



“(…) o meio e não o começo nem o fim, a grama que está no meio e que brota pelo meio, e não as árvores que têm um cume e raízes. Sempre a grama entre as pedras do calçamento” (DELEUZE & PARNET, 1998).

Thiago Vinícius Silva da Luz

Fotografando multiplicidades: imaginando a vida da escola

Trabalho de Conclusão de Curso entregue à Comissão de Graduação em Ciências Sociais como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela
Soares

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Luz, Thiago Vinicius Silva da
Fotografando multiplicidades: imaginando a vida da
escola / Thiago Vinicius Silva da Luz. -- 2019.
47 f.
Orientadora: Rosângela Soares.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,
Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-
RS, 2019.

1. multiplicidade. 2. escola. 3. fotografia.
4. significado. I. Soares, Rosângela, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos encontros, pois como nos lembra Spinoza é através de um *bom-encontro* que aumentamos nossa potência de vida.

Mas, para deixar de ser o “chato da teoria”, que sempre lembra de algum autor ou autora para falar sobre a vida, gostaria de agradecer a algumas pessoas especiais:

À minha mãe, Rosane, a quem chamo, carinhosamente, desde criança de Mary. Obrigado por todo afeto, carinho, amor. Obrigado por ser sempre além do que podia ser;

À Andressa Caroly que me faz ouvir e entender as estrelas. A primeira pessoa que vejo todas as manhãs e a última pessoa que vejo todas as noites. Obrigado por tudo, pois *you're my wonderwall*;

À Luciane Uberti por, desde 2016, reavivar em minha vida a potência que a Educação possui. E obrigado por aliar conhecimento e afetuosidade;

À minha orientadora, Rosangela Soares, pelo carinho, pelo apoio, pelas conversas e, principalmente, por aceitar fazer parte do processo de pensar outros modos de existência em educação;

Às amigas Nicole Botti, Nataliê Silveira e Luciana Oliver pelas alegrias e ao amigo Rodrigo Dornelles pelos conselhos;

Às professoras e aos professores que atravessaram minha vida;

Aos estudantes, que fizeram proliferar a vida da/na escola, pois sem vocês nada disso seria possível;

E, por mais estranho que possa parecer, um agradecimento *post mortem* à Gilles Deleuze & Felix Guattari por me lembrarem da multiplicidade da vida e à Michel Foucault por me lembrar que onde há poder, há resistência.

Tranquilizar é tarefa de outros; a nossa é inquietar (Clifford Geertz, 2001).

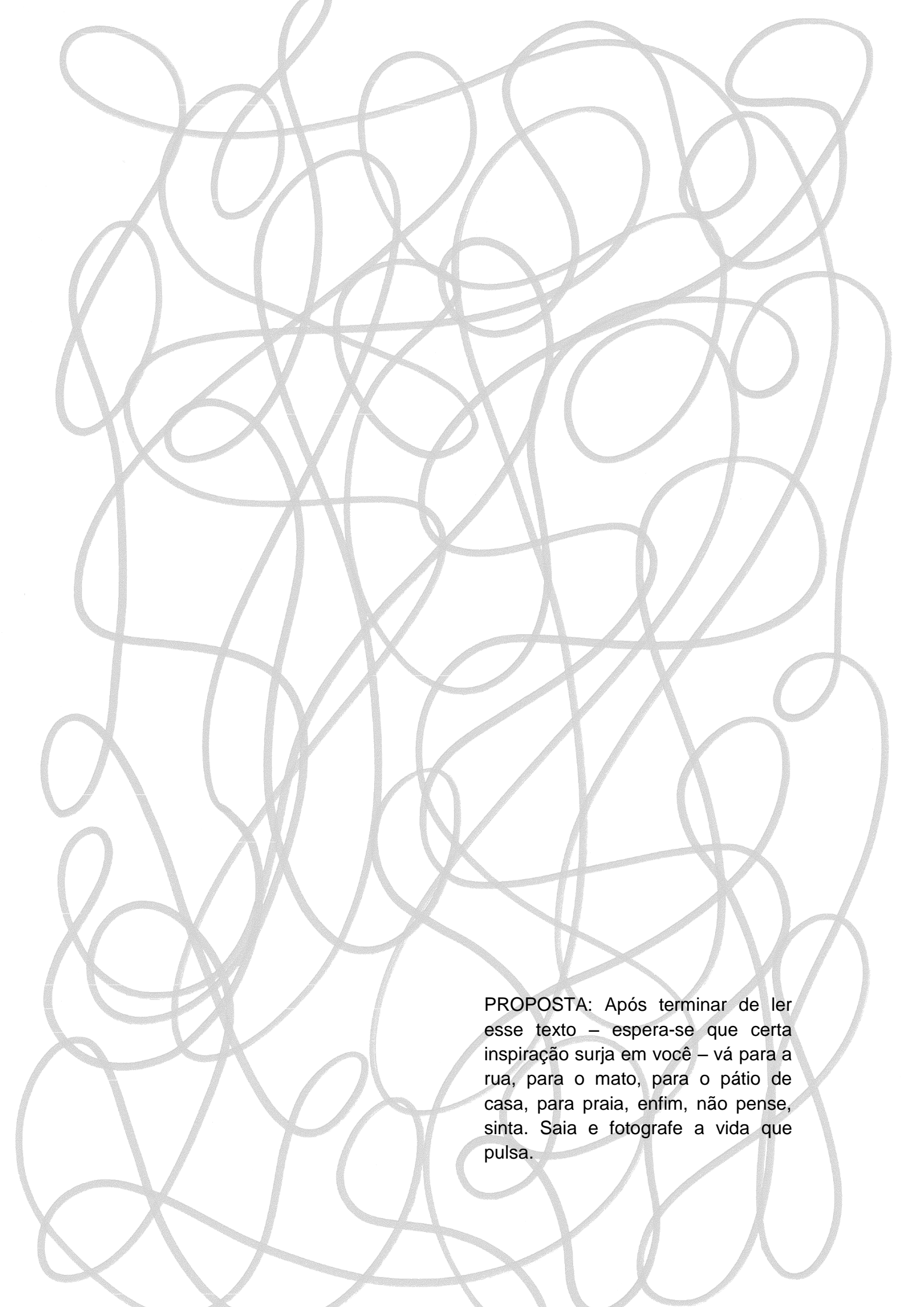
RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo pensar as multiplicidades que compõem uma escola. Para tal, realiza, primeiro, uma incursão nas discussões sobre Teorias de Currículo através de dois movimentos: a) *didatização* com auxílio de Tomaz Tadeu da Silva e b) movimento de embaralhamento de fronteiras, no qual a imagem do *patchwork* nos guia. Esse procedimento tem como fio condutor pensar sobre o que pode a educação. Após, para fazer proliferar as multiplicidades, apresenta um trabalho realizado com estudantes de duas turmas de segundo ano do Ensino Médio regular, de uma escola estadual do município de Porto Alegre, no qual esses sujeitos fotografaram sua escola tendo em mente a questão “*Qual o significado que a escola tem para você?*”. Entre um procedimento e outro discussões sobre fotografia escolar, escola e vida vão compondo esse trabalho. Ao final, uma breve reflexão sobre docência é realizada.

Palavras Chaves: multiplicidade; escola; fotografia; significado.

Sumário

INTRODUÇÃO	9
1.1. Dois princípios de inspiração	9
1.2. Pensando metodologicamente: da unidade à multiplicidade	10
1.3. Seguindo caminhos tortuosos – Fotografia como intervenção.....	12
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO	16
2.1. Breve histórico sobre Currículo: o que pode a educação?.....	16
FOTOGRAFIA E ESCOLA	23
3.1. Breves considerações sobre fotografia e escola.....	23
VIDA E ESCOLA	25
4.1. Trazendo a escola de volta à vida: fotografando a escola, imaginando a escola.....	25
4.2. Enfim as imagens: imaginando uma fotografia menor	28
4.3. Das potencialidades da docência.....	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
APÊNDICES (ÉTICA EM PESQUISA)	42



PROPOSTA: Após terminar de ler esse texto – espera-se que certa inspiração surja em você – vá para a rua, para o mato, para o pátio de casa, para praia, enfim, não pense, sinta. Saia e fotografe a vida que pulsa.

INTRODUÇÃO

1.1. Dois princípios de inspiração

É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir (DELEUZE, 1995, p. 17).

Se certa vez a Educação se propunha a ser neutra, homogeneizante e alheia a diferença, hoje se propõe a ser responsável, múltipla e eticamente comprometida. Claro, certamente não é e nunca será unanimidade no campo educacional a ideia de uma educação para além da transmissão de conhecimentos, vide o atual cenário cultural, social, político e econômico que impele, novamente, docentes e escolas ao paradigma da formação tecnicista. Entretanto, o mundo há de continuar girando, o cosmos há de permanecer ativo, a vida que permeia as escolas há de continuar seguindo. Se o revés urge, a disputa está posta. Se os ataques se alastram, os contra-ataques estão prontos. Se a forma-estado tenta emergir, a máquina de guerra a acompanha (DELEUZE, 1997).

Sendo assim, o que me inspira é a possibilidade de: a) compreendendo a educação enquanto um campo eminentemente científico¹, realizar uma ciência politizada (LATOURE, 2014)²; e, b) seguindo as *linhas* deixadas por Gilles Deleuze e Félix Guattari pensar uma educação por meio da imagem do rizoma³ que se construa através de agenciamentos, pois

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou

¹ Certamente não uma ciência neutra, descorporificada, cartesiana, mas uma ciência sensível, transgressora, situada e responsável. Nos termos de Haraway(1995) uma ciência feminista.

² Como nos lembra Bruno Latour(2014) uma ciência despolitizada não faz sentido, pois sua recusa aproximar-se da política ou a entender-se, justamente, enquanto criadora de política não a “torna imune” de ser questionada, deslegitimada ou rechaçada, pelo contrário, apenas a enfraquece, escamoteia suas possibilidades de atuação e de construção de alianças, pois “A política ganha gravidade quando tem um território a defender” (LATOURE, 2014, p. 18).

³ Conforme afirmam Deleuze e Guattari (1995, p.19) “Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas”. Ou seja, há na ideia de rizoma, para além da dimensão epistemológica, a dimensão política, pois uma organização rizomática tenta resistir aos modelos hierárquicos de conhecimento que se desdobram em sistemas sociais opressivos.

posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.16).

Quero dizer com isso que a Educação que me interessa é uma educação *selvagem*, transgressora, que não se deixa domar ou dominar, uma educação não hierárquica: uma educação que mobiliza conhecimento teórico, afeto e equidade.

1.2. Pensando metodologicamente: da unidade à multiplicidade

O presente trabalho surge de inquietações que perpassaram, basicamente, toda a minha formação no curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Tais inquietações dizem respeito aos significados que a escola possui para seus sujeitos, pois, desde o início da graduação nós, estudantes, imergimos em espaços teóricos de disputa que nos apresentam diferentes narrativas sobre o campo educacional e, mais especificamente, sobre a escola. Somos bombardeados por divergentes concepções de ensino, didática e aprendizagem. E logo de imediato pude perceber a narrativa mais presente: há a teoria e a prática. Ao longo de minhas experiências nas disciplinas de educação saltou-me aos olhos que para alguns/algumas docentes a prática deve sobrepor-se à teoria, para outros/outras, a teoria deve ser privilegiada sobre a prática. Obviamente, há docentes que tentam superar esse problemático binarismo na tentativa de traçar outros horizontes, de pensar, em termos deleuzianos, em linhas de fuga. Outro ponto chave em minha formação em educação foi a ideia – quase insuperável – de uma “realidade” escolar. Impossível contar nos dedos quantas vezes me fiz a pergunta: afinal de contas, qual é a “realidade” escolar? Não há uma resposta unívoca, o que é ótimo, eu diria, entretanto, muitas vezes, sequer há investigações a respeito dessa problemática. As respostas são quase como que axiomas: essa *É* a realidade escolar. Entretanto, sempre me pareceu que há algo de errado em assertivas tão inabaláveis, pois como nos lembra Oyèrónké Oyěwùmí (2004, p. 02) “(...)Como ponto de partida da investigação, não podemos tomar como dado o que de fato precisamos investigar”.

A realização desse trabalho surge, portanto, do desejo de tentar desestabilizar concepções monolíticas sobre “A Escola”⁴ presentes em narrativas do campo educacional, ou seja, foi uma tentativa de vislumbrar a heterogeneidade que uma escola possui. Seguindo novamente a ideia de rizoma (DELEUZE & GUATTARI, 1995) é pensar a escola enquanto *n-1*, isto é,

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre *n-1* (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele) (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.15).

Ou seja, não se deixar conduzir a escola ao Uno, pois o rizoma tem pavor à unidade, ao fechamento, antes se move e se abre, explode em todas as direções, dimensões e significados.

Para tanto, aproveitei meu Estágio de Docência em Ciências Sociais II, requisito obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Sociais para obtenção do diploma de Cientista Social, para realizar com estudantes de duas turmas do segundo ano do ensino médio regular, de uma escola estadual do município de Porto Alegre⁵, uma atividade na qual esses sujeitos tinham que fotografar sua escola. Como ponto de partida para suas fotografias a questão *“Qual o significado que a escola tem para você?”* foi apresentada aos participantes. Importante salientar que essa atividade teve adesão voluntária, pois não estava vinculada, diretamente, ao planejamento didático confeccionado para o período de regência de classe e acordado com as turmas. Essa adesão voluntária deu-se após uma conversa com as turmas na qual os porquês dessa atividade foram explicitados aos presentes, ou seja, contei-lhes sobre meu percurso formativo, sobre o processo de escrita de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), assim como aspectos éticos em pesquisa: conversamos a respeito da diferença entre pesquisas *sobre* pessoas e pesquisas *com* pessoas⁶, apresentei-lhes o Termo de Consentimento Livre e

⁴ É frequente atribuímos um caráter homogêneo e abstrato às escolas, como se fossem entidades criadas, geridas, vivenciadas e experienciadas no vácuo.

⁵ Por motivos éticos o nome da escola será mantido em sigilo.

⁶ Conforme Ingold (2017, p.226) nos chama atenção *“praticar a antropologia(...) significa estudar com as pessoas – do mesmo modo que estudamos com os nossos professores na*

Esclarecido (TCLE)⁷ que seus responsáveis deveriam assinar, assim como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)⁸ que seria assinado por quem optasse por participar. Conversamos, também, sobre o sigilo/anonimato da identidade das pessoas que registrassem uma fotografia⁹. Assim como sobre direito à imagem, ou seja, antes de fotografarem outras pessoas da escola, caso fosse pertinente à sua fotografia, havia a necessidade de conversar com essa pessoa para solicitar sua autorização. Após nossa interlocução quem optasse por participar estava livre para pensar e significar sua escola.

1.3. Seguindo caminhos tortuosos – Fotografia como intervenção

Como falar algo sem pronunciar palavras? Como narrar uma(umas, algumas, várias) experiência(s)? Como atingir alguém sem precisar ser literal? Como deixar a multiplicidade guiar a vida? Como gritar sobre algo quando ninguém lhe escuta? Como embaralhar significados? Como abalar as certezas, as incertezas? Como perturbar os sentidos? Como provocar sensações, afetos, sentimentos? Como, talvez, virar uma escola de cabeça pra baixo?

As possibilidades, provavelmente, são infinitas, pois diferentes artifícios podem ser utilizados, mobilizados, confeccionados. Entretanto, esse trabalho escolheu – dentre todas as possíveis – a fotografia. E há três razões principais para isso: a) é da ordem de um gosto particular, é algo presente em minha vida, é algo familiar e que me motiva. É, como afirma Costa (2012, p. 34), a

universidade –, não produzir estudos sobre elas. Nós o fazemos para que possamos crescer em sabedoria e maturidade e aumentar os nossos poderes de observação, raciocínio e pensamento crítico, na esperança e expectativa que possamos utilizar estes poderes para lidar com quaisquer problemas que possamos enfrentar no futuro. Importante frisar, portanto, que a Antropologia Social é uma importante área de inspiração para esse trabalho, porém, igualmente importante frisar que a dimensão ética, obviamente, não deve restringir-se à Antropologia. Para uma discussão mais aprofundada sobre ética em pesquisa com pessoas, incluindo uma argumentação sobre a ideia de “coprodução do conhecimento” ver: FASSIN, Didier. Répondre de sa recherche. L’anthropologue face à ses ‘autres’. In: FASSIN, Didier e BENZA, Alban (coords.) Les politiques de l’enquête: Épreuves ethnographiques. Paris: La Découverte, 2008, pp. 299-320.

⁷ Apêndice um.

⁸ Apêndice dois.

⁹ Por se tratarem de jovens menores de 18 anos o mecanismo de anonimato/sigilo de identidade foi escolhido. Todavia, a partir disso, surgiu a ideia de que quem optasse por participar da pesquisa poderia escolher entre ser creditado/creditada como anônimo/anônima ou escolher um pseudônimo/nome artístico para assinar sua fotografia. Agradeço à Rosângela Soares por essa inventiva ideia.

respeito de como construir uma boa aula, mas que, aqui, estendo para a construção de uma boa metodologia de trabalho “esteio para um em casa, um esboço de um centro estável, para onde você tenha certeza de poder voltar a qualquer hora; sobretudo nos momentos de maior desorganização e fragilidade”; b) é algo presente na vidas das pessoas estudantes onde esse trabalho foi realizado¹⁰; e c) por perceber certa potência desestabilizadora nas imagens, certo potencial de criar rachaduras em nossas verdades, ou seja, embora uma imagem, na maioria das vezes, tenha o objetivo de representar a realidade – seja lá o que isso signifique –, de evidenciar uma cena ou um sujeito há sempre o *para além*, pois seu significado não se encerra no que a pessoa que produziu determinada imagem quer transmitir. As imagens possuem camadas de significados, afetam diferentes pessoas de diferentes maneiras¹¹.

A respeito da potencialidade desestabilizadora das imagens refiro-me, brevemente, a um trabalho do fotógrafo norte-americano Duane Michals¹², conhecido por seus trabalhos com sequencias visuais, construções narrativas visuais e uso de artifícios poéticos e filosóficos em suas fotografias. O trabalho em questão, de 1973, chama-se *Things Are Queer* e é composto por uma sequência de nove fotografias. A pessoa que observa esse trabalho, porém, não sabe que se trata de um trabalho sequencial, já que cada imagem é apresentada de forma individual. A perspicácia desse trabalho, portanto, constitui-se no fato de que cada fotografia que nos é apresentada, aparentemente, contém *O Verdadeiro Significado* da imagem, isto é, cada imagem traz a ilusão de representar algo e com isso uma sensação de estabilidade, de identidade. A sensação que irrompe é: certo, ele fotografou x, entendi. Entretanto, a próxima imagem que nos é apresentada expande o significado da anterior nos conduzindo a um novo horizonte de possibilidades, a um novo questionamento, porém, novamente, a sensação de “fechamento”

¹⁰ Ao longo das atividades do *Estágio Obrigatório de Docência em Ciências Sociais I e II* pude observar como as pessoas que compunham as turmas registravam diferentes momentos de suas vidas com seus celulares através de mensagens de textos, mas também de fotografias e vídeos. Sendo assim, vislumbro certa potencialidade em utilizar a metodologia fotográfica com as turmas.

¹¹ Obviamente os textos literários, acadêmicos, jornalísticos, assim como vídeos, novelas, filmes, séries, em suma, tudo que existe na vida afeta diferentes pessoas de diferentes maneiras. Todavia, aqui, nesse trabalho, as imagens fotográficas foram as escolhidas.

¹² Agradeço à Rosângela Soares pela apresentação desse brilhante fotógrafo.

nos imunda, ou seja: certo, agora entendi, então era isso que a fotografia anterior mostrava. Todavia, surge a imagem seguinte que, outra vez, nos balança, nos faz rever o que tínhamos visto, nossa compreensão é deslocada de novo e de novo e de novo. O projeto tem um “fim”, visto que foi idealizado para conter nove fotografias, porém, poderíamos entrar em um *looping* ainda maior se novas fotografias fossem adicionadas a esse projeto.



(Duane Michals, *Things Are Queer*, 1973)

A genialidade dessa sequência é a capacidade de nos conduzir ao além do pensado, ao além da fixidez das categorias, pois o “significado” que as imagens querem demonstrar escapam “entre nossos dedos”. Não há uma identidade final na qual conseguimos apreender o real significado da imagem, há sempre um *por vir*. Nesse projeto sequencial o conceito *queer* não remete às discussões sobre gênero e sexualidade, como poderíamos imaginar a princípio, mas ao mundo em si, pois, o mundo é apresentado de maneira *queer*, ou seja, bizarro, estranho, às vezes caótico, não sendo possível encerrá-lo a uma única acepção, a uma única interpretação. O mundo e, conseqüentemente, a vida, não possuem a fixidez que costumamos lhes atribuir. Nesse sentido, obviamente, assemelha-se as discussões da Teoria

*Queer*¹³, que nos convida a pensar um mundo para além das identidades engessadas, que nos apresenta um mundo baseado na diferença em si mesma.

Essa sequência de imagens, talvez, possa suscitar certa angústia promovida pela incapacidade de agarrar a “realidade” que Duane fotografa. Falta organização, falta racionalidade, falta um “é isso”. Por outro lado, sobra distúrbio, desordem, caos. Todavia, não se trata aqui de nomear qual estilo fotográfico é melhor, se o Duane Michals e suas incertezas ou o de outros fotógrafos e suas incursões ao redor do mundo na tentativa de representar a humanidade; não importa afirmar que a desordem deve prevalecer sobre a ordem, mas de analisar como, às vezes, a busca por uma essência, por uma ordenação superior, por uma lógica moduladora do mundo pode sufocar o pensamento, a criatividade, a potência da vida¹⁴. É nesse sentido que compreendo a importância das imagens registradas pelas turmas não pela busca da representação fiel da realidade escolar, mas como uma forma de intervenção, como uma busca de significar aquele espaço para si, obviamente, sem pretensões unitárias e totalizantes, sem afinco pelo esgotamento, mas pelo esgarçamento. Nas palavras de Isabelle Stengers (2015, p. 6)

(...) ‘intervenção’, ou seja, aquilo que experimentamos quando, durante um debate, um participante toma a palavra e apresenta o que está sendo debatido ‘de uma maneira um pouco diferente’, provocando uma pequena pausa. Depois, claro, o debate continua como se nada tivesse acontecido; mais tarde, porém, alguns dos presentes que estavam escutando mostrarão que foram tocados.

As fotografias, portanto, demarcam uma posição singular de sujeito atuante no mundo que coloca em movimento suas inquietações com sua escola. Ademais, para além da fala, espaço linguístico no qual, reiteradas vezes, os sujeitos estudantes são silenciados, as fotografias são essa outra maneira, a qual fala Isabelle Stengers(2015), de abordar um assunto particular, nesse caso, os significados que a escola pode possuir para cada estudante. Sendo assim, obviamente, não irá tocar todas as pessoas que frequentam a

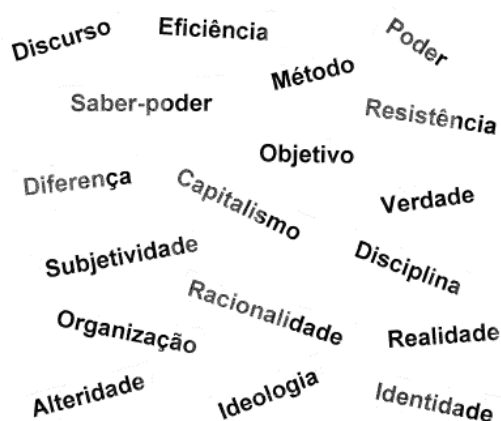
¹³ Para uma introdução aos debates da Teoria *Queer*, recomenda-se a leitura do livro MISKOLCI, Richard. Teoria *Queer*: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

¹⁴ Como afirma Ingold (2015, p.21) “Se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si”.

escola da mesma maneira, porém, algo irá lhes atravessar, algum impacto será ocasionado, alguma sensação será sentida, claro, sem hora marcada, sem aviso prévio: *acontece*.

EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

2.1. Breve histórico sobre Currículo: o que pode a educação?



(Elaboração do Autor)

O que pode um currículo?¹⁵ É a partir dessa pergunta que, ao invés de serem apenas palavras soltas, desconexas, sem sentido, antagônicas, as palavras acima podem começar a fazer sentido para nós, pois apesar de ser praticamente impossível – e até mesmo improdutivo – responder a questão inicial podemos, pelo menos, afirmar que o currículo tem história. Não uma história linear seguindo sempre para frente, mas de vai-e-vem, de ziguezague, de “trancos e barrancos”, de exclusão, de inclusão, de retrocessos, de afetos. E isso não é, necessariamente, ruim já que ao atentarmos somente para o “à frente” podemos perder possibilidades que nos rodeiam, que estão ao lado, atrás, abaixo, acima, na diagonal, enfim: olhar unicamente para um único ponto diminui as potencialidades.

¹⁵ Claramente essa pergunta não é nova, pois de forma evidente ou tangencial esse questionamento vem perpassando as discussões contemporâneas sobre currículo de diferentes autoras e autores. Cito, como exemplo, as discussões de Silva (2010), Corazza (1997; 2001; 2013), Paraíso (2009; 2010; 2015), Galo (2002) e Gauthier (2002). Sendo assim, esse capítulo une-se a essas discussões para pensar sobre possibilidades, aberturas, rachaduras, fendas e vazamentos que um currículo possui.

O currículo tem história como afirmo, mas como contar a história de algo tão multiforme? Alguns mecanismos retóricos são necessários, talvez certa linearidade também, mas tendo sempre em mente que é *uma* história possível a ser contada. Talvez daqui a alguns dias, anos, séculos, milênios, a história contada será outra, porém, por agora, seguimos dois movimentos: a) *movimento de didatização* no qual trilhamos os três atos da histórica peça de Tomaz Tadeu da Silva sobre as teorias de currículo com o auxílio de seu Documentos de Identidade¹⁶ e b) *movimento de embaralhamento* de fronteiras no qual a imagem do *patchwork*¹⁷ nos guiará.

Primeiro movimento: didatização

ABERTURA [antes do início dos atos da peça ouve-se o narrador ao fundo]

O currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2010, p. 12).

ACTU 1

Disciplina, organização, objetivo, método, realidade, racionalidade e eficiência são conceitos do que se conveniu chamar de *Teorias Tradicionais de Currículo*. O currículo, acima de tudo é compreendido aqui como um mecanismo neutro capaz de organizar todos os procedimentos educacionais de maneira clara e funcional, nada mais. O currículo, portanto, é em essência neutro, apenas informa o que a realidade empírica também informa. O currículo é o administrador da vida escolar, da vida dos sujeitos escolares. Os processos

¹⁶ Embora tangencie algumas discussões sobre currículo esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não se propõe a discutir exaustivamente as complexas camadas argumentativas a respeito das Teorias de Currículo que Tomaz Tadeu da Silva explora em seu livro Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias de currículo. Esse TCC busca, assim, apenas trazer alguns pontos-chaves da obra para evidenciar a posição da qual o autor fala, para que, minimamente, a/o leitora/leitor possa compreender algumas trilhas que o autor segue.

¹⁷ Em tradução literal, *patchwork* significa “trabalho com retalhos”. Sendo assim, busco na imagem do *patchwork* inspiração para pensar a composição de um currículo, isto é, ao invés de algo muito bem delimitado, formatado, fechado e composto apenas por uma única cor, o currículo é uma colcha de retalhos composta por variados componentes multicoloridos oriundos de diversificados lugares.

industriais e econômicos que afetavam os países do norte acabaram por moldar toda a filosofia por detrás das Teorias Tradicionais. Como cantou Pink Floyd¹⁸: “*All in all you're just another brick in the wall*”. Como afirma Silva (2010, p. 22-23):

É nesse contexto que Bobbitt escreve, em 1918, o livro que iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos: *The curriculum*(...). O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra chave era eficiência. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica.

ACTU 2

Ideologia, poder, verdade, capitalismo e resistência são as palavras de ordem das *Teorias Críticas de Currículo*. Contrapondo-se às Teorias Tradicionais, as Críticas evocam a dimensão do poder presente nas elaborações curriculares e nas práticas pedagógicas, isto é, de neutro o currículo não tem nada. Autores e autoras enfatizam a dimensão ideológica que as escolas possuem, buscando refletir sobre como a organização escolar é pensada como um método de reprodução do *status quo* e de lógicas capitalistas e segregacionistas, reforçando as desigualdades sociais entre as pessoas.

A influência marxista nas Teorias Críticas é o ponto chave para compreender suas construções argumentativas, embora deva ficar claro que, diferente das análises de Marx, os escritos críticos buscavam analisar a sociedade para além da dimensão econômica, pensado aspectos culturais e simbólicos que permeiam a sociedade capitalista. Pierre Bourdieu, influente sociólogo francês e importante inspiração para os/as teóricos/teóricas das Teorias Críticas de currículo afirma que a escola é:

(...)Instrumento privilegiado da sociocracia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a

¹⁸ O trecho faz parte da música “*Another Brick in The Wall*”, da banda inglesa Pink Floyd, lançada em 1979 como uma das faixas do álbum “*The Wall*”. A música foi composta por Roger Waters, baixista e vocalista da banda. Foi gravado um videoclipe da música no qual jovens estudantes estão sobre algo semelhante a uma linha de montagem que lhes conduz até uma “fornalha” onde passam por um processo de padronização que lhes retira qualquer distinção/diferença/diversidade/singularidade.

absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse (BOURDIEU, 1982, p. 218).

Sendo assim, autores/autoras críticos/críticas refletem sobre as possibilidades de resistência a esse instrumento de dominação, buscando pensar sobre a possibilidade de uma educação emancipatória/libertadora. Porém, ao teorizar sobre a libertação/emancipação dos/das educandos/educandas surge no horizonte das Teorias Críticas, novamente, a noção de verdade, isto é, apenas através da cessão da ideologia o verdadeiro conhecimento será conhecido e com isso a Educação poderá ser libertadora não apenas reprodutora. Como afirma Silva (2010, p. 149):

Embora as teorias críticas sustentassem que o currículo é uma invenção social, elas ainda mantinham uma certa noção realista do currículo. Se a ideologia cedesse lugar ao verdadeiro conhecimento, o currículo e a sociedade seriam finalmente emancipados e libertados.

ACTU 3

Discurso, saber-poder, identidade, alteridade, diferença e subjetividade são a força-motriz das *Teorias Pós-críticas de Currículo*. Com influências do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, do feminismo, de perspectivas decoloniais, da Teoria *Queer* e de autores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e autoras como Débora Britzman e Julia Kristeva, as reflexões pós-críticas vinculam-se diretamente às problemáticas sobre as construções discursivas do currículo, da escola, das práticas pedagógicas e da própria vida. Há um alargamento epistemológico com as Teorias Pós-críticas em relação às anteriores em dois pontos centrais: a) para os/as pós-críticos/pós-críticas não há uma realidade em si mesma ou encoberta pela ideologia, pois a própria ideia de realidade, seja ela elaborada como for, é discursivamente construída, é um argumento retórico, pois ao nomear a realidade como x ou y a própria nomeação acaba por criar a realidade de que se fala. Sendo assim, o que cristaliza determinada realidade e não outra são os efeitos de verdade produzidos por determinada nomeação; b) a Teoria Pós nos convida a vislumbrar os diferentes componentes que compõem uma determinada “realidade” ao nos chamar atenção para o fato de que o marcador classe social, embora seja indispensável nas análises, não é o único que permeia a vida, pois os marcadores sociais de raça, gênero, etnia,

nacionalidade e sexualidade não podem ser esquecidos ou ignorados. Como nos lembra Silva (2010, p.146):

(...) a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social nos tinham fornecido anteriormente.

Entretanto, Silva (2010, p. 147) nos chama atenção para o fato de que:

Sendo “pós” ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão saber, identidade e poder.

Especificamente no campo educacional, as Teorias Pós-críticas ao invés de normatizar o currículo, ao invés de tentar situá-lo em determinado território nos convidam a refletir sobre possibilidades, isto é, antes de circunscrever a escola ao que ela “é” como faziam as Teorias Tradicionais ou ao que ela “deveria” ser, como as Teorias Críticas, procura-se pensar sobre as múltiplas possibilidades de existência da escola. O que um currículo, o que uma escola *pode vir a ser* é o foco.

Segundo movimento: embaralhamento de fronteiras

Embora o movimento de *didatização* seja um percurso importante a ser realizado para que nos iniciemos nas discussões sobre currículo, o problema de conceber a história do currículo como um processo linear, apesar das inúmeras ressalvas de Tomaz Tadeu da Silva ao longo de seu texto, pode emergir. Há em sua retórica certa ideia de fronteiras entre cada teoria e outra: se a Teoria Tradicional está presente não há espaço para Teoria Crítica e seu pressuposto de emancipação, ao passo de que se há a ideia de liberdade no currículo não há brecha para a Teoria Pós-Crítica. Consequentemente faz-se presente uma retórica de finitude, por exemplo, quando Silva (2010, p.113) anuncia, através de sua análise sobre o pós-modernismo no currículo, o “*fim das metanarrativas*”. Ora, embora as reflexões pós-modernas, pós-estruturalistas, feministas, decoloniais, atravessem o currículo elas não são as

únicas a realizarem esse atravessamento, outras reflexões, outras teorias, outras perspectivas também o fazem, justamente pelo currículo ser um emaranhado de atravessamentos, de linhas. Silva (2010, p. 150) apresenta, também, demasiado otimismo a respeito dos impactos que as Teorias Críticas e Pós-críticas desempenharam no currículo quando afirma “*Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram*”. Certamente essa análise tem precisão cirúrgica, porém, não para todos/todas as/os curriculistas, não para todas/todos as/os professores/professoras, não para todas/todos as/os analistas educacionais¹⁹. Vive ainda entre os corredores das escolas, entre as salas de aulas das faculdades de educação, entre os gabinetes das/das profissionais da educação os pressupostos da neutralidade educativa, da ordem, do respeito à tradição, da inviolabilidade dos cânones. Podemos pensar esses atravessamentos diversos que um currículo experimenta através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, cuja finalidade é ser

(...)um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento(...) (BRASIL, 2018, p. 07)

A partir desse trecho é possível trazer à tona a imagem de *patchwork*, ou seja, esse “grande currículo” que é a BNCC está sendo composto por retalhos de, pelo menos, duas teorias de currículo já que apresenta a ideia de método e eficiência vide ser um documento que normatiza as “*aprendizagens essenciais*” que as/os estudantes devem desenvolver, porém, esse mínimo de ser

¹⁹ Certa vez, em sala de aula, em uma cadeira da área de didática e formação de professores de sociologia – onde em certo momento a discussão voltou-se sobre conhecimento, epistemologia e conceitos de autores/autoras não diretamente vinculados à Educação – escutei do professor da disciplina que “*Foucault, Deleuze e esses conceitos deles não servem para nada na educação, são tudo bobagem pós-moderna*”. Logo depois ele continuou afirmando: “*Quero ver vocês lá na Cefer, lá na Bom Jesus discutirem o conceito de rizoma com os estudantes*”. O problema é que eu e a colega que argumentávamos sobre a importância desses/dessas autoras/autores tínhamos estudado em escolas do Bairro Lomba do Pinheiro e Bom Jesus, ou seja, representávamos os jovens da periferia que o professor achava que não compreenderiam essa “*bobagem pós-moderna*” e que, por serem da periferia, talvez, não merecessem acesso àquele conhecimento. Essa estória surge para pensarmos como a reverência a certos preceitos educacionais e falas discriminatórias ainda rondam o campo educacional.

aprendido na escola está aliado com a ideia de que as/os estudantes *“tenham assegurados seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento”*, isto é, lado a lado a conceitos tradicionais está o conceito crítico de cidadania. Seguindo adiante no texto da BNCC encontramos sua concepção de escola enquanto *“espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, [que] deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”* (BRASIL, 2018, p. 16). Novamente, os retalhos que compõem a Base Comum saltam aos olhos, sendo os conceitos de diferença e identidade, próprios das Teorias Pós-Críticas, evidentes.

A trindade das teorias de currículo (tradicionais, críticas e pós-críticas), assim sendo, mostra-se manifestada nesses dois trechos da Base Nacional Comum Curricular. Obviamente, e talvez isso seja o mais interessante e é justamente o ponto argumentativo sustentado aqui, essa manifestação se dá através de retalhos. Há, portanto, muita porosidade em um currículo, há muitas fendas, muitas composições, um currículo nunca é totalmente unificado. Exercitando a ideia de roubo (DELEUZE, 1998), podemos pensar o currículo enquanto uma membrana permeável cuja finalidade, obviamente, é selecionar componentes específicos, todavia, esses componentes têm qualidades das mais diversas e, além disso, algo não previsto, não selecionado, algo “inadequado” sempre tem a possibilidade de passar despercebido e infiltrar-se.

Logo, o que pode um currículo é o mesmo que pode uma vida. Um currículo pode coadunar objetivo, capitalismo, diferença, método, resistência, poder e alteridade. Seguindo Gallo (2002), quando fala de educação *lato sensu*, um currículo pode ser criado a partir de uma “educação maior”, aquela das leis, das diretrizes, das normas, das políticas, dos gabinetes ministeriais, mas também da “educação menor”²⁰, aquela do cotidiano, dos afetos, das sensibilidades, da micropolítica, da vida vivida. Justamente pelo fato de o currículo ser uma linguagem, ou seja, se algo falta em um currículo *“(...)é uma*

²⁰ Para Gallo (2002, p. 173) a “educação menor” é revolucionária, pois *“Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância”*.

última palavra que traga em si mesma uma significação plena, para a qual nenhum dizer a mais será necessário” (CORAZZA, 2001, p.11).

Portanto, ao pensar o currículo como embaralhamento de fronteiras e enquanto *patchwork* novas possibilidades de pensar o fazer educacional são potencializadas, pois conforme Paraíso (2009, p. 278):

(...)um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares(...). Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo.

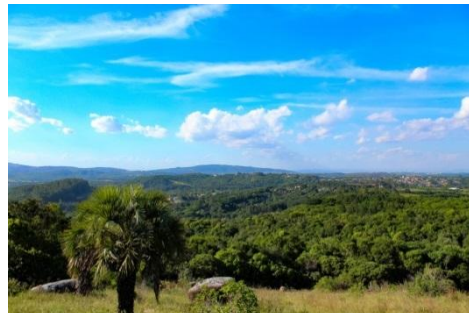
FOTOGRAFIA E ESCOLA

3.1. Breves considerações sobre fotografia e escola

O enquadramento fotográfico, isto é, o efeito de delimitar determinada imagem para que seja apresentada de tal maneira que realce certas cores, fenômenos, ações ou sujeitos é um procedimento padrão e indispensável à fotografia. Sendo assim, é uma das técnicas fotográficas básicas que todo/toda fotógrafo/fotógrafa deve conhecer. Entretanto, como nos lembra Latour (1994, p. 142) “(...)metade de nossa política é feita nas ciências e nas técnicas”, ou seja, quando fotografamos um assunto²¹ seu enquadramento é mais do que apenas pura técnica. Nossos olhos encarnam nossa subjetividade ao olharmos para uma árvore e suas cores verdes ao invés de mirarmos para a possível árvore seca e cinza ao lado da primeira. Nossas fotografias exalam política ao movermos nossa câmera ou celular para as vicissitudes da vida cotidiana ao invés de enquadrarmos a potência da vida humana e não-humana. Claro, a vida tem de ser contemplada – e fotografada – por todos os ângulos possíveis, mas esses registros vão além da simples técnica, posto que esses registros exaltam o que o sujeito que fotografa compreende ser válido de ser eternizado, bonito, artístico, ou ser a “realidade”. Nosso olhar, logo, é político: tanto de quem fotografa determinada coisa quanto de quem admira tal fotografia. Como afirma Kossoy (2001, p. 42-43) “O registro visual documenta(...) a própria

²¹ Em fotografia o que está sendo fotografado é denominado *assunto*. Em algumas ocasiões pode ser nomeado, também, como *motivo*.

atitude do fotógrafo diante da realidade; seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens(...)”.



(O que é possível pensar/sentir/significar a partir dessas duas imagens? O que estava acontecendo à direita, à esquerda, abaixo, acima do enquadramento fotografado?)

(Fotografias realizadas pelo autor)

Mas em que sentido fotografia e escola se relacionam? Embora pareçam distantes o ato de fotografar momentos escolares está presente no Brasil desde os anos de 1900 enquanto uma prática capaz de produzir um imaginário sobre a escola. Um breve exemplo da associação entre escola e fotografia pode ser vislumbrado no trabalho analítico sobre fotografias escolares – um ramo de fotografias difundido a partir do século XX – e, mais especificamente sobre as clássicas fotografias de classe de Souza (2001) que demarca que:

Em relação às fotografias de classes escolares, o surgimento e difusão desse tipo de fotografia vincula-se à disseminação do valor social da escola na sociedade brasileira. Especialmente, as fotos de classe atendem a essa representação simbólica, por meio da qual, a turma de alunos corresponde à classe, à série, cujo encerramento do ano letivo compreende um momento digno de ser registrado e recordado (SOUZA, 2011. p. 79).

Essas fotografias, sendo assim, tinham a intenção de produzir um efeito específico aos admiradores/admiradoras. Posto que, normalmente, as crianças/jovens eram fotografados/fotografadas ao lado de mapas, livros, globos geográficos, símbolos nacionais, bem arrumados/arrumadas, em um ambiente extremamente organizado, higienizado, asséptico. A vida que pulsa na escola, os problemas de infraestrutura, o próprio cotidiano escolar é invisibilizado nessas imagens, pois essas fotografias buscavam representar

uma escola ideal²². A multiplicidade que habita a escola é exterminada. A imagem fotografada é apresentada como fato, como “realidade”, antes, porém, é construída para aquele momento. O significado que a escola adquire é o da pura e simples ideia de ordem e progresso: não há naturalidade nessas imagens e, obviamente, não há neutralidade. Novamente conforme Souza (2011, p. 81):

Significa dizer que as imagens expressam um padrão identitário da escola enquanto instituição educativa cujo imaginário social é reforçado por comportamentos, símbolos, práticas e ritos tais como o uniforme, a aula, a bandeira, a arquitetura escolar, a sala de aula.

As fotografias realizadas pelas/pelos estudantes, portanto, não serão neutras, mas sua narrativa particular sobre sua escola. Cada fotografia carregará consigo um mundo de possibilidades. Entretanto, sabe-se, claro, que a pergunta disparadora *“Qual o significado que a escola tem para você?”* à qual as pessoas participantes devem tentar responder a partir de suas imagens ocasionará certo direcionamento do olhar, pois como nos lembra Oliveira (1996, p. 15) – a respeito das análises antropológicas, mas que nesse caso nos ajuda a pensar sobre a posição investigadora que as/os jovens assumirão – *“a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos o nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo”*. Todavia, como cada sujeito escolar está contextualmente inserido no mundo a sua volta e se relaciona com esse mundo de diferentes maneiras, logo, cada sujeito proporciona uma infinidade de respostas possíveis a pergunta disparadora. E claro, os diferentes olhares que perpassarem essas imagens, também, proporcionarão uma infinidade de respostas.

²² Talvez seja possível, inclusive, imaginar que essas fotografias demarcam um projeto de nação muito específico, vide os símbolos nacionais sempre presentes.

VIDA E ESCOLA

4.1. Trazendo a escola de volta à vida: fotografando a escola, imaginando a escola²³

(...) é no contrário da captura e da contenção – na descarga e vazamento – que descobrimos a vida das coisas. (INGOLD, 2012, p. 35).

Seguindo a premissa de Ingold (2012, p.27) de que “*o mundo em que habitamos é composto(...) por coisas*” busco pensar a escola como *coisa*. Sendo assim, antes de encerrá-la em uma determinada forma, seja ela qual for, busco pensa-la como fluxo contínuo, como movimento imparável.

Para Ingold, que retoma o conceito de Martin Heidegger²⁴, a coisa é pensada em oposição ao conceito de *objeto*: enquanto o *objeto* apresenta-se como fato consumado, como forma estática, como algo muito bem delimitado, em contraposição, a *coisa* “(...)é um ‘acontecer’, ou melhor, um lugar onde vários aconteceres se entrelaçam” (INGOLD, 2012, p. 29).

Para melhor ilustrar sua concepção de *coisa* Ingold (2012) nos convida a refletir sobre uma árvore: ela é um objeto ou uma coisa? onde começa a árvore? onde termina a árvore? Nas palavras de Ingold (2012, p. 28) “*Onde termina a árvore e começa o resto do mundo(...). A casca, por exemplo, é parte da árvore?(...) E o musgo que cresce na superfície externa do tronco, ou os líquens que pendem dos galhos?*”. Assim, Ingold (2012, p.29), a partir dessas considerações, chega à conclusão que “(...)a árvore não é um objeto, mas um agregado de fios vitais”. Isto é, embora, cientificamente, a árvore possa ser resumida em uma planta que apresenta tronco, folhas, raízes e às vezes frutos, se a arrancarmos de suas relações com o solo, com o sol, com o vento, com os animais, com os fungos a árvore deixará de existir, pois seus fios vitais serão

²³ Esse subcapítulo é inspirado, diretamente, nas discussões presentes em dois textos do antropólogo britânico Tim Ingold: a) “*Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais*” e b) “*O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção*”.

²⁴ Martin Heidegger escreve, em 1962, o livro “*Que é uma coisa?*”, O texto é resultado de um curso que Heidegger ministrou entre 1935 e 1936 em Friburgo, na Alemanha, cujo objetivo foi discutir o pensamento do filósofo prussiano Immanuel Kant.

rompidos: sua vida se esvai. O que Ingold (2012), portanto, nos convida a perceber é que a *coisa* vaza, pois, antes de ser uma entidade fechada em si mesma ela transborda, se conecta com dimensões que, se não estivermos atentos/atentas, não farão sentido algum.

Seguindo Tim Ingold, portanto, penso escola enquanto *coisa*. Deste modo, ao invés de pensar *A Escola*, isto é, uma entidade abstrata e cerceada, delimitada *apenas* por sua arquitetura física, o que seria pensa-la como *objeto*, pensar *uma* escola, isto é, pensar os processos de movimentação, pensar os devires possíveis, pensar sobre os fios vitais que se enredam junto à escola. Retomando Ingold (2012, p. 31) penso em um *habitar*²⁵ a escola, ou seja, “(...)se juntar ao processo de [sua] formação”. Trazer a escola de volta à vida, então, significa tentar perceber seus fios vitais que vão além do prédio, das salas de aula, dos laboratórios. Trazer a escola de volta à vida tem muito mais a ver com realizar um processo de imersão nas circulações que compõem esse espaço, pois uma escola, assim como a árvore de Ingold, não termina em si mesma, ela é atravessada por fluxos contínuos, que são atravessados por fluxos contínuos, que são atravessados por fluxos contínuos... E esses fluxos não ligam pontos delimitados uns aos outros, antes se entrelaçam uns aos outros no movimento de *dar forma*²⁶.

O grande problema, porém, é como compreender ou apreender esses fios vitais. Ingold, obviamente, não nos oferece uma receita com determinados passos a serem seguidos para que a vida apareça diante de nossos olhos, como se algum véu opaco fosse retirado de nosso rosto desde que a receita fosse seguida à risca. Contudo Ingold (2015) nos alerta para o fato de que

²⁵ Tim Ingold em seu texto “*Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais*”, de 2012, nos convida a pensar a diferença entre *ocupar* o mundo e *habitar* o mundo. Enquanto *ocupar* significa relacionar-se com *objetos*, ou seja, um mundo sem criatividade, posto que tudo já está finalizado, *habitar* significa relacionar-se com *coisas*, ou seja, participar da criação do mundo, movimentar-se conjuntamente.

²⁶ Ingold utiliza-se da citação do pintor suíço Paul Klee na qual ele afirma que “*A forma é o fim, a morte; o dar forma é movimento, ação. O dar forma é vida*” (INGOLD, 2012, p. 26) para ilustrar a importância do fluxo.

antes de realizarmos tentativas de apreender algo, o que significa que esse algo já está posto e temos apenas a tarefa de desvelá-lo, o caminho mais instigante, inspirador e provocativo a seguir é o da imaginação, pois *“aparecer as coisas eu sugiro, equivale a imaginá-las. Imaginar algo é aparecê-lo, assistir na sua gestação e comparecer no seu nascimento(...)”. Imaginar é um movimento de abertura e não de fechamento; produz não fins, mas começos*” (INGOLD, 2015, p. 30).

4.2. Enfim as imagens: imaginando uma fotografia menor

Não são nem os elementos, nem os conjuntos que definem uma multiplicidade. O que define é o E, como alguma coisa que ocorre entre os elementos ou entre os conjuntos. E, E, E, a gagueira. Até mesmo, se há apenas dois termos, há um E entre os dois, que não é nem um nem outro, nem um que se torna o outro, mas que constitui, precisamente, a multiplicidade (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 45).



Pessoa Anônima 1

Livros de cores variadas lado a lado, prateleiras cinza, um armário marrom torto ao fundo, enciclopédias antigas, algumas caixas de papelão, revistas caindo de uma prateleira, o sol entrando pela janela e iluminando a sala. Esses são os elementos que saltam aos olhos quando se olha a primeira fotografia. Provavelmente não há dúvida: é uma biblioteca. Mas o que se passa nessa biblioteca? O que se esconde nessa biblioteca? O que se revela nessa biblioteca? Quais sentimentos são provocados nessa biblioteca? A escola sem essa biblioteca não teria o mesmo sentido para a pessoa que a fotografou? A

escola, através da imagem da biblioteca, significa acesso ao conhecimento? Acesso à leitura? Um refúgio? Quem sabe solidão? Talvez paixão? Decerto signifique tudo isso *É* muito mais *É* muito mais *É* muito mais. Para mim, a luz entrando e tocando os livros é acolhedora, afetuosa e um mundo de possibilidades.



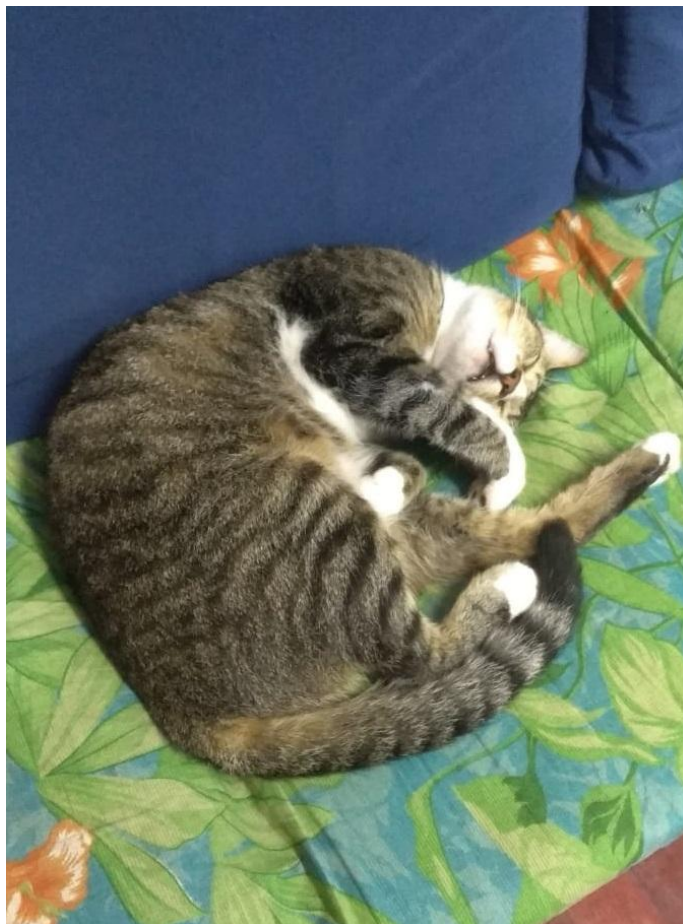
Preciosa18

Um prédio de tijolos marrom ao fundo, uma goleira branca, o que parece ser um cesta de basquete mais ao fundo ainda, um chão pintado de bordô com tinta verde ao centro, linhas amarelas desenhadas sobre o chão. A imagem nos convida a olhar para uma quadra de esportes. Mas o que tem nessa quadra de esportes? Vemos apenas parte da quadra, será intencional? A quadra traz conforto? Talvez confronto? Fala de amizade? União? Quem sabe ela está ali apenas como coadjuvante e o prédio ao fundo é o princípio de tudo? A fotografia é sobre lazer? Esportes? Quem sabe sobre gênero? Quem usa a quadra? Todas as pessoas da escola podem utilizá-la? Apenas meninos a utilizam? Meninas jogam vôlei e meninos futebol? O acesso a quadra é permitido ou é um espaço interditado? O que acontece nessa quadra? Quem sabe a vida com suas idas e vindas, com seus rancores e afetos. Quem sabe a vida com sua potência e sua resistência. Quem sabe amores, abraços, beijos, mãos dadas... Quem sabe tudo *É* mais um pouco.



Pessoa Anônima 2

Chão batido com pedras sobressalentes, um par de botas pretas, tênis pretos com detalhes em branco, a manga de um casaco florido, duas mãos segurando, cada uma, uma cuia de chimarrão. A fotografia nos convida a pensar sobre tradição? Cultura? União? Afeto? Amizade? Quem sabe reconciliação? Podemos até pensar: chimarrão, mas o que isso tem a ver com escola? Talvez nos irrompa: escola é lugar de estudar, não de fazer roda de chimarrão. Entretanto, também, podemos pensar: a escola é mais que “transmissão” de conteúdos, pois a escola pode ser paixão *ε* afeto *ε* companheirismo *ε* relação *ε* camaradagem *ε* afinidade...



Pessoa Anônima 3

Almofadas azuis, almofadas floridas, um gato malhado dormindo. Que diabo de foto é essa! Podemos exclamar. Entretanto, podemos, também, pensar sobre quais sentimentos nos preenchem quando nos deparamos com essa imagem. Talvez ternura? Felicidade? Um sorriso pode vir a completar nosso rosto. Quem sabe nojo por ver um gato na escola? Talvez nosso corpo comece a coçar devido a alergias felinas. Mas que diabos um gato tem a ver com o significado da escola?! Para quem frequenta a escola a surpresa de ver o gato, carinhosamente chamado de Paixão, quiçá não suscite tanta surpresa. Mas, até mesmo para quem frequenta a escola dar-se conta da importância desse felino para essa escola pode causar espanto. Com o que esse gato se relaciona? É um animal ora bolas e animais são animais, ponto. Mas que tipos de relações compõem uma escola? Quais sujeitos perambulam pelos corredores e salas de aula? São sempre apenas humanos? Ou humanos e não humanos convivem conjuntamente mais do que nossos olhares estão acostumados a vislumbrar? É possível afeto entre pessoas *ε* animais, é

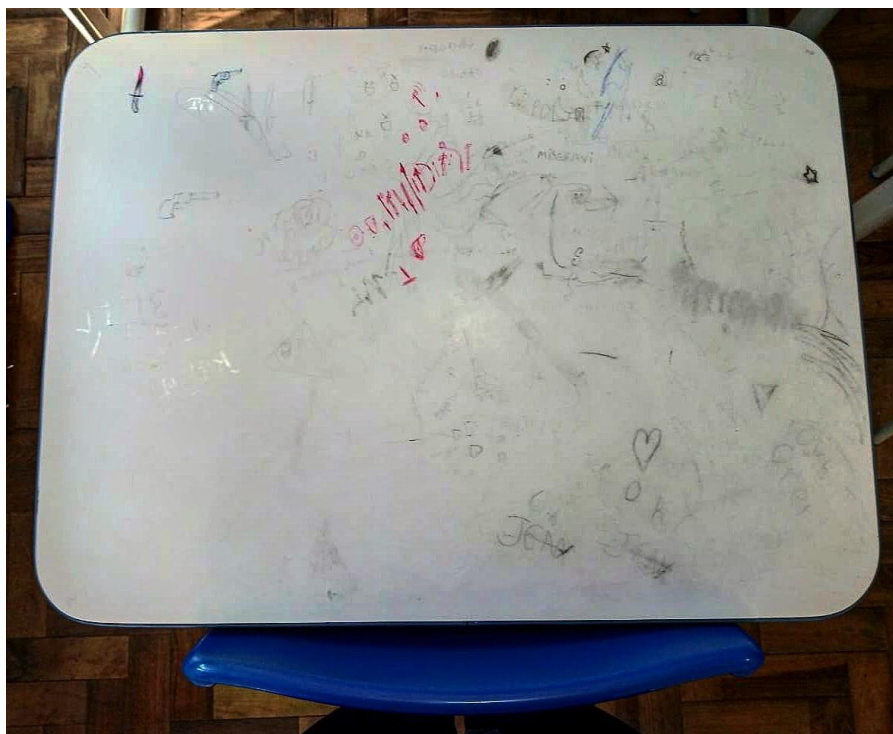
possível afeto entre pessoas \mathcal{E} plantas, é possível afeto entre pessoas \mathcal{E} animais \mathcal{E} plantas \mathcal{E} cadernos \mathcal{E} canetas \mathcal{E} livros \mathcal{E} uma infinidade de coisas mais? Não sei a resposta, mas quero acreditar que sim: sou uma das pessoas que é inundada pela súbita risada e posterior sorriso quando vejo essa imagem.



Pessoa Anônima 4

Árvores verdes, uma mureta de pedra ao fundo, uma pequena escada de paralelepípedo, parte de um prédio em tom bege com uma janela transparente e algumas trepadeiras enroscadas em sua parede, um prédio azul com várias pequenas janelas transparentes. Para quem habita a escola é fácil reconhecer esses dois prédios: o prédio bege é ocupado por algumas salas de aulas, a sala da direção, a biblioteca e a secretaria; já o prédio azul em sua parte superior encontra-se mais uma sala de aula, porém, em sua parte inferior encontra-se a sala do grêmio estudantil recentemente conquistado pelos/pelas estudantes. A fotografia é sobre mobilização política? Sobre a diversidade de espaços que compõem essa escola? Sobre a importância da vida que ocorre fora das salas de aulas? Sobre disputas políticas? Sobre protagonismo estudantil? Sobre acolhimento de demandas estudantis? Sobre felicidade pela conquista de um espaço? Sobre espaços culturais? Do que fala essa imagem?

Talvez de política *ε* juventude *ε* amizade *ε* contestação *ε* conflito *ε* criação *ε* relações contra-hegemônicas *ε* diálogo *ε* escuta *ε*, *ε*, *ε*...



Pessoa Anônima 5

Uma classe branca, o recosto azul de uma cadeira, dois desenhos de armas de fogo, alguns desenhos de faca, alguns desenhos de coração espalhados pela classe, o nome Jean escrito duas vezes de forma rasurada, o desenho de uma estrela, alguns rabiscos com caneta vermelha, alguns rabiscos de caneta azul, alguns rabiscos de lápis. Talvez essa fotografia seja a mais emblemática. A escola não é feita apenas de felicidade, alegria, áreas do conhecimento, cadernos, livros didáticos. A escola não está isolada, a vida transpassa seus muros e portões. Armas e facas? Algumas vezes pertencem ao espaço escolar, por mais que não deveriam estar ali. Talvez um término de relacionamento esteja marcado na classe? É possível. Mas e os corações? Novos amores? Persistência de amores antigos? É possível. E a pequena estrela? Pensamentos sobre o futuro ou apenas um desenho aleatório? E a classe em si mesma? Sua imagem nos convida a pensar sobre disciplina?

Sobre a perda da diferença? Sobre as possibilidades perdidas quando a organização do espaço enquadra, normatiza, encaixota experiências diversas? Os desenhos são de autoria única ou diversas singularidades deixaram suas marcas? Os desenhos foram feitos todos num único dia? São muitos pensares possibilitados por essa fotografia. O que fica, quem sabe, é: uma escola tem muitas entradas e muitas saídas; uma escola se insere em teias de relações, uma escola pode ser composta por disciplina *ε* violência *ε* amor *ε* conhecimento *ε* ódio *ε* projetos de futuro *ε*...

Inspirado em Gallo (2002)²⁷, Gauthier (2002)²⁸, Paraíso (2010)²⁹ e Deleuze & Guattari (2014)³⁰ e suas ideias de “uso menor”, tento pensar, então, em uma *fotografia menor*³¹ realizada pelas pessoas participantes, ou seja, em contraposição a fotografia maior, aquela das técnicas, que se aprende em cursos e se exercita em concursos, inspirada nos grandes mestres, seguidora de regras delimitadas, perseguidora da coerência da realidade, uma fotografia da experiência: efêmera, ordinária e infame. Pois, nas palavras de Heidegger (1987, p.143) “fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma”.

O uso menor da fotografia, sendo assim, não está alinhado aos grandes circuitos fotográficos, não presta reverência a cânones, não lhe interessa “a luz perfeita que dá vida à imagem”: ela não precisa disso, pois a vida existe, a vida pulsa, a vida escorre, a vida vaza, querendo ou não. O que interessa para a *fotografia menor* não é enclausurar, restringir, representar, seja lá o que estiver à vista da pessoa que fotografa, mas abrir, expandir, transitar, criar,

²⁷ Silvio Galo fala de uma “educação menor”, aquela do cotidiano das escolas, da micropolítica da escola, para além das políticas educacionais normativas.

²⁸ Clermont Gauthier fala de uma “pedagogia menor”, uma pedagogia questionadora dos discursos normalizadores.

²⁹ Marlucy Paraíso fala de um “currículo menor”, aquele feito no dia a dia das escolas a partir das escolhas, desejos, afetos que constituem esse espaço.

³⁰ Gilles Deleuze e Félix Guattari falam de uma “literatura menor”, proveniente de Franz Kafka, uma literatura para além dos cânones literários, uma literatura revolucionária.

³¹ Agradeço à Andressa Caroly pelas palavras de encorajamento em levar adiante tal problemática, assim como pelas discussões em torno dessa ideia.

potencializar. Um uso menor em fotografia advém do caos³², da possibilidade de enxergar as linhas caóticas do mundo, de senti-las atravessando seu corpo e então apertar o botão da câmera digital, da câmera analógica, do celular. Um uso menor da fotografia advém, justamente, da efervescência de significados que a escola possui: significados estes confeccionadas no cotidiano da escola através de singularidades diversas.

Fotografia menor tem a ver com micropolítica, relaciona-se com tentativas de subversão de binarismos, de normas, de realidades, mesmo que inconscientemente. Fazer um uso menor em fotografia pressupõe abandonar o uno e seguir a multiplicidade: resistir aos enquadramentos estatais, teóricos, práticos, institucionais, “verdadeiros”, significa pensar: o que eu sinto, o que me toca. Ela guia-se, portanto, pelo conselho de Deleuze & Guattari (1995, p.18) “Seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e a mais tortuosa, com *n* dimensões, com direções rompidas”.

Sobre a *fotografia menor* e sua potencialidade é importante salientar que não reside em aspectos quantitativos, se representa melhor ou pior determinada coisa; ela não se preocupa em representar nada, nem ninguém, mas de fazer sentir, pois “(...)a questão não é a de saber se o artista faz arte ou se ele se torna cada vez mais artista, mas, de estudar a composição dos novos agenciamentos que ele produziu, de examinar os devires da arte que ele realizou” (GAUTHIER, 2002, p. 144-145). Não se trata, portanto, de saber se determinado sujeito realizou um melhor enquadramento em sua fotografia, não se trata de saber quem fez a melhor fotografia, qual fotografia está mais iluminada, nítida, colorida, representativa, antes, pensar sobre a potência que tal imagem pode ocasionar, quais afetos são possibilitados com o olhar direcionado a elas.

³² Como afirma Nietzsche (2012, p. 11), através da imagem de Zarathustra, sobre a potencialidade do caos: “Eu vos digo: é preciso ter ainda o caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante. Eu vos digo, tendes ainda o caos dentro de vós(...)”.

O ato de fotografar – na perspectiva da *fotografia menor* – portanto, é uma possibilidade, talvez fracassada³³, de imaginar a escola, de imaginar os significados que a escola possui e, conseqüentemente, trazer a escola de volta à vida, justamente, pela incitação ao não fechamento, ao não cerceamento, mas à abertura, às fissuras que surgem com esse imaginar as coisas. Posto que esse “fazer aparecer as coisas” está diretamente relacionado à ideia de Educação da Atenção, proposta por Ingold (2015): antes de seguir movimentos pré-determinados ou demasiadamente racionalizados para que um fim específico seja alcançado – podemos pensar nos métodos tradicionais de educação – o que seria, nas palavras Ingold (2015), caminhar pelo dédalo, ao invés disso, a proposta é, portanto, caminhar pelo labirinto³⁴, o que significa estar atento ao que acontece em volta, significa “(...)de forma simples, você tem que prestar atenção onde pisa, e também ouvir e sentir. Em outras palavras, seguir o caminho é menos intencional do que atencional” (INGOLD, 2015, p. 27).

Assim, para trazer a escola de volta à vida é necessário, também, caminhar pelo labirinto: para saber o que a escola significa é necessário atenção para, assim, possibilitar a emergência dos variados fios vitais que se enredam no que conhecemos como escola: prédios, pátio, sujeitos, salas de aula, amizade, afeto, precarização, raiva, união, terra, árvores, quadras de esporte, brigas, animais, fungos, grades, árvores, provas, trabalhos em grupo, amor, angústia, futuro, passado, presente. E no fim, foi isso que as/os participantes realizam: todas/todos estiveram atentos/atentas e cada um/uma, a sua maneira, trouxe a escola de volta à vida com sua fotografia.

³³ O fracasso é o fim? O fracasso significa a derrota, significa que nada valeu a pena, que devemos desistir, jogar a toalha, chorar, gritar, espernear ou há potencialidade no fracasso? Nesse dilema sigo Costa (2012, p. 35) “(...)esforce-se para que o fracasso do plano seja próprio do movimento (fantasia de um só procedimento: compor com o novo, em terras estrangeiras). A prática educacional, bem se sabe, é uma incursão sobre o desastre”.

³⁴ Tim Ingold em seu texto “O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção”, de 2015, pensa o campo educacional através das imagens do “dédalo” e do “labirinto”. Para Ingold, na perspectiva do dédalo uma série de escolhas são colocadas na frente do caminhante, seus movimentos, portanto, devem ser muito bem calculados e cada movimento leva, necessariamente, a um outro movimento específico, ou seja, as escolhas são pré-determinadas. Em contrapartida, caminhar pelo labirinto significa estar sempre atento, significa que a percepção do viajante deve ser acurada. Além disso, no labirinto não há *um* caminho a ser seguido para que no final de tudo atinja-se algum objetivo: caminhar pelo labirinto não leva a lugar nenhum, no sentido utilitarista do termo, antes leva-nos para fora, nos retira, constantemente, de nossas posições.

4.3. Das potencialidades da docência

(...) sabemos que nada está dado e que quase tudo está para ser construído no domínio educacional; não nos cabendo repetir, mas enfrentar a precariedade da profissão(...) (CORAZZA, 2016, p. 1316)

Quais os limites da docência? a resposta não pode ser outra a não ser *todos*. Quais as potencialidades da docência? a resposta não pode ser outra a não ser *todas*. Todo o limite é uma nova possibilidade, toda nova possibilidade, também, é um limite. Retroalimentação. A docência relaciona-se com fluxos, forças, velocidades, movimentos que são, muitas vezes, incontroláveis e imprevisíveis. Como afirma Corazza (2016) todo fazer docente é criação, posto isso, se traçarmos um paralelo com a arte podemos pensar como a beleza de uma criação artística está em nunca seguir uma linearidade absoluta, antes de se expandir em diferentes dimensões que seu/sua criador/criadora, talvez, nunca tenha imaginado alcançar. E isso acontece porque o fazer artístico é realizado na vida, a partir da vida, com a vida. Ora, mas onde mais a docência se constitui senão na vida que vivemos? A beleza da docência está, então, justamente, nessas transgressões criadoras possibilidades por sua existência, pois como muito bem sabemos a vida não cessa: “São os *organismos que morrem não a vida*” (DELEUZE, 1992, p. 179).

Os percalços da docência, entretanto, acontecem cotidianamente, pois os planos falham, as rotas se alteram, os movimentos ora são rápidos e intensos, ora são apáticos e lerdos. Porém, o mundo continua girando, a vida não morreu, ela, talvez, só esteja um pouco difícil de ser avistada. Nossa tarefa, posto isso, é “(...) *liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto*” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 222). Todavia, esse fazer proliferar a vida não tem a ver com tomar a posição de agente da verdade que revelará algo que está escondido, que retirará o véu da ideologia posto sob a vida, antes significa multiplicar as vidas, os modos de vida, os modos de existência, as possibilidades de existir no mundo. E Isso é um compromisso ético para conosco e com as/os outros/outras. E, também, ação política e, assim sendo, nos são muito bem vindos dois conselhos de Foucault (1977, p. XIII) sobre ação política: a) “*Libere a ação política de toda forma de paranoia unitária e totalizante*”, ou seja, guiar-se pela multiplicidade, pelas várias

possibilidades e não pela busca de uma unidade verdadeira, e b) “*Não imagine que seja preciso ser triste para ser militante, mesmo que a coisa que se combata seja abominável. É a ligação do desejo com a realidade (e não sua fuga, nas formas da representação) que possui uma força revolucionária*”, ou seja, ao invés de seguir o pessimismo e/ou o niilismo, seguir o “*vitalismo de toda a criação*” (CORAZZA, 2013, p. 163).

Entretanto, o problema de *como* realizar a ação de multiplicar a vida surge. A resposta, claro, não tem possibilidade de ser única, final. Seria inimaginável “bater o martelo” e nomear *O Caminho*. O conceito de objetividade proposto por Donna Haraway, porém, pode nos ajudar a pensar sobre isso. Segundo Haraway (1995) uma ciência objetiva é sempre situada, corporificada, nunca universal ou com pretensões de universalização, ou seja, uma ciência objetiva é sempre contextualizada. O conceito de objetividade de Haraway está diretamente relacionado às perspectivas feministas que se preocupam em desestabilizar binarismos, romper com hierarquias e vozes unívocas. Sendo assim, a proposta é uma objetividade feminista que seja capaz de “prestar contas” às pessoas. Nos termos de Haraway (1995, p. 33-34),

A questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada. Suas imagens não são produtos da escapatória ou da transcendência de limites, isto é, visões de cima, mas sim a junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar.

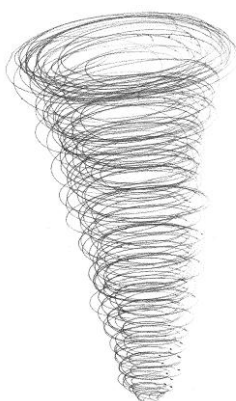
Pensarmos em termos de uma educação feminista ou uma docência feminista, posto isso, talvez seja um bom caminho a ser construído e trilhado já que posições “de cima” são deixadas de lado em defesa de posições situadas, em defesa de compromissos, fazeres, e seres eticamente responsáveis que estejam alinhados a destituição de sistemas opressivos. Entre uma docência feminista e uma docência rizomática, portanto, temos imbricações evidentes.

Por fim, em relação aos desafios atuais e futuros da docência e como, muitas vezes, nos relacionamos com esses desafios através da busca por um lugar perfeito no qual tudo acontece como planejado, um trecho da música da cantora neozelandesa Lorde (2017) chamada “*Perfect Places*” nos é interessante para reflexão: “*All the nights spent off our faces / Trying to find*

these perfect places / What the fuck are perfect places anyway?”. Ou seja, o que perdemos, o que deixamos de lado, o que ignoramos quando, incessantemente, nos mobilizamos pela busca de um lugar perfeito? Quais potencialidades são descartadas por essa busca pela perfeição? E, aliás, o que significa uma docência perfeita, uma escola perfeita, um ensino perfeito? Talvez o conselho de Zaratustra nos seja válido, também, para pensarmos a atualidade e o futuro da docência: “(...) *não ocultar a cabeça nas nuvens celestes, mas levá-la descoberta; sustentar erguida uma cabeça terrestre que creia no sentido da terra*” (NIETZSCHE, 2012, p. 22).

O que suscitou esse trabalho, então, foi a possibilidade de pensar. Pensar a escola, pensar as/os jovens, pensar com os/as jovens, pensar práticas pedagógicas singulares, pensar os significados que compõem uma escola. Poder pensar a vida, o mundo, a vida no mundo. Enfim, poder pensar sem pretensões totalizantes e finalísticas. Seguindo Rohden (2018, p. 137), que fala a respeito da complexidade que a vida possui e como as ciências devem acompanhar essa complexidade “*ao invés de um plano achatado a ser mapeado, um redemoinho. No lugar de uma única verdade, realidades múltiplas*”.

“A escola tem vida?”, talvez, tenha sido a pergunta que mais moveu esse trabalho. É importante demarcar a plenos pulmões, portanto: sim, a escola tem vida, muita vida, múltiplas vidas, se algo há na escola é vida! E A escola possui vida porque é espaço de criação, de movimento, de multiplicidade. E como canta Jorge Drexler (2017) “*Estamos vivos porque estamos em movimento*”.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997, pp. 103-143.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

COSTA, Cristiano Bedin da. Para dar uma aula e fracassar. In: Sandra Mara Corazza. (Org.). **Didaticário de criação: aula cheia**. 1ed. Porto Alegre: Coleção Escriteiras, 2012, v. 1, p. 34-35.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972 – 1992)**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DREXLER, Jorge. Movimiento. In: DREXLER, Jorge. **Salvavidas de hielo**. Espanha: Universal Music Spain S.L. 1 CD. Faixa 1.

FASSIN, Didier. Répondre de sa recherche. L'anthropologue face à ses 'autres'. In: FASSIN, Didier e BENSAN, Alban (coords.) **Les politiques de l'enquête: Épreuves ethnographiques**. Paris: La Découverte, 2008, pp. 299-320.

FLOYD, Pink. Another Brick in the Wall. In: FLOYD, Pink. **The Wall**. Reino Unido: Harvest Records, 1979. 2 discos sonoros. Disco 1, lado A, faixa 3.

FOUCAULT, Michel "Introdução à vida não-fascista". In: Gilles Deleuze e Félix Guattari. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia**. New York: Viking Press, 1977, p. XI-XIV. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Revisão e formatação de Alfredo Veiga-Neto.

GALLO, Sívio. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169–178, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>>. Acesso em: 25 set. 2019.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do Currículo. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 143–156, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25924>>. Acesso em: 16 set. 2019.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7–41, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

HEIDEGGER, Martin. **De camino del habla**. Barcelona: Odós. 1987.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n. 44, p. 21–36, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-71832015000200021&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 nov. 2019.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, v. 18, n. 37, p. 25–44, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-71832012000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 nov. 2019.

INGOLD, Tim. Antropologia versus etnografia. **Cadernos de Campo**. Trad. Rafael Antunes Almeida. v. 26, n. 1, p. 222–228, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/140192>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1995.

LATOUR, Bruno. Para distinguir amigos e inimigos no tempo do Antropoceno. **Revista de Antropologia**, v. 57, n. 1, p. 11–31, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/87702>>. Acesso em: 13 set. 2019.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LORDE. Perfect Places. In: LORDE. **Melodrama**. Los Angeles: Universal Music, 2017. 1 CD. Faixa 11.

MICHALS, DUANE. **Things Are Queer**. Nine gelatin silver prints with hand-applied text, 3 3/8 x 5 inches, 1973. Disponível em: <<http://www.dcmooregallery.com/artists/duane-michals/series/sequences>>. Acesso em: 21 set. 2019.

MISKOLCI, Richard . **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, p. 13–37, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111579>>. Acesso em: 07 out. 2019.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático por Juliana Araújo Lopes de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. In: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms**. CODESRIA Gender Series. Vol. 1. Dakar: CODESRIA, 2004. pp. 1-8.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9355>>. Acesso em: 11 set. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587–604, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742010000200014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11 set. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 49–58, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>>. Acesso em: 12 set. 2019.

ROHDEN, Fabíola. Considerações teórico-metodológicas sobre objetos instáveis e ausências presentes: analisando processos de materialização do desejo feminino. In: SEGATA, Jean & RIFIOTIS, Theophilos (Org.). **Políticas etnográficas no campo da ciência e das tecnologias da vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. pp. 135-158.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista**, n. 18, p. 75–101, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602001000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 19 set. 2019.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das Catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

APÊNDICES (ÉTICA EM PESQUISA)**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/UFRGS****FACULDADE DE EDUCAÇÃO/FACED****TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante,

Estou realizando meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Ciências Sociais denominado “**Fotografias, experiências e efeitos – quem cria a escola?**”, que pretende analisar, através de fotografias registradas pelos/pelas estudantes, quais significados são atribuídos à escola. Sendo assim, cada estudante será convidado/convidada a registrar uma fotografia do ambiente escolar tendo em mente a seguinte questão “**Qual é o significado que a escola tem para você?**”. Após esse registro, as imagens serão entregues ao pesquisador para catalogação e posterior composição do texto final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). **As imagens serão anônimas.** É importante salientar que este trabalho será realizado no âmbito de uma Universidade Pública, sendo assim, todos os dados são públicos, assim como ao final do término dessa pesquisa o trabalho final poderá ser consultado mediante busca *online* no site da universidade ou solicitado ao pesquisador.

Salienta-se, também, que os dados dessa pesquisa poderão ser utilizados em apresentações de eventos e em artigos científicos.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá ser esclarecida pessoalmente ou pelo *e-mail* thiagovinicius.poa@hotmail.com

Eu, Thiago Luz, agradeço a sua colaboração.

Termo de concordância - Consentimento Informado

Estou ciente e de acordo com os termos de realização desta pesquisa, e autorizo por meio deste, a publicação dos resultados obtidos no presente estudo, sendo a identidade de meu/minha filho/filha mantida em sigilo, devido ao anonimato. Sendo assim, concordo em autorizar meu/minha filho/filha a participar voluntariamente desse estudo sendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____

Nome

Assinatura

ASSINATURAS DOS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA

Nome

Assinatura do pesquisador

Nome

Assinatura da Professora orientadora



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/FACED**

**TALE - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
MENORES DE 18 ANOS**

O que é isto?

Um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) é um acordo entre o pesquisador e as/os participantes de uma determinada pesquisa, quando as/os participantes têm menos de 18 anos. Esse Termo serve para que todas/todos saibam tudo que vai acontecer durante a pesquisa intitulada “**Fotografias, experiências e efeitos – quem cria a escola?**”. Esse termo, também, é um compromisso ético do pesquisador para com as/os participantes.

O que acontece nessa pesquisa?

Você, que optou por participar dessa pesquisa e tem a autorização de seus responsáveis, será convidado/convidada a “tirar uma foto” da escola pensando sobre a seguinte questão “**Qual é o significado que a escola tem para você?**”. Ou seja, sua fotografia será uma imagem da escola que tenha algum significado para você. Você pode pensar assim: “Quando eu penso na minha escola qual é o significado que ela tem pra mim?” e tente fotografar algo que demonstre esse significado.

Para que serve essa pesquisa?

Quando você está realizando um curso em uma Universidade você precisa realizar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) antes de você se formar. Pense assim: quando você está na escola você precisa realizar algumas provas, trabalhos e apresentações para que você possa ser avaliado e no final possa ser aprovado/aprovada e “passar de ano”. Essa pesquisa, então, é semelhante às atividades que você realizou durante a escola, ou seja, para que eu possa me formar eu devo realizar um TCC, nesse caso através de uma pesquisa, que pode ser feita de várias formas, a minha será com fotografias registradas por você e suas/seus colegas.

O que pode acontecer?

Sua fotografia será utilizada no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sendo assim, sua imagem aparecerá junto ao texto que escreverei e poderá, também, fazer parte de alguma apresentação que eu possa vir a realizar ou

fazer parte de algum artigo que eu possa vir a escrever mais tarde. Você tem o direito de se manter anônimo, ou seja, as pessoas não saberão que foi você que tirou determinada fotografia.

E se eu mudar de ideia?

Se você mudar de ideia sobre sua participação nessa pesquisa não há problema algum, pois você poderá retirar seu consentimento em qualquer momento sem penalidade ou prejuízos a você ou aos seus responsáveis.

As pessoas vão saber o que participei dessa pesquisa?

Essa pesquisa está vinculada a uma Universidade Pública, então meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), será lido por outras pessoas, ou seja, outras pessoas além de mim conhecerão sua fotografia, porém, devido ao anonimato não saberão quem registou a imagem.

E se eu quiser saber mais?

Fique tranquilo/tranquila, pois qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá ser esclarecida pessoalmente ou pelo *e-mail* thiagovinicius.poa@hotmail.com

Você entendeu que...

- Se você tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, pode perguntar para o pesquisador;
- As pessoas que lerem sobre a pesquisa não vão saber que era você tirou determinada fotografia;
- O pesquisador prometeu que vai explicar para você e para a sua família sobre a pesquisa e sobre o que ele pretende com ela, caso seja solicitado?
- Nem você e nem a sua família vão ter que gastar dinheiro para participar da pesquisa;
- Você vai receber uma cópia destes papeis que são muito importantes;
- Você e o pesquisador vão assinar seus nomes em todas as folhas destes papeis, para mostrar que viram tudo que está escrito;
- _____ (nome do/da responsável) deixou você participar da pesquisa, e está assinando um papel parecido com este, dizendo que você pode participar.

Depois de ter conversado com o pesquisador, eu _____ (seu nome completo), sei que estou participando dessa pesquisa. Eu sei que as pessoas vão ler a pesquisa na qual eu estou participando, mas não vão saber que era eu quem estava participando devido ao anonimato.

Número do documento do/da menor de 18 anos (se tiver): _____

Assinatura do participante _____

Assinatura do pesquisador responsável _____

Local e Data: _____

Para os adultos:

Atenção. O presente documento é complementar ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos responsáveis legais do/da adolescente, no qual autorizam sua participação na pesquisa.