontando como isso ocorre até os dias de hoje.

O ensaio POR UMA ECOESTÉTICA RESSOANTE: nos cotidianos da educação, de Marta Bastos Catunda, apresenta a ecoestética como gesto político de educar, a partir da explanação metodológica evidenciada em práticas pedagógicas/educativas sensíveis; e, nos convida a adentrar em currículos expressivos com forte reverberações na ambiência escolar, que entretece vivo universo de relações.

TRABALHANDO QUESTÕES DE GÊNEROS: criando e recriando currículos para a valorização do feminino, dos autorxs Denize Sepulveda e José Antonio Sepulveda,

discute uma proposta pedagógica que se orienta contra o machismo e a misoginia, desenvolvendo uma argumentação que destaca o caráter conservador da atual sociedade brasileira. Na elaboração de tal argumentação, xs autorxs apresentam o atual quadro da violência contra mulher, e justificam a importância de se ter uma proposta pedagógica embasada em um currículo não machista.

Já o texto FABULAÇÕES E CURRÍCULOS NOS USOS DE 'IMAGENSSENTIMENTOS' NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, de Noale de Oliveira Toja, aponta a importância das fabulações na formação de professores, e nos convida a criar diferentes manifestações curriculares que envolvem, imagens, sons e sentimentos. Ela aponta como os usos das narrativas cinematográficas, estimulam 'conversas' acerca dos diferentes 'dentrofora' das escolas, nas múltiplas redes educativas que formamos e nas quais nos formam.

Igor Alexandre de Carvalho Santos, com o texto O QUE PODE UM CURRÍCULO RIZOMÁTICO?, trata das potencialidades do currículo rizomático, apostando na sua capacidade criativa e intempestiva. A partir dos princípios rizomáticos, o autor traça relações de deslocamentos e transduções com o campo curricular. Além disso, aponta para a materialização da resistência e da fabulação que se manifesta em atos de currículo rizomáticos, como contraefetuações aos poderes e saberes que pretendem exercer formas de controle.

O artigo TÁTICAS DAS JUVENTUDES, de Nivea Maria da Silva Andrade, discute as práticas de defesa dos Direitos Humanos que vêm sendo realizadas pela juventude periférica através de uma pesquisa em andamento junto ao Instituto Enraizados, que congrega jovens do movimento Hip Hop que atuam em um bairro do município de Nova Iguaçu/RJ, situado na região denominada Baixada Fluminense/RJ.

No PRÁXIS SONORA E ETNOGRAFIA DA MADRUGADA PARA A ONOMATOPEIA FUNKEIRA E PIXADORA NA ESCOLA, Samuel da Silva Lima, assinala como as onomatopeias consistem em formações de palavras para representar o barulho emitido no propósito de mostrar ação, mesmo que se manifeste através do som. O texto aborda dois tipos de mimologismos existentes na escola: os fenômenos do funk e da piXação. Também mostra como a cidade torna-se o lugar onde a característica do perfil paladino é incorporada por ambiguidades.

Já Thamy Lobo e Marcelo Ferreira Machado, no artigo POESIA ONDE NÃO TEM

- Relatos docentes acerca de oficinas de fotografia realizadas com jovens, retratam como as imagens/fotografias estão inseridas de modo relevante no cotidiano de diversas pessoas, mostrando como elas não são apenas consumidoras, mas também produzem, criam e resistem através de um artefato secular: a fotografia. Fotografia e educação se entrelaçam, apontando para a potência das imagens.

Já Leonardo Mendes Bezerra, no artigo A PROSCRIÇÃO DA AÇÃO REFLEXIVA DOS SUJEITOS: o experimentalismo didático no filme “A onda”, explana acerca do referido filme e nos mostra como o cinema pode ser um instrumento para desenvolver as capacidades perceptivas, analíticas e argumentativas dos alunos em um curso de licenciatura em Letras. Cinema e educação se imbricam, desvelando o poder formativo das imaginações.

O texto A PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA ENQUANTO ESPAÇO POLÍTICO E EDUCACIONAL: Uma análise do filme “o clube do imperador”, de Denis Harmony da Silva, através da análise do filme O Clube do Imperador, lançado em 2002, aponta como o cinema possui o poder de influenciar o comportamento dos indivíduos, além de fornecer um conjunto de possibilidades didático-pedagógicas para o ensino, porque o filme provoca, a partir da sensibilidade semiótica, a criação e/ou recriação de novos sentidos.

O ensaio A QUEBRADA É QUENTE: Gênero e infância na periferia de São Paulo, de João Rodrigo Vedovato Martins, trata acerca dos temas dos marcadores de gênero e infância na periferia. O autor, aponta como há uma relativa ausência nos debates de gênero do recorte da infância e vice-versa. Essa inquietação suscitou a realização de uma etnografia em uma Escola Municipal de Educação Infantil no extremo norte da cidade de São Paulo. A intersecção dos marcadores de gênero, infância e periferia foram concebidos a partir da performatividade de gênero das crianças no território, ou de uma cartografia social do gênero.

O texto SENTIDOS NA DOCÊNCIA: O desafio do professorpesquisador nos processos de subjetivação, das autoras Michelle Viana Trancoso e Vivian Martins Lopes de Souza, assinala os desafios de uma Pesquisa-formação na Cibercultura, balizando como esta exige um olhar diferente daquele distante e neutro proposto pela ciência moderna. Partindo dos pressupostos teórico-metodológicos nos/dos/com os cotidianos de Nilda Alves assim como da Multirreferencialidade de

Arduino e Macedo, o artigo apresenta uma narrativa de experiência vivida durante o campo de pesquisa no Mestrado em Educação, na UERJ.

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM MOVIMENTO: a Educação do Campo e a Educação Indígena no Estado do Ceará, das autoras Adeliane Vieira de Oliveira e Maria do Socorro Sousa Silva, realiza uma análise investigativa a respeito de duas experiências educacionais no Estado do Ceará: a Educação do Campo e a Educação Indígena. A proposta expõe como essas duas experiências são formas de resistência dos povos do campo nesse Estado. Além disso, aponta como a luta coletiva enquanto fator de articulação dos camponeses e indígenas foi e continua sendo, a condição fundamental para a conquista e efetivação da Educação do Campo, no Estado do Ceará.

Elaine Sotero, no **TORNANDO-ME PROFESSORA: Trajetórias insubordinadas na formação com imagens, narrativas e sons**, reflete acerca das redes de conhecimento significações, tecidas até tornar-se uma professora, incluindo traços relevantes das dificuldades que viveu. Partindo de experiências com imagens, narrativas e sons, analisa como os filmes *Preciosa* (2009) e *Escritores da Liberdade* (2007) intercedem (DELEUZE; GUATTARI, 1992) e conversam (ALVES, CALDAS, ROSA, 2015) com suas redes.

Já Aline Jekimim Goulart e Aline Amsberg de Almeida, com artigo intitulado **CINEMA NA ESCOLA: possibilidades de fazer deslizos na maquinaria de ver**, discorrem em relação as experimentações de cinema realizadas em escola, que potencializam a relação imagem e espaço, a partir de intervenções que trazem à tona e fazem novos sensíveis possíveis para alunos de Ensino Fundamental II da rede municipal de Campinas (SP). Partindo do pressuposto de que cinema e escola fazem parte de uma educação visual/estética e que o cinema na escola, como experimentação, altera as sensibilidades da escola.

Por fim, o dossiê se encerra com o instigante e poético ensaio de Cristiane Guimarães, nomeado **FOTO SENSÍVEL: mundos possíveis**, além das lembranças da Armação; sintetizando uma experiência narrativa envolvida na linguagem audiovisual, e tendo como disparador um documentário produzido no bairro da Armação do Pântano do Sul, na Ilha de Santa Catarina, que versa sobre narrativas de memórias de personagens do bairro. A autora, levanta indagações sobre os modos

que tais experiências narrativas desafiam as práticas didáticas, atravessando os cotidianos escolares e currículos, redesenhando seus muros visíveis e invisíveis.

Continuem apreciando e experimentando as leituras!

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Nilda Alves: praticantepensante** de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212. 2010. Acesso em: set., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf>

BESSE, Jean-Marc. **O gosto do mundo: exercícios de paisagem**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**, vol. 1: artes de fazer. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo - cinema 2**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

INGOLD, Tim. **Anthropology and/as Education**. Boston: Routledge, 2017.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. *Educação & Realidade*. 33(1): 35-48 jan/jun 2008. Acesso em: fev de 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>.

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

NANCY, Jean-Luc. **Arquívada: do senciante e do sentido**. São Paulo: Iluminuras, 2014.

PESSANHA, Juliano Garcia. **Recusa do não-lugar**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.