



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Leonardo Santos de Albuquerque Junior

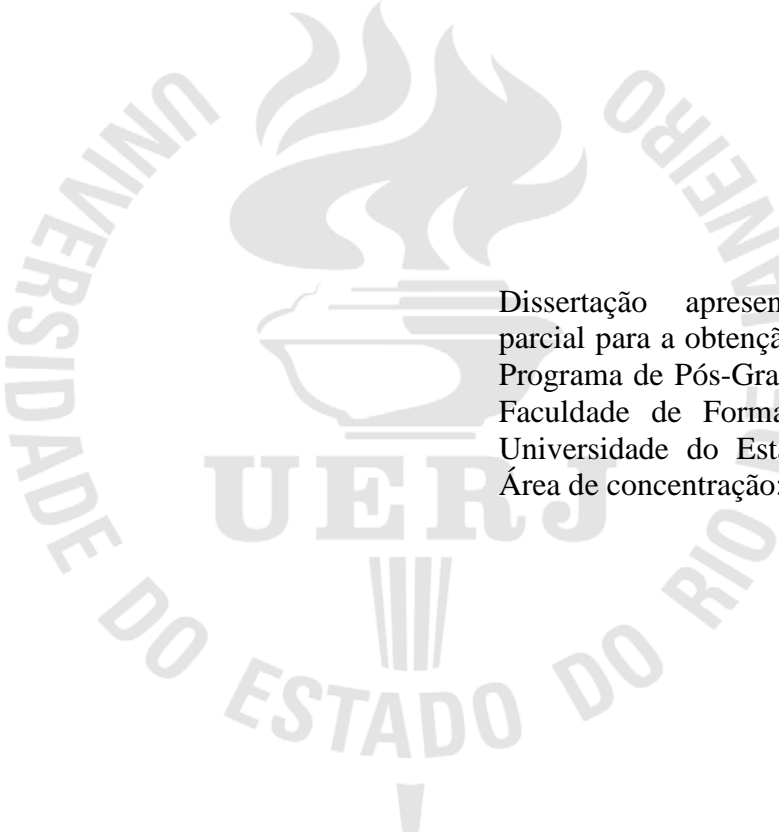
**Criação e cruzamentos de histórias contadas: performances emancipatórias
dos sujeitos no cotidiano escolar**

São Gonçalo

2018

Leonardo Santos de Albuquerque Junior

**Criação e cruzamentos de histórias contadas: performances emancipatórias dos sujeitos
no cotidiano escolar**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alexandra Garcia

São Gonçalo

2018

Leonardo Santos de Albuquerque Junior

**Criação e cruzamentos de histórias contadas: performances emancipatórias dos sujeitos
no cotidiano escolar**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 04 de junho de 2018

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Alexandra Garcia (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Gianine Pierro

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^o. Dr. Gustavo Coelho

Faculdade de Educação - UERJ

Prof^o. Dr. Aristóteles Berino

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2018

DEDICATÓRIA

A minha família, principalmente a Isabela Lopes companheira de jornada.
Aos meus alunos e alunas, Rayane, Brendon, Cinthia, Michael, Ingrid, Luiz, Ana, Emerson, Thais, Vinicius, Larissa, Alanderson, Isabele, Lucas, Kelly, Cauê, Liriel, Ewerthon, Isabelly, Emanuel, Nataly, David, Mariana, Leandro, Larissa, Diego, Giovanna, Guilherme, Lorena, Enzo, Julyana Allan, Katlheen, Thiago, Kássia, Matheus, Geslaine, Clarisse, convidados e companheiros nessa pesquisa.
Aos meus parceiros de profissão e ao grupo de pesquisa que estiveram junto nos momentos de leitura e escrita.

AGRADECIMENTO

Agradeço à Isabela Lopes, minha companheira e tradutora dessa língua estrangeira falada no Brasil, pelo companheirismo nessa trajetória, pela troca e generosidade, pela paciência ao longo desses tempos loucos, pelo incentivo, por nosso encontro.

Agradeço especialmente a Rayane, Brendon, Cinthia, Michael, Ingrid, Luiz, Ana, Emerson, Thais, Vinicius, Larissa, Alanderson, Isabele, Lucas, Kelly, Cauê, Liriel, Ewerthon, Isabelly, Emanuel, Nataly, David, Mariana, Leandro, Larissa, Diego, Giovanna, Guilherme, Lorena, Enzo, Julyana Allan, Katleen, Thiago, Kássia, Matheus, Geslaine, Clarisse, convidados e companheiros nessa pesquisa por fazerem de nossos encontros um trabalho-pesquisa muito divertido.

Agradeço à professora Dra. Gianine Pierro, ao professor Dr. Gustavo Coelho e ao Dr. Aristóteles Berino pela disponibilidade e contribuição valiosa no desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço, por fim, aos colegas professores do grupo de pesquisa pela contribuição inestimável em nossos encontros de leitura e discussão de textos. Em especial, agradeço a professora Alexandra Garcia, por sua dedicação, profissionalismo e paciência ao tentar entender as confusões do meu processo de criação textual dando contribuições para que eu conseguisse me fazer entender.

A todos os não nascidos que, por anônima existência, só lhes resta a luta desinvisibilizante.

Albuleo

RESUMO

ALBUQUERQUE JUNIOR, Leonardo Santos de. *Criação e cruzamentos de histórias contadas: performances emancipatórias dos sujeitos no cotidiano escolar*. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

A pesquisa que deu origem ao texto da dissertação problematiza a dimensão política dos sujeitos que vivem o cotidiano sala de aula/escola. Na contramão dos processos que produzem o não reconhecimento das práticas cotidianas e a invisibilização dos sujeitos enquanto agentes produtores das políticas, trabalhei com as narrativas como fio condutor da pesquisa. Tratando de modo articulado a pesquisa e o trabalho com seus sujeitos, buscou-se compreender a dimensão política das práticas diárias desses sujeitos pela criação de narrativas que são fragmentos de histórias de vidas. Para tal, praticamos o que nomeei como performances emancipatórias pelo *espaçotempo* (ALVES, 2008) presente no cotidiano da sala de aula/escola. Pretende-se com isso dar visibilidade a essas narrativas e a seus fragmentos como importantes constituidores políticos dos sujeitos que as criaram. As narrativas problematizam o cotidiano desses sujeitos a partir de fragmentos editados de vidas que são escritos para serem impressos em um objeto tridimensional: um cubo, suporte biografemático (COSTA, 2011) construído em acetato para a continuação da performance emancipatória pela problematização dessas histórias “desimportantes” ao serem deslocadas para esse objeto. Neste sentido, buscamos com Negri (2003) discutir outras formas de desencadear a percepção de suas singularidades pelos espaços da escola. A perspectiva metodológica adotada na pesquisa recorre às contribuições dos estudos dos currículos com os cotidianos (OLIVEIRA, 2012) e das autobiografias. Quanto aos resultados da pesquisa concluímos que a performance emancipatória traz como resultado a percepção da dificuldade dos sujeitos de se lerem e se perceberem por meio de suas narrativas e por meio de suas criações que se interpõem entre realidades e ficções. O trabalho desenvolvido possibilitou refletir e compreender sobre o movimento com o qual as singularidades são compostas permanentemente, perpassadas por encontros que precisam ser exercitados constantemente para alterar o valor de real que é dado a priori por uma narrativa. Esse aspecto foi um ponto importante compreendido pela pesquisa, de que toda criação é uma edição do real que transita no ficcional para os sujeitos darem sentido às suas vidas. Além disso, outra conclusão a que se chegou foi a de que é preciso exercitar constantemente o encontro para que a criação de si seja percebida e posta em prática, enquanto dimensão política dos sujeitos.

Palavras-chave: Singularidades. Encontros. Narrativas de si. Cotidiano.

ABSTRACT

ALBUQUERQUE JUNIOR, Leonardo Santos de. *Creation and intersections of stories told: emancipatory performances of the subjects in school everyday*. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

The research that gave rise to the text of the dissertation problematizes the political dimension of the subjects who live the daily classroom / school. Contrary to the processes that produce non-recognition of daily practices and the invisibilization of subjects as agents of policymaking, I have worked with narratives as the guiding thread of research. By articulating the research and the work with its subjects, it was sought to understand the political dimension of the daily practices of these subjects by the creation of narratives that are fragments of stories of lives. /For that, we practice what I have named as emancipatory performances by spacetime (ALVES, 2008) present in the everyday classroom/school. The intention is to give visibility to these narratives and their fragments as important political constituents of the subjects who created them. The narratives problematize the daily life of these subjects from edited fragments of lives that are written to be printed on a three-dimensional object: a cube, biographical support (COSTA, 2011) built in acetate for the continuation of the emancipatory performance by the problematization of these “unimportant” stories when they are moved to this object. In this sense, we seek with Negri (2003) to discuss other ways of triggering the perception of their singularities through the spaces of the school. The methodological perspective adopted in the research draws on the contributions of curriculum studies to *everyday life* (OLIVEIRA, 2012) and *autobiographies*. Regarding the results of the research, we conclude that the emancipatory performance results in the perception of the difficulty of the subjects to read and to perceive themselves through their narratives and through their creations that interpose between realities and fictions. . The work developed allowed to reflect and understand about the movement with which the singularities are composed permanently, pierced by meetings that need to be exercised constantly to change the value of real that is given a priori by a narrative. This aspect was an important point understood by the research, that all creation is an edition of the real that transits in the fictional for the subjects to give meaning to their lives. In addition, another conclusion reached was that it is necessary to constantly exercise the meeting so that the creation of self is perceived and put into practice as a political dimension of the subjects.

Keywords: Singularities. Meetings. Narratives of self. Daily.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	9
1	METODOLOGIA: PERCURSOS E INTERAÇÕES COM OS SUJEITOS	27
1.1	A turma 1001: convidados e companheiros	32
1.2	O espaço e o tempo da narrativa	33
1.3	Nossa trajetória: partimos com música	35
2	NARRATIVAS COMO CAMINHO: A CRIAÇÃO DO POSSÍVEL	44
3	A DIMENSÃO POLÍTICA: O ENCONTRO NA SALA DE AULA/ESCOLA	64
3.1	1001: Aspectos de sua dimensão política	71
4	PERFORMANCES EMANCIPATÓRIAS: CUBO, SUJEITOS E/OU OBJETOS?	79
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	103
	ANEXO - Moldes geométricos dos cubos dos alunos e alunas	106

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa que buscou compreender e exercitar a dimensão política das práticas cotidianas dos sujeitos pela criação e cruzamentos de histórias contadas a partir da sala de aula. A pesquisa e o trabalho desenvolvidos com seus sujeitos por meio da “invenção” de si como caminho para emancipação autogerida dada por narrativas trazidas para o cotidiano escolar propõe no contexto da minha prática docente e da pesquisa a criação de narrativas de si sobre ações do dia a dia que, num primeiro momento, podem não ser encaradas como políticas em uma turma de estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, buscou-se abordar a dimensão política a partir das narrativas e seus significados tidos como “desimportantes” e problematizar os sujeitos e suas rotinas *políticaspráticas cotidianas* a partir de Oliveira (2013):

defendo a ideia de que as políticaspráticas cotidianas incorporam as formas de expressão de si de seus políticopraticantes (sujeitos de conhecimentos, emoções, valores, escolhas políticas, histórias de vida) docentes e discentes no seu acontecer cotidiano e que, portanto, processos de aprendizagemensino – não gosto do “ensino” sozinho – são redes nas quais estão presentes as escolhas, os desejos e as possibilidades políticaspráticas expressivas dos sujeitos neles envolvidos, tanto na definição formal e geral do que deve ser ensinado quanto circunstancialmente, em função das especificidades locais, naquilo que efetivamente se faz (p.376).

Foi a partir desse entendimento que, no cotidiano escolar, busquei refletir por processos de *aprendizagemensino* do político com estes sujeitos. As questões trazidas pela pesquisa são as que atravessam o *espaçotempo* da escola, oriundas das demandas da sociedade, da qual estes sujeitos fazem parte. Nesse *espaçotempo* os sujeitos se encontram diante da ideia hegemônica, circulante nos discursos sociais, de um futuro advindo da escolarização básica completa, ideia mesma apresentada como o requisito necessário para a inserção na sociedade, numa sociedade produtiva, ou seja, “ser alguém na vida”. Dentro dessa “lógica” de pensamento, no percurso da trajetória escolar e na vivência de seus percalços (reprovação e evasão, por exemplo), sujeito/escola podem se apresentar, muitas vezes, antagônicos por não se darem conta dos seus contextos sociais, visto que as visões e saberes dos sujeitos do processo *aprendizagemensino* são confrontados.

Por isso, a importância do *espaçotempo* da sala de aula/escola, visando a criação de sentidos que não se limitam ao *espaçotempo* (ALVES, 2008) de aula, mas produzem outro sentido dado pela junção das duas. Sendo assim, antecipando a metodologia no que se refere

ao que os alunos e alunas escreveram, trago suas narrativas com o mesmo tamanho fonte e recuo no corpo do texto dessa dissertação, só diferenciando sua parte do texto pelo uso do *itálico*. Essa é uma opção política e epistemológica da e na minha prática cotidiana de professor-pesquisador, de propor diálogos com sujeitos e ao trazê-los enquanto autores desse trabalho, e não objetos de análise, para criar diálogos com o que chama atenção de meu aluno do primeiro ano, Michael: “*Eu venho pra escola pra não ser um saco de merda, também venho pra ser alguém na vida, ter uma vida estabilizada. Também para saber identificar quem eu sou, para não ser um merda. Venho para escola pra estudar porque daqui uns 3 anos não vou estudar mais, não. E o estudo vai me ajudar muito lá na frente quando for fazer uma faculdade, curso etc.*”

Eu acredito e invisto na possibilidade de criação de narrativas como forma de dilatação do presente (SANTOS, 2006), em que seja possível aos sujeitos se perceberem enquanto sujeitos políticos. Isso se justifica porque nesse *espaçotempo*, os sujeitos transitam pelo fluxo de possibilidades que precisam ser criadas, para que não reduzam o seu tempo presente à fugacidade entre o que já não é o que ainda não é (SANTOS, 2006, p. 785). A narrativa nessa perspectiva emerge com a criação de um sujeito para o tempo presente, um tempo de ação. O *Kairós* (NEGRI, 2003) de um tempo próprio que acontece enquanto criação de si que dilata o presente, até então considerado momento de espera (NEGRI, 2003; SANTOS, 2006). Nesse tempo vislumbrado, pensar na importância do cotidiano escolar para o sujeito - como o Michael - é permitir a ele lidar também com os momentos fugidios, os quais podem parecer importar menos enquanto dimensão política, e trazê-los (os momentos fugidios) como possibilidades de reflexão e ação, mesmo que incertas (SANTOS, 2006):

É esta incerteza que, em meu entender, ao mesmo tempo que dilata o presente, contrai o futuro, tornando-o escasso e objeto de cuidado. Em cada momento, há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece: *carpe diem* (p. 795).

Portanto, pensar nessas narrativas de si e nas possibilidades de serem tecidas nos/dos/com cotidianos, em um viver cotidiano repleto de saberes e de alternativas que estão ali coabitando este *espaçotempo* (ALVES, 2008) com os currículos oficiais (GARCIA. LOBO, 2002, p. 62). Essa produção também tensiona as hierarquizações dos saberes nos currículos quando permite dar visibilidade a outras racionalidades e saberes, torna-se relevante enquanto *políticaspráticas* expressivas como aponta Oliveira (2013):

É preciso, portanto, trabalhar em prol da compreensão das redes de conhecimentos, desejos e possibilidades políticaspráticasexpressivas de professores e alunos em interação na produção curricular cotidiana. Colocando em diálogo esses dois primeiros aspectos, proponho uma reflexão em torno de como agem, porquê e a partir do que os sujeitos de saberes/poderes/quereres na produção de políticaspráticas educacionais cotidianas, buscando compreender a complexidade dessa produção para além das suas aparentes contradições e das normas pelas quais são regidas (p.377).

De acordo com o que diz Oliveira (2013), pensar em dimensão política pode ser uma forma de contribuir para o debate sobre como a mesma, no cotidiano da escola, não surge do nada. Trata-se de uma aprendizagem específica de fora para dentro, que faz parte do viver em sociedade, com a qual o modo de pensar a política na escola seja pensar com aqueles que nos acompanham, alunos e alunas, conscientes ou não de que fazem parte da construção diária dessa Educação pública. Portanto, a dimensão política no cotidiano da escola não deve ser pautada apenas como práticas organizadas por ação coordenada para um objetivo específico, no que se refere à luta contínua por uma escola pública popular de qualidade em nossas *ações ordinárias* (CERTEAU, 2014). Desse modo, Alves (2010) contribui para esta pesquisa ao mostrar que:

é por isso que se torna imprescindível compreender que os praticantes dos cotidianos fazem suas sínteses intelectuais não pela forma de um discurso, mas pela “própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’” (p. 47), o que exige que nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos tenhamos que nos dedicar a conversas sobre práticas presentes, passadas e futuras, nos múltiplos contextos cotidianos (p. 1198).

Sendo assim, é imprescindível compreender os praticantes dos cotidianos, alunos e alunas por aquilo que não estamos acostumados a caracterizar como político.

Nas narrativas algo que pode ser visto sem relevância contribui para que seja o potencializador para esses sujeitos se perceberem e se mobilizarem enquanto sujeitos políticos. Defendo que em nossas pesquisas com as escolas isso seja urgente e necessário: trazer os alunos e alunas, seus encontros e suas práticas diárias. As contribuições desses encontros vivenciados por esta pesquisa trazem as rotinas “desimportantes” que perpassam estes sujeitos dentro e fora da escola, e que são deixados à margem do debate político. É o encontro que nos forma pela relação que estabelecemos, professor-pesquisador, alunos e alunas.

Isto porque, ao provocar as interrogações e deslocamentos e possibilitar lógicas na produção dos saberes e práticas docentes mais dialógicas e horizontalizadas, o encontro favorece o fortalecimento político dos professores e das escolas e uma

produção mais solidária dos saberes com os quais os professores produzem os currículos e as escolas cotidianamente (GARCIA, 2015, p. 4).

É no caminho desse diálogo horizontalizado, das interrogações e deslocamentos, que Garcia (2015) propõe, que se formam as práticas cotidianas que mobilizam esses sujeitos, nesses encontros, e convidam sua participação pela “escrita de si”, de suas histórias.

Quando em nossas práticas docentes essa dimensão política de suas vidas, suas práticas e saberes não são valorizadas, isso pode ser um convite para a sua não adesão ou participação daquilo que se considera como luta política por melhores condições para o ensino público popular. Dessa forma, de algum modo, estamos “ensinando” que existem pré-condições, modelos e práticas para a ação política a que eles não “atendem”. Ao contrário disso, ao trazer estes sujeitos a partir das suas narrativas, podemos percebê-los por complementaridade de contextos de um fazer coletivo, em que se criam suas potências individuais e políticas no cotidiano escolar, assim como podemos ver em Negri (2016):

É uma democracia que funda o fazer coletivo no desenvolvimento das potências individuais e, desse fazer coletivo, constrói relações políticas e imediatamente libera da escravidão das relações de produção. Formando o mundo, a potência dos indivíduos forma também o mundo social e político. Não é preciso alienar essa potência para construir o coletivo – o coletivo e o Estado constituem-se pelo desenvolvimento das potências. A democracia é a fundação do político (p. 31).

De acordo com o trecho acima, Negri (2016) me faz pensar em trazer os sujeitos de minhas práticas, enquanto professor-pesquisador (ESTEBAN, ZACCUR. 2008) junto a suas potências individuais e políticas que se desenvolvem e fortalecem por meio da produção textual de suas narrativas pessoais, em sala de aula- o que, no entanto, não coloca limite, nem distinção entre o *dentrofora* (ALVES, 2010) da escola, haja vista o fato de se tratarem de “escritas de si”, isto é, escritas sobre os contextos e demandas vividas por estes sujeitos que são revisitados dentro do ambiente escolar por meio do trabalho proposto. Para reafirmar a ideia de que não existe limite ou distinção entre esse espaço, *dentrofora*, e, mais ainda, para salientar que ambos se misturam no cotidiano escolar, em especial, e também, “nas escritas de si”, é importante observar o que Alves (2010) diz:

Esses processos são variados, exigindo que se dê espaçotempo, nas análises e críticas que precisamos desenvolver, às falas de todos os “praticantes” que neles estão envolvidos. É necessário considerar, ainda, pela existência dessas tantas formas de articulação dos vários contextos, que precisamos compreender que os muros das escolas são meras criações imaginárias, mas não indicam o que existe, no que se refere às relações entre as múltiplas e diversas redes educativas e as escolas: precisamos compreender que vivemos todos dentrofora das escolas e que o que é

aprendidoensinado nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque encarnado em nós. (p. 1197).

A pesquisa parte dos embasamentos colocados até o momento e propicia o exercício político-epistemológico com a proposta de, ao longo dos 2 tempos de aula semanais, da disciplina Sociologia, validar as “desimportâncias” que se apresentam escritas nas narrativas, e ressignificá-las como “importantes” por serem práticas apreendidas por esses sujeitos nos seus contextos cotidianos. Nesse sentido, “ressignificar” traz uma leitura das práticas coletivas que em nossa atividade se formam, por meio da escrita dos alunos e alunas e por meio da própria palavra em si, um neologismo que dialoga com a palavra criação. Com isso, busco aplicar a ideia de criação como *criar ação*¹ (HOUAISS, 2001), o que para mim coloca em movimento as coisas do mundo por esses sujeitos e por essas narrativas. Desse modo, penso nas narrativas enquanto criações pautadas pela racionalidade estético-expressiva, como descreve Santos (2007):

Que é por “natureza”, tão permeável e inacabada como a própria obra de arte e, por isso, não pode ser encerrada na prisão flexível do automatismo técnico-científico. O caráter específico da racionalidade estético-expressiva tem sido uma das questões mais debatidas na teoria estética. Num artigo muito influente, Norris Weitz defende veementemente que a arte não é susceptível de definição e que, por isso, nem os artistas nem os teóricos a conseguiram definir com sucesso até hoje (p. 76).

Haja vista o conceito de racionalidade estético-expressiva de Santos (2007), a escrita de si, isto é, as narrativas tecidas com o trabalho e a pesquisa, tornam-se à disposição de impressões a partir dos textos. São narrativas feitas para perceberem desdobramentos, tais como experimentar formas diferentes de ver suas histórias, e para sofrerem impressões e/ou modificações por esses mesmos sujeitos que escrevem sobre si. Tais impressões e/ou modificações atuam como criações para o cotidiano de suas vidas vividas, como descreve Brendon, meu aluno do primeiro ano do Ensino Médio: *“Eu levanto e vou para o banheiro tomar um banho e escovar os dentes, aí me arrumo... depois tomo café e mando mensagem pra minha namorada dizendo bom dia e sei lá...”*

O leitor pode se perguntar, “Onde se encontra a dimensão política no trecho acima?” Esse é o tipo de questionamento/problematização que eu busco trazer com a minha pesquisa. Defendo que a dimensão política se encontra no trecho e em outros mais que possam parecer banais ou simplórios, sim, porque dessa forma as vidas dos sujeitos são expressas em suas

¹ No sentido etimológico da palavra: ação de conceber, inventar, gerar ou de dar nova forma ou uso a algo já existente.

escritas a partir de todos os contextos sociais vividos - o que não pode ser esquecido, como descreve Nilda Alves ao citar Certeau (2010):

Para explicar os processos necessários aos pesquisadores nos/dos/ com os cotidianos, no sentido de organizar as possíveis lógicas usadas para dar origem a essas sínteses intelectuais, Certeau lembra que é preciso que lutemos contra o esquecimento das tantas práticas realizadas, pois só elas nos permitirão essa organização (p.1198).

Afirmo que, no entanto, não pretendo por coerência política-epistemológica empregar um sentido pré-definido do que seja política, porque a interpretação pode pôr em ação apenas um recorte da vida pelo sentido e, sobretudo, por um único sentido (GUMBRECHT, 2010) pré-definido pelo olhar investigativo.

Além disso, antes de descartar estes conhecimentos de mundo como não sendo significações entendidas, desenvolvidas e reconhecidas como “dimensão política”, é preciso entender que política não é algo dado, mas sim criado. A dimensão política das práticas pode ser percebida nos encontros que cotidianamente ocorrem nas e pelas ações. As decisões dos sujeitos trazem e mobilizam narrativas em que essas práticas e saberes possam ser percebidas e possam ainda dar visibilidade à forma como esses sujeitos vivem seus *espaçotempos*, como afirma Garcia (2015):

Portanto, pensar a formação a partir dos encontros implica considerar os espaçotempos cotidianos da produção de saberes, valores, sentido e subjetividades em movimentos de permanentes reconfigurações (p. 14).

Visto isso, a dimensão política surge por movimentos de permanentes reconfigurações (GARCIA, 2015) por meio das contingências de saberes vividos, por isso a escolha de se trazerem narrativas que expressam esses saberes, segundo Santos (2006):

É uma condição necessária para recuperar a experiência desperdiçada. O que está em causa é a ampliação do mundo através da ampliação do presente. Só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente (p. 785).

Dessa forma, a dimensão política assim buscada coloca em movimento hábitos do dia a dia entre sujeitos que se percebem não mais como “desimportantes”. Mas que, são hábitos expressos por uma percepção de mundo, uma forma de se organizar diariamente atravessada por seus recortes sociais, econômicos e relacionais, em que a dimensão política se encontra entre esses recortes. Porque a luta política vivida no *espaçotempo* da escola precisa que um

maior número de sujeitos se percebam enquanto sujeitos políticos, como defende Oliveira (2013):

Em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, a discussão aqui proposta pretende defender a inseparabilidade políticaspráticas e que, por isso, é mais apropriado e profícuo compreender sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam, as articulações entre as diferentes dimensões do real que lhes dão origem cotidianamente (p. 378).

A dimensão política é colocada em movimento ao sentir, pelo o ser e/ou fazer em suas expressões trazidas para suas narrativas, para os momentos de interação nos/dos/com o cotidiano da sala de aula e da escola e vice-versa, como práticas de se perceberem por sua criação de si em que precisam ser responsáveis por suas ações. Desse modo, esta não é só uma pesquisa, mas um exercício que busca interferir neste *espaçotempo*, por meio da criação e cruzamentos de histórias contadas, potencializando a percepção desses sujeitos, pelo falar de si como exercício de emancipação pelo cotidiano escolar, como nos apresenta Nilda Alves (2010):

Com esse modo de agir e pensar, os praticantes das escolas vão organizando as táticas (Certeau, 1994) com que vão usando os diversos artefatos (de ideológicos a tecnológicos) com os quais o contexto das práticas políticas de governo inundam a escola. Com esses “usos”, os praticantes vão intervindo nos processos curriculares e pedagógicos dos discentes com que trabalham e dos diversos espaçotempos das escolas em que trabalham, fazendo com que mudanças aconteçam, quanto ao que foi pensado “oficialmente”. Nesse sentido, podemos compreender que essas ações e as mudanças que permitem, bem como os conhecimentos e significados que vão criando, não podem estar imediatamente explicitados, pois são acontecimentos, ou seja, conhecimentos virtuais que, com suas possibilidades, só serão compreendidos e incorporados, algum tempo depois, nos diálogos estabelecidos, nas múltiplas redes cotidianas de pertencimento daqueles praticantes (p. 1199).

De acordo com Alves (2010), existem conhecimentos que são virtuais, penso que a sala de aula/escola, ao induzir encontros ocasionados pela obrigatoriedade de uma disciplina, não pode ser um espaço isento da produção da dimensão política - Ainda que tardiamente, e por meio do que nomeio no estudo como - “desimportâncias” que constituem os sujeitos pertencentes ao cotidiano escolar. A noção de encontro traz a centralidade dos sujeitos (GARCIA, 2015). Desse modo, a sala de aula/escola passa a ser importante para possibilitar encontros ao longo da vida escolar para que estes sujeitos deem continuidade a sua formação pela interação com outros sujeitos nesse espaço. Dessa forma, a sala de aula/escola, não pode ser vista ou reduzida a cenário das práticas, ou seja, este espaço não pode ser despolitizado de seu papel importante, pois precisa ser pensado para mobilizar encontros.

Pensando nisso, vislumbrei minha pesquisa para acontecer nos dois primeiros tempos de cinquenta minutos semanais que ocorreram todas as manhãs, às sextas-feiras, do ano de 2017. Minha pesquisa é o meu trabalho como professor de sociologia no Ciep 201 - Aarão Steinbruch, da rede estadual do Rio de Janeiro - SEEDUC-RJ. Poder ser professor-pesquisador nessa pesquisa é estar diante de minha prática diária da sala de aula que transcorre nos nossos encontros professor-alunos-alunas no cotidiano de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio.

A pesquisa tem no seu percurso as aulas com os sujeitos que frequentavam a turma 1001 ao longo do ano letivo de 2017. Vi que, muitas vezes, os mesmos traziam consigo, enquanto experiências de vida escolar, a ideia de aula apenas como ferramenta avaliativa no sentido quantitativo através de trabalhos, provas e notas bimestrais. Ao contrário disso, apresentei o que faço diariamente nas minhas aulas, que foi mostrar aos meus alunos e alunas a importância do cotidiano deles como processo de formação de suas singularidades (HARDT, NEGRI, 2014) enquanto sujeitos políticos. Por isso, pedi que falassem sobre seu cotidiano, visto que suas histórias são narrativas que surgem desses encontros e são expressões do *dentrofora* da escola (ALVES, 2010), como a que é vivida e trazida por Cinthia em sua narrativa. “*Eu vou para escola para conversar com minhas amigas, colocar a fofoca em dia. Vou comer, pois a comida da escola é maravilhosa. Venho estudar por mais que tenha as brincadeiras em sala de aula, encher o saco dos professores, risos...*”

Considerar essas ações como importantes práticas que exercem fortes influências sobre os sujeitos que vivem diariamente neste *espaçotempo* é trazer estas narrativas como expressões de singularidades (HARDT, NEGRI, 2014). Nesse sentido, na narrativa de Cinthia é o que pode ser considerado um *espaçotempo* de encontros na escola. A interação e a sociabilidade é o que para ela é importante e são aspectos que direcionam o uso² (CERTEAU, 2014) que é político desse espaço. A “escrita de si” que expressa uma intenção específica, conseqüentemente, é uma narrativa que pode ser lida também enquanto artefactualidade discursiva, de acordo com o que aponta Santos (2007):

São produtos de uma intenção específica e de um acto construtivo específico. A natureza, a qualidade, a importância e a adequação dessa intenção e dessa construção são estabelecidas por meio de um discurso argumentativo dirigido a um público alvo (p. 77).

² A noção de usos em Certeau trata-se de reconhecer ações que são a sua formalidade e sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo.

Meus alunos e alunas se dirigem ao mundo a sua volta quando colocam em movimento seu ato construtivo específico através de suas histórias. É o exercício dirigido pela sala de aula/escola para falar de si, apresentar-se e/ou descrever-se, como faz Rayane. *“Eu sou uma pessoa com uma personalidade muito forte, não gosto de levar desaforo pra casa, mas mesmo assim, consigo lidar com muitas pessoas. Entre meus amigos eu sou a única que sei da vida com meus problemas sozinha sem ajuda (tipo falar pra pessoa o que está acontecendo), mas mesmo assim, sou feliz. Eu tenho um jeito que muitos falam que sou uma pessoa muito madura e também sou muito eu. Muitos acham que sou mais velha por causa do meu pensar. Penso muito diferente, ao contrário de muitos jovens, meu pensar é estudar, trabalhar e ter uma vida boa. Não gosto de sair pra festa de rua, acho que posso me divertir fazendo outras coisas (enfim só isso)”*.

Assim, as práticas direcionadas e propostas em forma de produção textual apontam narrativas que problematizam as existências desses sujeitos fora de uma relação com uma totalidade hierarquizante - que muitas vezes podem submetê-las a posições de inferioridade (SANTOS, 2006, p. 782) - haja vista o fato de que nossas práticas buscam colocar essas histórias e suas tantas expressões de singularidades (HARDT, NEGRI, 2014) numa posição de destaque e importância. E para se promover isso, conto também com a contribuição de Bagno (2009) no que diz respeito a minha escolha em não fazer correções gramaticais nas transcrições que faço, aqui, dos textos dos alunos e alunas.

Ninguém, portanto, na fala normal e espontânea (e mesmo na escrita monitorada) usa a forma prevista pela norma-padrão. Por isso, é possível dizer que a norma-padrão não faz parte da língua, se por *língua* entendermos a atividade linguística real dos falantes em suas interações sociais (p.13).

Com isso, minha intenção é “desinvisibilizar” as histórias de vida de meus alunos e alunas por meio da produção de suas “escritas de si”, enquanto produção de presença (GUMBRECHT, 2010) por meio do que é trazido nos textos para se potencializar sua dimensão política enquanto sujeitos, num processo que interroga uma ideia de subjetivação, ao qual refere-se GALLO (2013):

Não estamos nos referindo ao conceito moderno de sujeito, compreendido como categoria fundante, como identidade monolítica. O conceito de subjetivação pressupõe que o sujeito é algo produzido, fabricado, de acordo com determinadas categorias históricas e culturais. Algo que varia, portanto, no tempo e no espaço (p.204).

Sendo assim, os alunos e alunas colocam em movimento suas singularidades (HARDT, NEGRI, 2014) que se relacionam e delineiam de acordo com os aspectos históricos e culturais em que estão inseridos e, também, de acordo com os fluxos e estímulos que nossas práticas na sala de aula/escola mobilizam junto a eles. Um exemplo de influência e estímulo aos quais me refiro é a proposta dessas narrativas que fiz ao alunos e alunas, explanando para eles o caráter essencial de suas “escritas de si” dentro da minha pesquisa.

Além disso, a proposta dessas escritas pretendeu dialogar com o gênero textual conto, uma vez que não houve exigência e comprometimento com veracidade, dando condições para que os alunos e alunas escrevessem mais do que relatos, e tivessem a liberdade de escreverem sobre o que quisessem sobre si mesmos, partindo também de um olhar sob a lente da imaginação, da criação. Para embasar esse diálogo entre esse ponto da minha pesquisa e o estudos do foco narrativo sobre o conto, o trecho de Gotlib (2000) menciona bem a que me refiro:

O contar (do latim *computare*) uma história, em princípio oralmente, evolui para o registrar as histórias, por escrito. Mas o contar não é simplesmente um relatar acontecimentos ou ações. Pois relatar implica que o acontecido seja trazido outra vez, isto é: re (outra vez) mais *latum* (trazido), que vem de *fero* (eu trago). Por vezes é trazido outra vez por alguém que ou foi testemunha ou teve notícia do acontecido. O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. Um relato, copia-se; um conto, inventa-se, afirma Raúl Castagnino (p.12).

Ainda sobre esse aspecto da pesquisa, as narrativas que surgiram ao longo da dissertação são para serem lidas e permeadas pela imprecisão de limites entre o real e o ficcional nas histórias contadas pelos alunos e alunas.

Um outro aspecto que a pesquisa tem a intenção de explorar é o de que sejam narrativas que se fazem presentes para produzir presença pelo que está ali naquele recorte *espaçotempo* nos limites do que está escrito. Para fundamentar essa intenção, tenho o trecho de Gumbrecht (2010).

Uma coisa “presente” deve ser tangível por mãos humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos. Assim, uso “produção” no sentido da sua raiz etimológica (do latim *producere*), que se refere ao ato de “trazer para diante” um objeto no espaço (p. 13).

Proponho ainda que a produção de presença dada por Gumbrecht funcione na minha pesquisa como forma de impacto no texto que torna presente a forma de se perceberem desses sujeitos, mediante a escrita de suas histórias e pela reelaboração de suas vivências e seus

recortes. Para mostrar como essa produção de presença ocorre, coloco aqui uma parte do texto em que Vinicius, um de meus alunos, elabora uma produção de si, de seu eu, na fabricação de si, de suas alternativas, de suas possibilidades, dentro de uma lógica de pensamento que ele configura como possível: *“Pra ser um profissional, primeiro tem que pensar bem nas coisas que vem pela frente, principalmente tem que ser independente no dia a dia. E pra ser livre tem que ter capacidade de ser diferente e livre”*.

Com isso, percebe-se a apropriação e o transporte de fragmentos de suas vidas para um momento presente, por meio da escrita de suas próprias histórias pela produção de biografemas, de que Costa (2011) fala:

Trata-se do modo como nos apropriamos de uma vida, não somente interpretando-a de maneiras inusitadas, como, sobretudo, reinventando-a a partir daquilo que a esta vida se mostrava até então irrelevante (p.133).

De acordo com o que Costa coloca acima, as “escritas de si” podem ser lidas como biografemas (COSTA, 2011), com os quais é possível uma reinvenção de histórias que, se antes poderiam ser lidas como irrelevantes ou sem sentido/importância, ganham um novo olhar e podem trazer recortes pessoais significativos desses sujeitos.

Mais uma vez, a pesquisa aponta as narrativas, em especial, como contos, pela imprecisão real-ficção já descrita anteriormente por Gotlib (2000), e como atividades de criação de histórias sobre si mesmos - as mesmas em que se colocam como narrador e/ou personagem em realidade e/ou ficção deles mesmos. Para ilustrar melhor esse apontamento, está o fragmento de Leite (2002):

Quem narra, narra o que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou. Por isso, NARRAÇÃO e FICÇÃO praticamente nascem juntas (p. 6.)

A atividade de reinvenção por meio da possibilidade da ficção e da realidade que podem se fundir/confundir dentro da proposta da minha pesquisa, permitiu que o aluno Alanderson se configurasse enquanto narrador-personagem-leitor que intervém em si mesmo, dando-lhe conselho ou chamando-lhe a atenção: *“Bom, primeiramente vamos parar de ser trouxa, vamos querer mudar a vida, por um pouco de ação.”* Nesse caso, trata-se de uma narrativa imersa na decisão daquele que narra, protagoniza, lê-se e se apropria de fragmentos da sua vida, criando sua própria história como autoficção. Sobre mais esse aspecto, das

narrativas autoficcionais em minha pesquisa, as palavras de Faedricht (2013), delineiam-se apropriadamente, aqui, no trecho:

o autor tem a liberdade para escrever, criar e recriar sobre um episódio ou uma experiência de sua vida, fazendo, assim, um pequeno recorte no tempo vivido (p.185).

Por isso, a narrativa não é um relato retrospectivo, mas a escrita do presente (FAEDRICH, 2013, p. 184), em que se descreve uma das muitas e possíveis trajetórias para se expressar o que se propõe fazer aqui, um corte nesse fluxo de vida vivida (GOTLIB, 2000, p.55). Utilizo para problematizar as narrativas em sua riqueza, por ser a criação de si, o que Gotlib (2000) mostra onde o conto ganha eficácia:

Segundo alguns teóricos, na medida em que, breve, flagra o momento presente, captando-o na sua momentaneidade, sem antes nem depois. É o caso, entre outros, da escritora Nadine Gordiner, para quem o conto representa o real como que através de flashes de luz, intermitentes como o piscar de vaga-lumes (p.55).

O meu cotidiano enquanto momentos presentes possíveis é também acontecimento e dilatação do presente para um espaçotempo específico. Minha escrita/ pesquisa é atravessada pelas referências que me constituem enquanto sujeito. Visto que,

não há sujeitos de conhecimentos dissociados de sujeitos de culturas, valores e sentimentos e é com essa inteireza que desenvolvemos não só nosso entendimento do mundo, como também nossas ações sobre ele, nossas convicções e nossas formas de expressá-las (OLIVEIRA, 2013, p.385).

Minha inserção como professor no espaço da escola e nessa pesquisa é a seleção de minhas histórias, meu biografema (COSTA, 2011). Edito de modo autoficcional (FAEDRICH, 2013) para que tenha o sentido que pretendo ao construir a minha dimensão política. Eu, um sujeito que escreve sobre si mesmo, perpassado por minha formação que é em Ciências Sociais com Licenciatura em Sociologia pela Universidade Candido Mendes – UCAM. Desse modo, levo-me a observar os processos de socialização, o meu e dos outros, pela perspectiva dessa minha área de formação. É óbvio que não fui sociólogo a vida toda, estou me fazendo sociólogo pelos caminhos que sigo, e acredito que, felizmente, são caminhos sinuosos que não envolvem nenhum acontecimento marcante; o importante é o marco inicial, ponto em que tudo começou. Acredito mais em contingências, mais nas “desimportâncias” que me formaram do que em um destino manifesto.

Ao me inserir na área profissional, enquanto professor-pesquisador, questionamentos anteriores a ela começam a receber contornos e são mediados por um novo referencial explicativo dado pela sociologia.

Além disso, morar no subúrbio, infelizmente na prática, levou-me a questionar minha própria vida de recém-formado em relação ao mercado de trabalho para um sociólogo. E ao término da graduação, o trabalho de conclusão de curso tinha como proposta a pesquisa sobre a situação de jovens concluintes do Ensino Médio de uma escola pública no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Sendo assim, busquei ver, na época em que os alunos estavam concluindo o Ensino Médio, quais eram suas expectativas naquele momento em que se abria uma série de possibilidades e dúvidas em relação ao que fazer após o término do Ensino Médio. Foi uma época em que meu questionamento era bem parecido com o deles: O que fazer após a conclusão da graduação? Onde trabalhar?

Não houve, para mim também, muita previsibilidade sobre que caminhos percorrer nem antes, quando estava ainda sem perspectiva de formação nem depois da formação superior. Gostaria de ter feito um percurso mais tranquilo. Não vejo razão que possa explicar ficar quatro anos sem conseguir arrumar um emprego na minha área de formação. E como eu precisava trabalhar, continuei no comércio como vendedor.

O que foi descrito até agora é um recorte dentre muito do que eu seleciono, edito daquilo que espero que fique registrado. Parece-me que, ao lembrar trajetórias passadas, o ato de narrar um pouco da minha história é uma tentativa de se fazer “dar certo”.

Mais tarde, ao término da graduação, procurei nos cursos de especialização aprofundar e buscar novas formas de ver os temas que me suscitavam apreciação, tais como a criminalidade - afinal, o que não faltava no subúrbio era a sedução e a ameaça em tudo que envolve a proximidade do tráfico de drogas. Quem é que vive nessas áreas que não conhece alguém próximo envolvido ou que fora liquidado por esta “máquina de moer gente”: o crime? Por essa razão, durante essas buscas, fiz o curso de especialização em Políticas Públicas de Segurança Pública e Justiça Criminal na Universidade Federal Fluminense – UFF. E através de uma amiga de graduação, que trabalhava para a Igreja Católica, fui conviver e pesquisar no escritório da Pastoral Carcerária do Rio de Janeiro, onde pesquisei o escritório da Pastoral Carcerária e as perspectivas que iam além do atendimento jurídico.

Dessa forma, devido à familiaridade em relação à realidade das pessoas assistidas pela pastoral, meu exercício foi tentar observar o que não era familiar a minha socialização pelo subúrbio.

Em seguida, para dar continuidade a minha curiosidade acadêmica, fiz uma segunda especialização, Sociologia Urbana na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Conciliei o estudo/pesquisa com minha vida de vendedor. Portanto, fazer pesquisa é quase uma identidade secreta na minha vida. Continuei pesquisando na Pastoral Carcerária, dessa vez desdobrando o trabalho anterior e buscando ver como as pessoas encarregadas do atendimento viam seu público. Dessa vez, uma frase dita em uma das conversas com uma tendente deu início à problematização da pesquisa. A frase em questão foi “-A gente toma muita rasteira”.

Nesse caminho, ainda sem ter sido contratado pelas escolas em que deixei meu currículo, continuei e fui para um terceiro curso de especialização. Voltei à antiga casa, fui buscar por uma especialização em História do Brasil na Universidade Candido Mendes – UCAM, na qual o tema da pesquisa baseou-se no contexto social do Brasil colônia diante do crime e da punibilidade. De certo modo, me atraiu o tema, pois um historiador pode ser até confundido com um sociólogo. Entretanto, seus objetos de pesquisa e suas formas de ver um problema tendem a ser diferentes. Verificando isso, a pouca falta de rigor com que são desenvolvidos alguns trabalhos dentro da área das ciências sociais apontou-me a ausência de diálogo entre história e sociologia. Percebi que buscar dar corpo à argumentação a partir de uma fundamentação histórica sobre o assunto referido necessita de, no mínimo, interação com o que já foi ou está sendo desenvolvido dentro daquela área de estudo.

A explicação da minha formação acadêmica pode dar um caráter de inevitável às minhas escolhas. Mas, não é bem isso. Na verdade, parece ser mais uma forma de justificar o que se constituía como um grande fracasso. “Estudou tanto para fazer algo que não precisa de tanto estudo”, ou seja, trabalhar no comércio. Em alguns lugares, estudar cumpre uma função prática na vida, causa e efeito; no meu caso não surtia efeito para me inserir numa sala de aula como professor.

Ao chegar ao fim de quatro anos de estudos e tentativas de emprego sem sucesso nas escolas públicas e privadas, na minha área, - triste isto - desisti de tentar ser professor.

Apesar disso, continuei em movimento: decidi prestar o exame do ENEM e fui para a Escola de Belas Artes-UFRJ, onde cursei artes visuais escultura. Embora a Arte não seja vista como algo que possibilite alguém ser inserido no mercado de trabalho, foi nesse momento que a história começou a mudar; a trajetória profissional marcada pelo desemprego, tomou outro rumo.

Parece mesmo que esse negócio de narrar a própria trajetória induz a ver um lado bom de tudo vivido até aqui, deve ser efeito de “filminho de sessão da tarde”³, mas as coisas mudaram mesmo.

Já no início da nova graduação, certo dia, acompanhando o Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro para ver o quanto faltava para eu ser convocado num concurso para professor de sociologia, além de ver que ainda faltava para a convocação, vi uma proposta para entrega de currículo e entrevista para dar aula como contrato em um projeto que seria implantado pela Secretaria de Estado de Administração Penitenciária – SEAP em duas unidades prisionais aqui no Rio de Janeiro. Resolvi tentar me candidatar e passei em segundo lugar, ficando como suplente - parece que a sorte ainda não tinha chegado.

Mais uma vez, busco mostrar que selecionar é fazer o jogo de luz e sombra, em que ilumino determinados pontos em detrimento de outros em minha narrativa. Na história até aqui, privilegiei a parte da trajetória que não foi favorável aos meus anseios enquanto profissional da área de Educação. Poderia ter feito outras escolhas, começar por outros detalhes trazer à luz do texto momentos que pudessem expressar outras possibilidades, visto que a dimensão do narrar, e ao narrar, amplia ou reduz eventos e situações de acordo com a escolha estética daquele que escreve. Por exemplo, quando seleciono uma pequena parte de um conjunto maior de histórias. A minha edição serve para dar importância e significado sobre um ponto em detrimento do restante da vida que se vive.

Retomando minha narrativa... Seis meses mais tarde, fui pego de surpresa na loja em que estava trabalhando com a notícia de que a pessoa que tinha sido selecionada em primeiro lugar, na seleção da SEAP, havia desistido de dar aula no presídio. Finalmente, eu assumi como professor, e fui dar aula numa prisão masculina. Nessa época, saí do trabalho como vendedor e conciliei o novo emprego à Escola de Belas Artes da UFRJ. Foi uma época que me proporcionou muito prazer, tanto dando aula, quanto assistindo aula na UFRJ. Nesse ínterim, os dois concursos da Secretaria Estadual de Educação para professor de sociologia que eu aguardava publicaram a convocação. Fui convocado para duas matrículas com intervalo de uma semana. Diante da decisão de escolher em que lugares permanecer, minha primeira escolha foi continuar na EBA. Sendo assim, abri mão de dar aula no presídio, que era temporário, e fiquei com as duas matrículas que mantenho até o presente momento.

Formei-me em artes visuais, que me enriqueceram com uma visão plástica de mundo, o que gerou outras possibilidades para lidar com as demandas que me incomodam no

³ Grifo próprio.

espaçotempo da escola. Tais demandas me trouxeram até aqui, onde encontrei diálogos potentes nos estudos do cotidiano, que me fizeram refletir como minha trajetória foi marcada em boa parte da minha formação acadêmica por uma ideia de ciência moderna que incidia sobre o modo de pensar pelo qual fui formado. Sendo assim, venho descobrindo práticas que me permitem problematizar melhor essas demandas que me incomodam, tais como Oliveira (2013) menciona nos estudos do cotidiano:

Daí se depreende a necessidade de outra abordagem do campo a ser conhecido, e do próprio conhecimento que nele se produz. É preciso nos voltarmos para a compreensão dessa complexidade, dos valores, saberes e modos de interação que lhe são específicos nos quais se inscrevem e se tecem as diferentes redes de conhecimentos/valores/fazerem. A noção de tessitura do conhecimento em redes, portanto, assume aqui particular importância. É ela que permite considerar os múltiplos saberes, valores e crenças, as múltiplas interações sociais entre os sujeitos dessas redes com suas diferentes experiências, bem como as emoções e valores que estes mobilizam e outras dimensões das suas existências no estudo dos processos reais de criação de conhecimentos (OLIVEIRA, 2013, p. 385-386)

É do encontro entre o que trago da Escola de Belas Artes e entre ao que me foi apresentado nos estudos do cotidiano que surge a ideia de se pensar a dimensão política na escola pelo que proponho nesta pesquisa: A dimensão política pela criação de narrativas de hábitos cotidianos, não entendidos na sua maior parte como políticos. O trabalho desenvolvido com os alunos e alunas em diálogo, com o qual desenvolvi a pesquisa são narrativas que apresentam estes sujeitos enquanto criação estética de si, que foram tecidas das seguintes formas: criação e cruzamentos de suas histórias, pela captação de seus sentidos de mundo, que ao serem contados possibilitam misturar ideias de um sujeito por narrativas permeadas pelo real e o ficcional; desdobramento dessas narrativas em um objeto tridimensional, um cubo de acetato, explorando mais uma vez seu caráter real e ficcional. O cubo funciona como um objeto expositor de fragmentos das histórias em seus lados e que propõe diálogos e reflexões mediante sua apresentação. Um cubo transparente feito em folhas de acetato, no qual, tem como princípio estético misturar as narrativas por meio de sua tridimensionalidade. Dessa forma, a pesquisa propõe a ressignificação do que é entendido por vida real, trazendo também aspectos do ficcional ao questionar a relação entre os sujeitos e suas histórias.

Nesse sentido, a pesquisa dialoga com a perspectiva que chamo de emancipação autogerida a partir do uso que faço do conhecimento-emancipação de Santos (2007):

O conhecimento-emancipação tem de converter-se num processo emancipatório: impondo-se ao preconceito conservador e ao conhecimento prodigioso e

impenetrável, tem de ser um conhecimento prudente para uma vida decente. A reinvenção do senso comum é incontornável dado o potencial desta forma de conhecimento para enriquecer a nossa relação com o mundo.

No desenvolvimento do estudo e do trabalho, a ideia de uma emancipação autogerida se corporifica pela percepção da performance na “criação de si” disposta em movimento pelos sujeitos. Sendo assim, passo a utilizar, então, a expressão performances emancipatórias para contextualizar as práticas desses sujeitos. Antes de entrar em sua discussão, é importante, no entanto, explicitar como os princípios de uma emancipação autogerida possibilitam construir com a pesquisa caminhos e compreensões que situo a seguir:

1. Refletir de que forma a escrita de si pode potencializar a desinvisibilização desses sujeitos por narrativas que transitam entre o real e o ficcional.

2. Refletir como as narrativas expressam as singularidades desses sujeitos por histórias trazidas para o espaçotempo da sala de aula/escola.

3. Refletir como surge a dimensão política nessas narrativas via performance enquanto exercício de deslocamento e leitura pelo espaço da escola, por meio de possíveis criações de outras narrativas de si com as dos outros pelo cruzamento dessas histórias.

4. Refletir como o contar pode ser um caminho de emancipação autogerida no cotidiano escolar, dessa forma, pensando também na dimensão política nos/dos/com o cotidiano como algo que acontece através desses encontros/performances ao proporem relações horizontalizadas entre os saberes de si e os dos outros.

Com o objetivo de pôr em curso o trabalho e refletir sobre os objetivos desta pesquisa e as contribuições do ponto de vista dos conhecimentos que, por ventura, é possível de se produzir, no primeiro capítulo, Percursos e interações com os sujeitos, abordo a metodologia do trabalho. A construção teórica dialoga com a prática a partir de uma trajetória que se inicia pela criação coletiva da turma 1001 como convidados e companheiros. Neste capítulo, apresento em que espaço e em qual tempo disponível as narrativas são produzidas, propondo temas para a produção textual dos sujeitos enquanto personagens de si mesmos, incentivando a escrita enquanto processo da desinvisibilização no percurso do trabalho e em suas especificidades.

O capítulo dois discorre sobre as narrativas como caminho, a criação do possível ao produzir a escrita de si que se interpõe entre o real e o ficcional. Os sujeitos, ao serem autores de suas narrativas, através de suas referências, começam a criar os caminhos possíveis que os façam perceber sua dimensão política.

O capítulo três é uma reflexão sobre a dimensão política criada por este encontro na sala de aula/escola. Esse capítulo traz os aspectos da dimensão política dos sujeitos da turma 1001, enquanto sujeitos políticos por um currículo que é praticado e pensado nos encontros da sala de aula/escola.

O capítulo quatro, Performances emancipatórias: cubo, sujeitos e/ou objetos? Este capítulo lida com a ideia do deslocamento, os sujeitos indo ao encontro de outras narrativas ao apresentarem seus escritos, através dos cubos, para sujeitos alheios ao trabalho, isto é, outros sujeitos da escola. Essa performance faz o deslocamento das narrativas para as superfícies do cubo em interação com os sujeitos e os espaços da escola. A relação sujeitos-objetos, em que o cubo manipulado pelo e entre os sujeitos do trabalho percorrem os espaços da escola.

Por fim, nas considerações finais, busco trazer as reflexões que foram possibilitadas a partir das performances emancipatórias, enquanto criação e cruzamentos de histórias vividos ao longo da pesquisa.

1 METODOLOGIA: PERCURSOS E INTERAÇÕES COM OS SUJEITOS

Entendo a metodologia como escolhas quanto as formas e instrumentos de desenvolvimento do estudo que foram sendo construídas nessa pesquisa ao longo dos caminhos que se iniciaram a partir das minhas interações com os sujeitos no cotidiano da sala de aula/escola. Isto é, uma metodologia que só existe enquanto ação cotidiana entre sujeitos (GARCIA, 2014, p.87). Dessa forma, a pesquisa não tenta encaixar o trabalho como peça moldada no referencial dos autores que estão aqui. Não é também uma tentativa de se ver o trabalho de sala de aula através de janelas abertas por um referencial teórico ou uma metodologia engessada a priori, mas sim como o trabalho diário e o referencial teórico dialogam ao longo do trabalho de pesquisa, junto com as questões que surgem da dinâmica das nossas relações, dos sujeitos e das propostas que vão sendo construídas no nosso trajeto.

Mergulhar na especificidade de cada local não pode e não deve representar o abandono das relações, permanentes e dinâmicas, que este local estabelece com as estruturas e normas sociais e que lhe são constitutivas. Assim, o cotidiano emerge como sociologicamente relevante na medida em que é o espaçotempo da realidade social, portanto onde essa ocorre, se modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança (OLIVEIRA, 2013, p. 385).

Assim, mesmo que o referencial teórico ou as contingências do trabalho exerçam uma força de convencimento e direcionamento para sua autoafirmação, o que busco é fugir da cômoda situação de tentar confirmar algo que possa parecer anterior ao convívio entre os sujeitos. Por isso a palavra trabalho e a palavra pesquisa vão se misturar e serem lidas ao longo do texto como práticas que se misturam na minha trajetória de professor-pesquisador. Trata-se de ressaltar a importância da pesquisa enquanto trabalho no cotidiano, isto é, feita dentro do meu lugar de trabalho que é a sala de aula.

Não se trata de descartar a necessidade de aprofundamento teórico, mas ao contrário, dar ao aprofundamento teórico o sentido de buscas de respostas, que se abrem a novas perguntas num movimento que não encontra um ponto terminal (ESTEBAN, ZACCUR. p. 15, 2008).

No cotidiano da sala de aula/escola em que transitamos e nos relacionamos, os alunos e alunas são colaboradores do trabalho, convidados à reflexão em nossos encontros semanais. Portanto, ao me referir sobre esta pesquisa como trabalho, refiro-me ao encontro revestido de

trabalho que todos nós (professor/alunos e alunas) colocamos em prática na relação que se abre no cotidiano da sala de aula/escola entre professor-pesquisador e seus convidados.

Aciona-se, assim, um diálogo mutuamente alimentador entre o pesquisador acadêmico e o professor-pesquisador, com significativos avanços para todos os atores envolvidos: aos professores, que se aplicam em ver mais ampla e profundamente ajudados pelos pesquisadores, se anuncia a possibilidade de recuperar o “fazer pensado” com autonomia crescente, em vez de meros executores do pensado por outrem; aos pesquisadores se abrem perspectivas de maiores e melhores aproximações do objeto investigado, desvelando ângulos novos de uma realidade multifacetada; aos alunos de uns e de outros se restitui o estatuto de sujeito interativamente ativo no processo de construção do conhecimento, em que se faz indispensável o indagar para o vir a conhecer (ESTEBAN, ZACCUR. p. 15, 2008).

Baseado nessa relação professor-pesquisador e seus convidados em que as práticas se misturam no fazer cotidiano, proponho o “falar de si”, a escrita sobre si mesmo, enquanto algo que pode parecer estranho, principalmente por se tratar de um assunto que pode não ser considerado dentro do que eles esperam ser matéria de aula da disciplina, e que pode parecer ainda mais estranho pelo fato de ser uma prática exercitada a cada aula/pesquisa ao longo do ano. A partir dessa problematização, a metodologia passa a ser produzida por mais um estranhamento por parte desses sujeitos, alunos e alunas, sobre o que se deve ou pode dizer/escrever: “O que eu devo escrever sobre mim?”, “Tenho mesmo que falar de mim?” E eu respondo que podem escrever sobre si da forma que quiserem ou sobre o que quiserem.

Acredito ser importante manter o formato de aula, para não dar a impressão de que para se pensar em dimensão política seja necessário se criar condições extraordinárias, uma vez que a metodologia é ação cotidiana por um currículo produzido (GARCIA, 2014, p.87) dentro de um recorte temporal restrito ao espaçotempo presente que surge em sala de aula. Por essa razão, foi importante manter o formato de aula, ainda “encapsulada” pelo currículo da disciplina, mas praticada pelas especificidades dos sujeitos para se pensar como a dimensão política pode se delinear nesses momentos de convivência em aula, produzindo, assim, um currículo de fato. Além disso, adotar o estudo do cotidiano é pensar o que Inês Barbosa de Oliveira (OLIVEIRA, 2012) descreve como cotidiano: uma dimensão de um espaçotempo valorizado, como lugar de múltiplos desdobramentos semânticos. Por isso, entendo o cotidiano como espaçotempo que deve ser vivido em sua complexidade, conforme Garcia (2002):

Faz-se necessário recorrer aos estudos das práticas cotidianas, buscando não o que as torna similares, mas suas especificidades, tecidas e construídas histórica, cultural e socialmente pelos sujeitos reais (em sua subjetividade) que forma estas realidades concretas (p.62).

É preciso buscar sentir/ouvir/provar/ ver o que de fato se passa na escola (ALVES, 2015, p.99) e com estes sujeitos reais, que são sujeitos políticos, na sua inserção num mundo revestido de encontros (GARCIA, 2015) que devem ser valorizados como políticos e formadores de suas ações cotidianas. Por isso, é importante ao desenvolvimento das narrativas, também, reafirmar aqui a ideia de multidão de Negri (2003):

A ideia de multidão, como tentamos reconstruí-la, tem, pelo contrário (sem retirar nada da dimensão produtiva), a enorme vantagem de nos mostrar a potência das singularidades de expressar-se em todas as direções, de mostrar-se como proliferação da liberdade (p.145).

Numa pesquisa em uma turma de primeiro ano, uma multidão composta de sujeitos que praticam suas ações no cotidiano da sala/escola colocando em evidência a potência das singularidades (NEGRI, 2003) para expressarem-se em todas direções que possam se deixar levar em suas histórias, assim como escreveu Rayane: *“Eu faço muitas coisas na escola, o principal é estudar. Na escola eu me divirto com as pessoas que conheço. Lá na escola me sinto livre, temos uma total liberdade. Na escola a maioria das pessoas se sentem à vontade. Eu gosto muito de ir pra escola, a educação da escola contribui para me formar uma pessoa melhor e madura. A escola nos prepara para encarar o mundo de uma forma melhor com as nossas atitudes e caráter.”*

Expressar-se em todas as direções é um ponto essencial no papel da narrativa que se propõe emancipatória. Mas onde de fato se encontra a emancipação ao se produzirem narrativas sobre si mesmos? Trata-se da emancipação que se constrói por meio da escrita enquanto ponto de partida e de busca, e não enquanto ponto de chegada. O mesmo ponto de partida e de busca que tem como prática, ao narrar histórias sobre si mesmos, atividades de criação de outras possibilidades sobre si mesmos enquanto caminhos e direções possíveis. Esse é o ponto de partida/busca de uma atividade de emancipação autogerida no cotidiano escolar pela sala de aula enquanto lugar de encontro (GARCIA, 2015) para se pensar e se criar realidades sociais a partir do que se vive.

Estudá-lo aparece, assim, como um eficiente, e mesmo necessário, meio para pensar a realidade social a partir das práticas sociais concretamente desenvolvidas pelos sujeitos e grupos sociais nos diferentes espaçostempos nos quais estão inscritos (OLIVEIRA, 2013, p. 385).

O lugar do encontro (GARCIA, 2015), a sala de aula, é a princípio onde esses sujeitos falam e registram suas falas por escrito, tecendo uma comunicação que, em alguns casos ou

em muitos, passa despercebida ou é ignorada. Tal comunicação que condiz em trazer pelas “desimportancias” a dimensão política dos sujeitos ao problematizar a ideia de aluno questionando a racionalidade metonímica enquanto ideia de totalidade sob a forma de ordem (SANTOS, 2006, p.782). Na qual, pensar em aluno é trazer um entendimento diferente dessa racionalidade metonímica, pois essa pensa que:

não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem (SANTOS, 2006, p.782).

Por essa razão, defendo em minha pesquisa a percepção de um sujeito que não pode ficar comportado numa ideia limitada e funcional representada pela figura do aluno no espaçotempo da sala de aula/escola. É mediante o encontro (GARCIA, 2015) que essas narrativas vão sendo colocadas em movimento e apresentam um sujeito que extravasa a ideia de aluno, ao compor vidas, histórias de vidas como Alanderson, meu aluno, nos mostra: *“Eu venho para a escola estudar e ver meus amigos. Eu venho mais para escola obrigado pela minha mãe, mas eu também adoro vir, porque aqui mesmo, às vezes, sendo chato e entediante, é um ótimo refúgio para mim. A escola me faz esquecer os problemas, eu venho para escola porque querendo ou não é o melhor lugar para se estar”*.

Dessa forma, contrária a ideia de que “aluno não sabe”, dentro daquilo que não poderia ser visto como uma prática política, problematizo sobre a dimensão política que o discurso do aluno tem. Sobre isso, Nilda Alves me oferece referencial:

Neste sentido, vamos buscar perceber quais os saberes que estão na escola e em vez de dizer “a escola não sabe”, podemos dizer “é isto que esse professor concreto sabe ensinar e esse aluno concreto sabe aprender”. Inquestionavelmente, esse é um processo muito mais difícil que as notas e as médias que aprendemos a usar. Mas, também, é o necessário a se fazer no momento presente, pois vai nos permitir, por exemplo, entender os fracionamentos, os limites e as hierarquias existentes e encontrar os modos como, aqui e ali, são criadas formas de superá-los e ultrapassá-los (ALVES, 2015, p.99).

Sabendo disso, preciso estar atento aos múltiplos caminhos por onde se forma a dimensão política, entendendo as narrativas também enquanto fragmentos, recortes de histórias de si, dos contextos desses sujeitos, por aquilo que são totais pelo seu modo de apresentação textual ao colocar em prática sua ação política por estas criações. Alterando mais uma vez, pelo cotidiano, a lista de coisas que não podem ser encontradas na escola, principalmente pela ideia de político ser combatida por ser visto como um problema.

Aprofundando melhor a proposta de valorização da dimensão política de meus alunos e alunas no cotidiano da escola, a partir de suas produções textuais, preciso mencionar que nas narrativas nos percebermos enquanto sujeitos, reinventamos nossas ações ao alinhavarmos nas tessituras de nossos encontros (GARCIA, 2015) relações sociais, por redes de conhecimentos e valores que são políticos por expressarem as singularidades de nossas ações enquanto sujeitos que estão buscando produzir sentido, assim como Ana, outra aluna minha, escreveu: *“O plano (objetivo) escolar é estudar e me sair bem em todas as matérias e depois me capacitar (formar) em alguma área e ter uma condição financeira boa. Mas a sala de aula e a escola vão além de estudar, a escola contribui para a minha identidade como em outros lugares sociais. Em grupos sociais você compartilha ideias e se descobre como pessoa, como ser humano”*.

Portanto, nossos encontros (GARCIA, 2015) estão envoltos por movimentos possíveis no espaço da sala de aula, para propor formas diferentes de se perceber, ampliando as possibilidades de ações para estes sujeitos, conforme menciona Garcia (2014):

Portanto, enquanto espaço, são as ações dos sujeitos – e as produções de suas interações culturais, sociais, políticas, estáticas e afetivas – que constituem o que nos habituamos a chamar de cotidiano (p. 87).

Dessa forma, as interações potencializam a criação de narrativas no cotidiano da escola/sala e aula, um fazer coletivo construtor de relações políticas (NEGRI, 2016, p. 31). A especificidade disso é a importância que é dada a esses encontros (GARCIA, 2015) de forma mais atenta numa pesquisa, possibilitando uma constante elaboração e construção de histórias, narrativas, práticas que podem ter um papel importante na ação de emancipação autogerida. A dimensão política é praticada ao se perceberem a partir das ações, da escrita de si, muitas vezes, vistas como “desimportantes” pelos sujeitos autores e pelo restante da comunidade escolar. A dimensão política é a prática de se “ressignificar” tais ações, da escrita de si, buscando um novo espaçotempo presente (SANTOS, 2006, p. 785), tentando encontrar e valorizar novas formas de reflexão sobre si mesmos e sobre os contextos a que fazem parte.

A “desinvisibilização” e potencialização da dimensão política praticada pelas narrativas desses sujeitos implica a busca e tentativa da mobilização de si, que parte da atenção e notoriedade dada às próprias histórias nos/dos/com o cotidiano - Algo contrário ao que se parece aos olhos desatentos ao considerá-los por pobreza das experiências. Proponho esse exercício, de “desinvisibilização”, com base no que propõe Boaventura de Sousa Santos (2006):

A pobreza da experiência não é uma expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que podemos identificar e valorizar (p. 785).

Sendo assim, trata-se de uma proposta de afirmação da existência pulsante desses sujeitos nos/dos/com o cotidiano da escola, que são políticos, que produzem narrativas políticas de suas vidas como forma de se perceberem e problematizarem a ideia de falta que possam ser colocadas ou que recaiam sobre eles, assim como Alves (2015) nos diz que temos que aprender:

Neste contexto, seria interessante, para dizer no mínimo, que depois de décadas “vendo” as “faltas” da escola frente a um modelo, como todos abstrato, que nos dedicássemos a perceber a crise da escola através do que significa de potencialidade. Isso não nos virá pronto, é preciso aprender (p.99).

1.1 A turma 1001: convidados e companheiros

Este trabalho teve como convidados e companheiros de pesquisa minha turma do primeiro ano do Ensino Médio, a turma 1001. A razão da escolha por uma turma de primeiro ano é o fato de estarem chegando ao Ensino Médio e, por isso, de trazerem sua vivência escolar dos seus nove anos do Ensino Fundamental ainda latente. Ou seja, apesar de estarem no primeiro ano, as formas de se relacionarem durante boa parte do ano ainda são pautadas pelo histórico de experiência e tratamentos do Ensino Fundamental. Por ainda viverem a linha tênue entre o Ensino Fundamental e o Médio no processo de escolarização, a transição entre essas duas etapas é sentida de modo muito concreto ao longo do primeiro bimestre. Tal mudança vem acompanhada de readaptações ao novo espaçotempo em que se apresenta o Ensino Médio.

A escolha da turma 1001 dentre as minhas três turmas de primeiro ano se deu a partir de comentário que surgiram de alguns professores no primeiro conselho de classe do ano de 2017. A turma 1001 foi sinalizada em conselho como uma turma que apresentava um baixo comprometimento no desenvolvimento de tarefas pedidas em aula devido a problemas de comportamento, o que ocasionava baixo rendimento em algumas matérias. Visto como um problema, a falta de maturidade dos alunos e alunas, levou a coordenação pedagógica e a direção a se mobilizarem, o que resultou numa grande reunião de responsáveis. Direção,

coordenação pedagógica, alunos e os seus responsáveis se reuniram no auditório para que tratassem o problema sinalizado no conselho de classe do primeiro bimestre do ano de 2017. Fato que chamou muito a minha atenção: Como em tão pouco tempo corrido do ano letivo de 2017 uma turma poderia despertar tanta preocupação deles? A questão aqui não é apontar erros e acertos; mas o ponto que marca a minha escolha pela turma em questão foi a ideia de baixo rendimento por falta de comprometimento tendo como argumento uma ideia de se generalizar uma turma. Portanto, escolher a “turma 1001” é problematizar essa compreensão de totalidades mostrando por Boaventura de Sousa Santos (2006) que qualquer totalidade é feita de heterogeneidade, como diz a seguir:

Consiste em e que as partes que a compõem têm uma vida própria fora dela, ou seja, a sua pertença a uma dada totalidade é sempre precária, quer porque as partes, além do estatuto de partes, têm sempre, pelo menos em latência, o estatuto da totalidade, quer porque as partes emigram de uma totalidade para outra (p. 786).

Dessa forma, o cotidiano da sala de aula se abre como espaçotempo para dialogar com o que nos é importante no trabalho que nos move, os sujeitos que vivem nos/dos/com o cotidiano da escola, haja vista a turma 1001 não se resumir somente enquanto inclusão ou inserção em uma turma feita pelo sistema de matrículas da SEEDUC-RJ, mas na qualidade de um grupo de sujeitos, conjunto de singularidades como nos situa Negri (2014):

E com singularidades queremos nos referir aqui a um sujeito social cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade, uma diferença que se mantém diferente (p.139).

1.2 O espaço e o tempo da narrativa

A proposta pensada para pesquisa é a de trabalhar no espaço que se constrói como lugar de múltiplos desdobramentos semânticos. É nesse espaço físico da sala de aula que considero, como “*espaçotempo rico de criações, reinvenções e ações, de tessituras de relações sociais e de redes de conhecimentos e valores*” (OLIVEIRA, 2012, p. 53). A pesquisa aconteceu nos dois tempos de cinquenta minutos de aulas semanais, o que se constituem como recorte temporal e espacial do que é possível para a criação textual das narrativas. A pesquisa está acontecendo dentro desse espaçotempo intencionalmente para que se configurasse como aula, para utilizar aquilo que se tem em mãos e respeitar os limites e

possibilidades de se construir narrativas para se pensar o cotidiano da sala de aula/escola a partir dela e por ela. O que me interessa enquanto professor-pesquisador são os sujeitos que constroem o que temos nesse cotidiano ao tecerem relações diárias dentro desse espaçotempo escolar.

É nesse espaçotempo presente, criando histórias sobre si mesmos para tentar transcender tanto o espaço físico da sala de aula e da escola, ampliando qualitativamente esse tempo cronológico, levando em consideração as contingências que surgem desse tempo a cada dia em uma sala de aula. Penso nesses dois tempos de aula como um tempo presente singular e aberto, *Kairòs*, como define Negri (2003):

Kairòs é a modalidade do tempo através do qual o ser se abre, atraído pelo vazio que está no limite do tempo, e decide preencher este vazio (43-44).

Pensar a dimensão política nesses dois tempos de cinquenta minutos é abrir-se ao instante, momento de ruptura e de abertura de temporalidade através das narrativas (NEGRI, 2003, p.43), nesse instante da criação, em ações que fazem do cotidiano da sala de aula espaço privilegiado de efervescência política por proporcionar diferentes tempos entre sujeitos, com eles mesmos e com os outros que participam da atividade. Vejo nessas atividades formas de pensar esse tempo como momento de ruptura que visa dilatar o tempo presente (SANTOS, 2006) em tempos para construções possíveis a partir de suas histórias. O que é produzido dentro destes dois tempos de aula são registros que têm como princípio a utilização de materiais - papel, lápis ou caneta - que são de fácil acesso a todos em sala de aula onde o que importa da atividade são as produções de histórias, isto é, uma atividade para os dois tempos de aula que leva em consideração a disponibilidade e interesse para escrever. Por isso, o texto escrito, por menor que seja em sua quantidade de linhas, expressa uma ideia suficiente dentro daquilo que o sujeito que a escreveu achou necessário. As experiências que saem destes textos deixam de ser percebidas como residuais “desimportantes” pela sociologia das ausências, nesse caso no tempo próprio da escrita, como descreve Santos (2006):

A sociologia das ausências visa libertar as práticas sociais de seu estatuto de resíduo, restituindo-lhes a sua temporalidade própria e, assim, a possibilidade de desenvolvimento (p.791).

Penso no texto escrito como criador de mundos possíveis, numa realidade mais próxima da prática de sala de aula, abrindo mão, assim, da utilização de meios audiovisuais como produtores de narrativa. O texto escrito carrega sua totalidade delimitado naquilo que

foi escrito, na forma que foi expresso na bidimensionalidade do papel. Considero o texto suficiente para responder o que esses sujeitos se propõem a expressar.

1.3 Nossa trajetória: partimos com música

A chegada ao texto não começa por um caminho retilíneo, as folhas desse cotidiano são compostas por pautas sinuosas - O que demonstra a complexidade do cotidiano, e os diálogos que transformam este espaçotempo numa relação horizontalizada. Para chegarmos à produção de textos ficamos do início do ano letivo, de fevereiro de 2017 até, praticamente, o final de abril. Foram os três meses que serviram de preparação para conversarmos sobre a ideia de emancipação enquanto criação das histórias de si mesmos e sobre o que faríamos com essas narrativas. Conversamos sobre essas histórias que problematizam o cotidiano desses sujeitos e que seriam transportadas para um objeto tridimensional.

Neste primeiro momento, falei brevemente sobre o cubo ter um papel importante para refletir sobre como os fragmentos de histórias podem desencadear outras formas de se auto perceber, além das possíveis consequências da objetificação dos sujeitos e de seus recortes de texto pelo objeto transparente produzido. Mas antes de chegarmos ao objeto tridimensional, construído em folhas de acetato transparente, tínhamos que pensar com foco nas narrativas. Além disso, esclareci que, ao final da produção das narrativas, o cubo seria nosso suporte para uma performance no cotidiano da escola, com o objetivo de fazer os sujeitos ressignificarem e questionarem a relação sujeito- objeto, em si e nos outros. Trata-se de uma performance para refletir como os sujeitos são criados por escolhas que os perpassam, ao problematizarem a relação com suas narrativas, ao modificarem e serem modificados pelo conjunto de histórias do cotidiano do qual fazem parte.

Inicialmente, antes do cubo vem a criação das narrativas, o falar de si, enquanto desinvisibilização das “desimportâncias” que se perdem na rotina e que, por serem vistas sem importância por alguns sujeitos, geraram resistência quanto à utilidade de se escrever sobre elas. O que fazer então? Como negociar os limites dessa atividade? Como despertar o desejo em se produzir narrativas escritas e mostrar nessa prática de sala de aula outra forma possível de se perceber? A ideia foi chegar às narrativas pela música. E de que forma usar a música em sala de aula? Existe a Lei Estadual nº 5222, de 11 de abril de 2008 que proíbe o uso do celular em sala de aula no estado do Rio de Janeiro, cuja cópia fica fixada em sala de aula, e que, no

entanto, serve mais para embates do que para debates. Sabendo disso, parti do debate sobre o uso dos aparelhos como caminho de comunicação e troca, sobre como o celular já está tão inserido na vida desses sujeitos, ao ponto de ser levado para sala de aula. Juntos, questionamos: Se os aparelhos celulares podem ser usados salvo com autorização do estabelecimento de ensino para fins pedagógicos, quem decide o que é pedagógico? Chegamos à conclusão de que a resposta somos nós, sujeitos que constroem sentido de nossas ações por nossos encontros. Então, eu levei a caixa amplificadora da coordenação pedagógica para sala de aula, ficou decidido que cada um poderia colocar uma música via celular para todos nós ouvirmos. A única regra é que o tempo para cada um seria de três minutos, independentemente do tempo da música. Se fosse um tempo menor viria outra pessoa, se fosse mais de três minutos tinha a opção de o grupo decidir se poderia continuar ou não. Com a música surgiram as perguntas sobre qual tipo de música poderia ser tocada.

Que tipo de música pode? Pode funk? Pode proibidão? Respondi que poderia ser a música que acharem que deveria ser colocada. Tudo mesmo? Sim, expliquei para todos que se estávamos pensando em emancipação, só poderíamos fazer isso a partir de onde nos encontramos e, com tudo que aproxima nossas vidas daquilo que nós reconhecemos como familiar, começamos a pensar sobre a dimensão política por ali, nas músicas.

Entre uma playlist e outra, começamos o primeiro exercício de escrita em 26/04/2017: a criação de um personagem para começarmos a lidar com histórias de vida. Expliquei que a história de vida do personagem seria composta pelas seleções feitas por eles, a partir das características físicas, sociais e comportamentais, para dar um sentido para história criada. Para evitar constrangimentos iniciais e possíveis resistências ao exercício, expliquei também que era a invenção de um personagem. A intenção era propor um exercício que não causasse constrangimentos no nosso primeiro contato com a produção de textos. A proposta era, a princípio, que o personagem fosse criado em grupo e a partir da decisão coletiva de como ele seria composto. Porém, nada impedia que fosse também criado individualmente.

O falar de si, o primeiro exercício de escrita individual começou com uma atividade de desnaturalização de hábitos do dia a dia, no dia 02/06/2017. O primeiro estranhamento foi a respeito da importância que teria ao falar de hábitos que são praticados diariamente por eles. Fizemos essa atividade para perceberem suas rotinas, vistas como “desimportantes” como forma de fugir a reclusão na prisão flexível do automatismo técnico (SANTOS, 2007). Tratou-se de um exercício para começarem a perceber a dimensão política ao descrever hábitos matinais como escolhas que trazem consigo práticas próprias a cada contexto vivido como prática exercitada a todo momento pela ação política sobre os corpos desses sujeitos em

todos os momentos de existência diária. Pedi que escrevessem sobre seus hábitos matinais do momento em que acordam até chegarem à escola, e que dessem detalhes de como esses hábitos são praticados por eles. Tratou-se de um exercício de auto percepção sobre atividades que esses sujeitos fazem, às vezes mecanicamente, sem se darem conta de suas práticas diárias desde o momento em que acordam até chegarem à escola e se acomodarem na sala de aula.

No dia 23/06/2017, a atividade teve como ponto de partida a passagem de Boaventura:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, P.56).

Nessa atividade a proposta era descrever sobre o que os tornava pessoas diferentes por suas singularidades e dar detalhes de como isso era visto por eles. Uma forma de se pensar sobre a ideia de singularidades que devem sempre ser expressas, *“não podendo ser aplacadas na uniformidade, na unidade, na identidade ou na indiferença”* (HARDT. NEGRI. 2014, p.145). Esta atividade foi desdobrada em dois momentos diferentes. O primeiro foi pensar a singularidade como constitutivo de cada sujeito e pensar como se perceber enquanto sujeito, com relação a outros sujeitos, uma vez que a percepção dessa singularidade seja fundamental no processo de emancipação autogerida. E defendê-la deve ser visto como a desinvisibilização dos sujeitos que frequentam estes espaços, mas tomando cuidado e tendo atenção para não confundir respeito à diferença como produção de desigualdades, o que impossibilita a convivência e o respeito em qualquer espaço-tempo. Diferença pensada como singularidade, com a constituição política de cada sujeito, seus processos de se perceber e de expressar sua individualidade, exercitando a importância de se perceber como agente principal das suas escolhas e ações, e sua contribuição individual, o que cada sujeito pode oferecer ao estar presente nos espaçotempos que frequentam diariamente.

Desenvolvendo a ideia de igualdade e diferença (SANTOS, 2003, P.56), acredito serem imprescindíveis ambas andarem juntas num processo de emancipação autogerida. Minha intenção, desencadeada pelo que diz Boaventura, buscou problematizar na atividade do dia 18/08/2017 a igualdade que não deve ser entendida como uniformidade. Por que uniformidade e igualdade, muitas vezes, ainda se confundem quando relacionadas aos alunos e alunas? Busco então, nesse encontro fazer o questionamento sobre os grupos que formam esses sujeitos e que se emprestam uma certa uniformidade social em comportamentos. Esse

fato pode fortalecer o caminho para a luta por igualdade (de direitos) apesar das singularidades encontradas nos grupos, uma vez que, juntas, tecem vínculos na vida desses sujeitos. Sendo assim, as salas de aula/escola entram como um espaçotempo privilegiado, pois agregam muitas diferenças.

Pedi que escrevessem sobre: O que os faz se identificarem com um grupo de dentro ou fora da escola ou com um subgrupo da própria turma? Por que ele é importante? Quais são as ideias em comum para que façam parte dele? O que trazem de suas singularidades (HARDT, NEGRI, 2014) para a escola enquanto integrantes desses grupos? Essas indagações foram feitas para se problematizar a escola como um lugar que integra esses sujeitos de grupos distintos, mas que apresentam certas uniformidades entre si, tais como o que se espera do aluno, inclusive na materialidade da ideia de uniforme, pela vestimenta que é cobrada de todos os alunos e alunas na entrada. Busquei também problematizar o que pensam sobre igualdade, mas que não se conformassem num padrão de uniformidade. Para isso, apontei a reflexão sobre o próprio uniforme escolar, a roupa exigida para se frequentar a escola, que pode ser entendida como um padrão de uniformidade, uma vez que não leva em conta os sujeitos e suas singularidades (HARDT, NEGRI, 2014) que se relacionam por seus hábitos e comportamentos nesse espaçotempo. Outro ponto importante neste exercício foi refletir sobre o que devem ser regras de convivências e sua importância para o respeito às diferenças/singularidades encontradas na uniformidade. Comportamento uniforme e igualdade podem ter significados parecidos e que causam, muitas vezes, equívocos, pois no que diz respeito ao espaçotempo escolar ambas não podem ser vividas de modo igual sem serem problematizadas por esses sujeitos. Sendo assim, enfatizei para eles que não se pode confundir parâmetros necessários para convivência entre sujeitos com a padronização que os invisibilizam. Isto é, procurei deixar claro com essa atividade que igualdade significa que os sujeitos têm o direito de serem diferentes em suas singularidades apesar da uniformidade com que são tratados no ambiente escolar.

A quarta atividade aconteceu dia 29/09/2017, abordei o papel da escola e da educação escolar como lugar privilegiado para se perceber a relação entre sujeitos e o que trazem dos seus contextos sociais. Para isso, fiz mais alguns questionamentos: O que você vem fazer na escola? Como a educação escolar contribui para formar sua singularidade enquanto sujeito?

Dessa forma, acredito que pensar a emancipação autogerida no cotidiano escolar é perceber que alunos e alunas trazem suas características próprias, ou seja, suas idiossincrasias que acabam se relacionando a outras características que encontram na escola, tais como as singularidades de outros sujeitos e as próprias regras da escola. A grande maioria já se

encontra por volta do décimo ano de escolarização, tempo de convivência, de criação de hábitos em que comportamentos se formam ao longo desse processo de escolarização.

Deste modo, esse exercício de questionamento do que se vem fazer na escola busca ultrapassar uma resposta meramente formal e instrumental. Desse modo, busca-se favorecer uma produção mais horizontalizada e solidária de práticas e saberes (GARCIA, 2013) que se constroem concomitantemente a disciplinas, currículos, matérias, horários. Além disso, busca-se também pensar essa escola como espaçotempo de coexistência de sujeitos e suas características, ao possibilitar que eles externalizem experiências, angústias, conflitos, suas histórias, levando-se em consideração, sujeitos que, por um lado, trazem consigo suas diferenças (SANTOS, 2003)/singularidades (HARDT; NEGRI, 2014), seu modo próprio de ver/sentir/perceber, e que, por outro lado, também são sujeitos que não vivem isolados de outros sujeitos; por isso precisam encontrar alguma afinidade, ou seja, produção do comum (NEGRI, 2003) em sua convivência entre outros sujeitos para que sua dimensão política seja exercitada.

A atividade do dia 27/10/2017 abordou a rotulação a partir do tratamento que lhes é dado com a seguinte questão: O que o deixa chateada(o), com raiva ou aborrecida(o) quando o rotulam de alguma coisa que você não gosta? Tal questionamento serve para se pensar os rótulos enquanto barreira que dificulta ou impossibilita o desenvolvimento da dimensão política na produção do comum, de acordo com o que diz Negri (2003):

O reconhecimento de que, por trás de identidades e diferenças, pode existir “algo comum”, isto é, “um comum”, sempre que ele possa ser entendido como *proliferação de atividades criativas*, relações ou formas associativas diferentes (p.148).

Esse exercício problematiza a distinção entre o humano, que é o sujeito, e o não-humano (SANTOS, p. 83, 2007), que surge da objetificação desse sujeito por meio dos rótulos. Problematizo a ideia de rótulos para falar como isso pode impossibilitar mudanças enquanto processo de emancipação autogerida desses sujeitos. Por isso, é importante conceber estes sujeitos, enquanto sujeitos políticos fora de conformidades naturalizadas por rótulos. Para afirmar isso, trago Negri (2003) concebendo esses sujeitos por formas associativas diferentes. A partir desse pensamento, problematizo a dimensão política desses sujeitos se contrapondo à sensação de previsibilidade por certo tipo de comportamentos rotulados. Como o que ocorre com os alunos e alunas que, por não atenderem à previsibilidade, - e por isso ainda são rotulados- são notificados pelo caderno de ocorrência da coordenação pedagógica

que acaba exercendo uma força de regulação e enquadramento em padrões pré-estabelecidos por regras da escola.

No dia 10/11/2017, devolvi os textos aos alunos e alunas, depois de digitá-los e editá-los. Esses textos entregues aos alunos foram a junção das respostas dos exercícios anteriores para que tivessem um caráter de texto único de cada autor. A edição das respostas em forma de texto gerou assim o encadeamento dos assuntos que foram trabalhados até aquele momento. Ao nos depararmos com os textos identificados por seus nomes, refletimos quanto à materialidade de comunicação (GUMBRECHT, 2010, p. 37) de seus textos enquanto edição das respostas. Dessa forma, mostra-se a ficcionalidade desses textos ao se apresentarem como biografemas (COSTA, 2011) dos meus alunos e alunas.

Outra reflexão trazida na edição de respostas é o esquecimento daquilo que se escreveu, e o espanto ao receber o texto: “Esse texto é meu?”, “Eu escrevi isso tudo?” E tiveram minha resposta: “Sim, vocês escreverem esses textos ao longo de quase seis meses, sendo produzidos em pequenas partes, poucas linhas, um pequeno texto a cada mês”. O nome dos alunos e alunas na folha serviu para atestar o caráter de identificação e problematizar como o nomear marca uma coisa no espaço como descreve Negri (2003):

Essa parece ser a primeira e mais simples experiência de nomear. Também o nome comum parece, à primeira vista, surgir de uma experiência desenvolvida no espaço. O cérebro sobrevoa o mundo das coisas e cria aquele nome comum que corresponde ao conjunto das coisas que, daquela altura, foram reconhecidas como comuns (e muitas vezes o são). E, todavia, nos dois casos, se marcar a coisa no espaço (ou exprimir um nome comum) não ocorresse ao mesmo tempo que o evento da coisa (ou do quid comum), não estaríamos em condições de imprimir verdade ao nome nem ao nome comum (p.36).

A partir do que escreveram, pedi que pensassem em si como profissionais responsáveis em acompanhar a trajetória de vida desse sujeito pelo texto que tinham em mãos. A questão era: Na sua opinião, o que esse sujeito do texto precisa fazer para ser um sujeito emancipado, livre e independente em suas ações no cotidiano de sua própria vida? Além disso, ao darem a resposta pedi que se colocassem fora do texto. Esse exercício abordou intencionalmente o esquecimento dado pela distância temporal para desvincular o autor de seu texto, por outro lado, reestabelecia o vínculo do autor com o seu texto ter o seu nome. Assim, percebi a dificuldade deles em aconselhar aquele do texto, uma vez que o que está sendo lido tem o seu nome. A confusão operada se expressa nesse momento por um texto criado ficcionalmente a partir da edição de respostas, sobre não saber o que aconselhar para si, não

só para si mesmo, mas para o sujeito que ganhavam vida e existência por esses textos que se apresentavam como autoficcionais (FAEDRICH, 2013).

No dia 17/11/2017, devido à percepção da atividade anterior que exercia uma proximidade e intimidade a partir da identificação do texto pelo nome, fiz um exercício para problematizar o sentido que o nome tem ao ser registrado no papel. Se atribuirmos um sentido (GUMBRECHT, 2010) ao nome presente no texto, formamos uma ideia do que o seu nome cria uma relação de proximidade pelo histórico de vida que a narrativa proporciona. Sendo assim, nessa atividade o texto foi editado mais uma vez, agora incluindo os comentários que fizeram sobre si mesmos, os conselhos e incentivos que apresentaram na atividade anterior. Dessa vez, distribuí todos os textos omitindo os nomes dos autores, pedi que circulassem os textos entre eles pela sala e que buscassem, com isso, identificar os seus próprios textos, levamos dois tempos de cinquenta minutos, ou seja, a aula toda, e só oito alunos de quarenta e seis conseguiram encontrar seus textos. Outra questão importante neste exercício é referente a como o nome cria sentido (GUMBRECHT, 2010) exercendo um poder de identificação e proximidade com as respostas escritas. Um participante do exercício, ao término da atividade, não conseguiu encontrar seu texto, incomodado, achou que seu texto poderia ter sido extraviado ou perdido. Cabe ressaltar que ele foi quem, ao longo de todas as atividades de criação de textos, mais cobrava retorno sobre o que ele tinha escrito. E na atividade anterior, questionou-me se era mesmo dele o texto que tinha recebido, pois só reconhecia como suas as primeiras quatro linhas das duas páginas do texto que escreveu ao longo desses seis meses.

No dia 24/11/2017, levei o protótipo do cubo para que pudessem ver como as narrativas seriam expostas. Nesta atividade, pedi que manuseassem o cubo para que começassem a pensá-lo enquanto suporte para suas narrativas. Expliquei que os objetos são diferentes dos sujeitos que escrevem as histórias, pois o que se encontravam em suas mãos não poderiam dar conta das singularidades deles enquanto sujeitos. Com isso, decidimos que os cubos não deveriam conter o nome identificando o autor. A segunda parte dessa atividade foi a entrega do texto final dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, mas devidamente identificado com o nome de cada um. Pedi que marcassem nele o que gostariam que fossem impressos nas paredes do cubo. Lembrado que precisariam, no mínimo, selecionar seis passagens do texto para serem impressos em cada lado do cubo.

O trabalho tem como ponto principal exercitar uma nova edição e o transporte do texto escrito de uma folha de papel para outro tipo de superfície, nesse caso, o plástico transparente do cubo. Assim, eles tiveram que pensar em como dariam conta de editar o que precisassem comunicar ao expor os recortes descontextualizados no objeto, enquanto momentos

selecionados para um objeto tridimensional que desperta curiosidades a partir da exposição dos fragmentos narrativos, uma vez que, se fossem expostos de outra forma, poderiam passar despercebidos pelos sujeitos nos espaços de interação na escola. É importante dizer que minha escolha pelo objeto tridimensional teve como intenção mostrar, estético e plasticamente, que a relação sujeito-narrativa não se encerra nem se esgota em um objeto. A desobjetificação dos sujeitos que pretendo problematizar estimula nosso pensamento pelo limite imposto no texto, por seu conteúdo apresentado por um recorte espacial e na forma em que o mesmo se processa pelo deslocamento para o objeto. Além disso, foi possível a reflexão sobre a influência dessas escolhas serem submetidas à preocupação dos autores com relação a melhor forma de se apresentarem para outros sujeitos.

No dia 01/12/2017, fizemos a penúltima atividade da pesquisa e coloquei os cubos, já com os fragmentos das histórias impressas, na mesa e pedi que os manuseassem em sala de aula. Decidimos, como foi dito anteriormente, que os cubos não teriam nome dos autores. E mesmo assim, dessa vez, conseguiram encontrar os cubos com os textos selecionados por eles. Alguns selecionaram passagens em seus textos que foram necessários três cubos para dar conta, outras seleções foram comportadas em dois cubos e também houve seleções que só ocuparam um cubo. A partir desse primeiro contato com o trabalho acabado e materializado, pedi que espalhassem os cubos entre eles, e que não tivessem a preocupação em ficar com o próprio cubo. Expliquei que o que importava naquele momento, já com os cubos prontos, era a performance, uma atividade para voltarmos a pensarmos na relação entre os sujeitos, os alunos e as alunas, e o objeto cubo. Então, tratamos a performance como movimento de deslocamento dessas histórias para a ação em que seus corpos agissem como instrumento de comunicação ao se apropriarem desses objetos, esses cubos, de suas histórias com situações e lugares - quase sempre naturalizados e socialmente aceitos - para dar-lhes outros usos e significações e propor mudanças nas formas de percepção do que está estabelecido (GONÇALVES, 2004, p. 88). Onde cada aluno e aluna pegou alguns cubos aleatoriamente, circulando individualmente ou em grupo. Ficou a critério de cada um o deslocamento pela escola em qualquer espaço (quadra, sala de aulas, direção, coordenação, secretária, corredores, etc.). E a proposta da performance seria a de pararem as pessoas, qualquer pessoa que encontrassem pelo caminho, desde funcionário, professores, alunos, visitantes, para que lessem uma das histórias impressas nos cubos. Pedi também que ficassem atentos às reações e comentários das pessoas para nossa última atividade de criação por estes registros.

Por fim, no dia 08/12/1017, falamos sobre as percepções sobre o trabalho e pedi que escrevessem as impressões que tiveram da reação e da performance deles e das outras pessoas.

2 NARRATIVAS COMO CAMINHO: A CRIAÇÃO DO POSSÍVEL

O capítulo presente discorre sobre a forma como trago essas narrativas enquanto exercício que propõe a criação do possível, em que os sujeitos trazem as referências de seus contextos como foco para criação em que são autores e personagens em sala de aula. Com as narrativas tecidas, para desinvisibilizar suas práticas diárias, potencializa-se a dimensão política na relação entre singularidades (HARDT, NEGRI, 2014) dos sujeitos no espaçotempo presente que acontece no cotidiano da sala de aula. Trata-se de um exercício de emancipação política pela criação da escrita sobre si desses sujeitos ao trazerem seus saberes, que são produzidos enquanto acontecimentos práticos para “dar conta” de suas demandas diárias. Essa é a forma como me coloco política e epistemologicamente, propondo aos meus alunos e alunas a criação e o cruzamento de histórias.

O pensar para escrever as narrativas é perpassado por histórias de outros tempos cronológicos, de outros espaçotempos que tem o seu tempo de acontecimento no tempo presente que se abre nesse capítulo e que produz uma presença específica, o passado-feito-presente (GUMBRECHT, 2014, p.24). Trata-se de narrativas trazidas para este momento presente, desdobrando-se agora por meio da minha seleção para ser apresentada junto a minha narrativa de professor ao me mobilizar a pensar a partir da narrativa do outro. Ao trazer a narrativa do outro, sou deslocado e modificado por uma intenção em torná-la significativa. Tal exercício me faz perceber a dimensão política apresentada por esse sujeito ao se situar por meio de suas narrativas a relação espacial e social, as mesmas que trazem consigo desdobramentos semânticos que envolvem o estar inserido em determinado contexto sociológico marcado por especificidades que atravessam o sujeito.

O ponto a ser considerado é como a narrativa abre um caminho para se pensar a dimensão política. O sujeito que escreve a narrativa é atravessado por características de um espaço pautado por relações valoradas no espaçotempo da sala de aula/escola e pelo seu contexto sociocultural. Junto a isso, as relações com outros sujeitos tendem a alterar e modificar as formas que constituem o processo de construção de suas narrativas. Esse mesmo sujeito no espaçotempo que escreve é mediado por circunstâncias e condições que direcionam suas ações e o deslocamento que faz mediante o texto. Desse modo, diferente de um processo único, o que esse se apresenta por meio da escrita são as situações e vivências que incidem nesse sujeito. Uma narrativa que ressurge nesse agora, no que está sendo sentido e vivido de modo específico nesse presente que é levado a escrever. Sendo assim, descrevo o caminho

que me fez perceber a importância de se trazer as narrativas que me mobilizaram e que voltam a ser presentes aqui, na pesquisa, isso faz com que eu pense a criação de narrativas como possibilidade de se exercitar a “escrita de si” enquanto emancipação autogerida desses sujeitos. Procuro também, com isso, mostrar que a dimensão política se desenvolve por todos os espaçotempos que eu frequento enquanto professor. Desse modo, trazer as narrativas de meus alunos e alunas da turma 1001 é apresentar como elas me acompanham e me mobilizam para refletir sobre a dimensão política de assuntos que, a princípio, não seriam tratados com tanta relevância.

A escrita de si cria conexões de ideias enquanto aproximação do real das suas vidas pela edição-seleção ficcional da criação do texto que é dado pela proximidade trazida ao apresentar acontecimentos do seu cotidiano (LEITE, 2002). As narrativas são fragmentos de suas vidas, sinuosas escolhas que se constroem por singularidades (HARDT, NEGRI, 2014) de cada sujeito, por suas experiências e vivências que tendem a tornar compreensível o processo de criação da narrativa para a contextualização das seleções pensadas e praticadas no e para o espaçotempo em que se encontram os sujeitos. Um exemplo disso, é o fragmento que Ana Carolina, minha aluna do 1º ano, escreve: *“Tenho certeza que estou no lugar certo no caminho certo. Sou diferente por viver diferente, então faço essa frase ir além do papel, não deixe que as pessoas façam você se sentir mal por ser diferente, por ser você, quero que quando você se olhar no espelho diga essa é você, essa sou eu, não se olhe e diga quem sou. Seja diferente, faça a diferença”*.

A forma como o contar surge nessas narrativas, no entanto, não se refere só ao acontecido, tido como real, mas sim é a ficção que surge pela criação de uma realidade que é dada pelo ato de criar. Nele, realidade e ficção são indistintos por não objetivarem seus limites precisos (GOTLIB, 2000, p.12), uma vez que são narrativas construídas dentro de um espaçotempo específico por tratar-se da dimensão temporal em que a aula acontece. A dimensão temporal do espaço da sala de aula, isto é, os nossos dois tempos semanais, é a dimensão do deslocamento entre o tempo cronológico, percebido como real, e o tempo próprio ficcional enquanto criação das narrativas. Reconheço o tempo de criação do acontecimento conforme Negri o descreve do (2003):

a potência de ver daquele ponto de vista a partir do qual a plenitude (cheia) da temporalidade se abre sobre o vazio do ser, e de entender essa abertura como inovação. Na passagem (*kairós*) do ser entre plenitude e vazio, situa-se o nome comum, que é ato comum e imaginativo de produção (p.53).

Trata-se, então, de se pensar e se situar em um espaçotempo específico que era apenas subentendido apenas como uma ideia de representação do vivido. A escrita de si cria um sujeito para esse espaçotempo e passa a ter importância para esse tempo presente, de acordo com o que diz Delory-Momberger (2008):

É quase um truísmo dizer que vivemos no espaço, que cada uma de nossas ações se efetua no espaço, que cada um de nossos estados “tem lugar” no espaço, mas é preciso ter a medida desse *ser* e esse *agir-no-espaço*. O espaço não é apenas um *continente*, um *receptáculo* de nossos estados e de nossas ações: ele faz parte integrante de nossa experiência, ele é *constitutivo de nossa experiência* (p. 95).

Sendo assim, ao escrever sobre si mesmo ou quando a escrita de si cria um outro personagem, como o produzido, em conjunto, por Larissa, Julyana e Enzo, é preciso se construir o diálogo entre os saberes viáveis que caracterizam o seu personagem que age por um espaçotempo criado no processo de desinvisibilização da dimensão política, trazida na narrativa dos alunos pela personagem Iasmin:

“Essa é Iasmin, Iasmin tem doze anos e é uma pré-adolescente com bastante maturidade, por isso Iasmin é excluída do seu grupo de amigos, mas ela não se sente mal por isso, pelo contrário ela sabe o seu valor e o quanto é inteligente, mesmo quando todos duvidam da sua capacidade por ser muito nova ou por ser muito pequena. Ela sabe que é especial, e tem o seu dom. Iasmin é baixinha, os seus cabelos cacheados, olhos pequenos e boca carnuda, Iasmin sabe que não se encaixa nos padrões de beleza e mesmo assim não se acha por isso, nem se sente mal por comentários tipo “ah, vai alisar esse cabelo”, “o que adianta ser inteligente e ser feia e negra”. Iasmin sabe seu valor na sociedade e sabe que não é o “saco de merda” que todos dizem que ela é e tentam convencê-la e deixar ela na baixa, mas desculpa aí sociedade, a Iasmin toca o foda-se pra vocês”.

A autonomia daquele que faz escolhas e é exercitada pelo potencial de criação pertencente aos sujeitos que escrevem e se inscrevem no cotidiano a partir do personagem ao passar seus contextos em revista, por este momento onde Iasmin surge como criação política. Larissa, Julyana e Enzo trazem por sua narrativa modos de se apresentar que transitam deles para esse ser construído, um ser que age no espaço de modo político. Trata-se de um trabalho de criação que se apropria de histórias como fragmentos da vida que, ao serem selecionados, se colocam entre o real e o ficcional para criação de um outro personagem ao se utilizar da produção de seus biografemas o que segundo Costa (2011):

Trata-se do modo como nos apropriamos de uma vida, não somente interpretando-a de maneiras inusitadas, como, sobretudo, reinventando-a a partir daquilo que a esta vida se mostrava até então irrelevante (p.133).

A ampliação do presente é condição necessária para recuperar a experiência desperdiçada, como diz Santos (2006), que vai ser recuperada pela criação das narrativas, na tentativa de trazer os contextos “desimportantes” dos sujeitos por seus textos, ao buscar problematizar hierarquias que são criadas no espaçotempo presente do cotidiano da sala de aula/escola:

O que está em causa é a ampliação do mundo através da ampliação do presente. Só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente. Simplesmente, esse novo espaço-tempo pressupõe outra razão. Até agora, a aspiração da dilatação do presente tem sido formulada apenas pelos criadores literários. Um exemplo entre muitos é a parábola de Franz Kafka (1983) sobre a precariedade do homem moderno comprimido entre dois fortes adversários, o passado e o futuro (p. 785).

A experiência desperdiçada (SANTOS, 2006) passa a ter importância a partir do texto por ser espaçotempo próprio para que esses sujeitos se insiram e possam buscar saídas diferentes daquelas a que possam estar acostumados. O espaçotempo que se coloca entre o real e o ficcional possibilita criações necessárias para recuperar a experiência desperdiçada ao transitar do texto para suas vidas, misturam aquilo que levam do texto para vida e vice-versa. Recuperar a experiência por meio das narrativas não se refere a uma relação temporal de um passado que precisa ser contado, mas sim refere-se à produção de presença (GUMBRECHT, 2010) pelo texto enquanto um agir-no-espaço (DELORY-MOMBERGER, 2008), um espaçotempo presente que surge na história que é criada. Ou seja, busco compreender a palavra presença da seguinte forma:

Antes, refere-se a uma relação espacial com o mundo e seus objetos. Uma coisa “presente” deve ser tangível por mão humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos. Assim, uso “produção” no sentido da sua raiz etimológica (do latim *producere*), que se refere ao ato de “trazer para diante” um objeto no espaço (GUMBRECHT, 2010, p. 13).

Sendo assim, mobilizo-me por meio das narrativas de meus alunos e alunas. Não estou fora do espaçotempo do cotidiano que pesquiso e de nenhuma forma poderia me perceber assim, haja vista o professor que pesquisa em sua própria sala de aula e que sofre as inquietações de sua trajetória profissional dentro do espaçotempo vivido no cotidiano escolar. Por isso, refletir sobre desinvisibilização e potencialização da dimensão política é também

compreender minhas narrativas ligadas e mescladas às deles, o que de outro modo seria experiência desperdiçada (SANTOS, 2006). Dessa forma, insiro-me também enquanto sujeito que faz parte da sala de aula por meio de minhas narrativas, de acordo com Prado (2013) em:

narrativas como gênero do discurso privilegiado para que os educadores produzam e se compreendam produzindo saberes e conhecimentos, escrevam sobre temas que o inquietam e/ou interessam, socializem suas opiniões, suas concepções e os sentidos atribuídos ao trabalho que desenvolvem e à própria reflexão – para que, com isso, narrem seu processo de formação pessoal e profissional (p. 8-9).

Com isso, as minhas multiplicidades de experiências de vida, ao me inserir como sujeito participante dessa pesquisa, trazem as minhas redes de saberes, as minhas redes de relações, emprestam sentido à valoração da minha escrita por ações que acabam passando pela forma que direciono o exercício de criação de narrativas de meus alunos e alunas. A criação do possível como a escrita de si transita entre o real e o ficcional que valorizo como possibilidade de formação desses sujeitos.

Ao nos criarmos pelo texto, compomos situações possíveis que precisam ser alargadas no tempo presente. Isso é necessário para que possamos exercitar formas de intervenções no caminho possível que se inicia pela criação do texto como autoficcional (FAEDRICH, 2013), nas narrativas, que são nossas, pois é uma produção coletiva por se tratar de narrativas produzidas nos encontros (GARCIA, 2015) em sala de aula/escola, onde entram em cena as falas que fazemos nesse espaçotempo. No momento em que revejo essas narrativas ao sabor seletivo da memória, são observadas as questões que entendo como indícios (GINZBURG, 2011) do que penso ser a dimensão política que nos envolve. Indícios para refletir sobre como a dimensão política aparece nas narrativas quando escritas por eles ou trazidas em minhas narrativas. Por isso, coloco-me como autor que escreve junto com eles, trazendo o entendimento de minhas narrativas segundo Prado (2013):

São memórias, novelas de formação, cartas pedagógicas, crônicas do cotidiano, depoimentos, diários, relatos de experiências e de pesquisa, dentre outros registros em que os educadores documentam o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual (p. 10).

A escrita do tempo presente que me constrói, também é a potencialização da dimensão política dos meus alunos e alunas por ser uma escrita, exercita o conhecimento emancipatório dentro do cotidiano escolar que envolve todos nós enquanto sujeitos praticantes que buscam se desinvisibilizar nas práticas cotidianas como forma de empoderamento. E essa ação surge

pelas narrativas para ser desinibilizado diariamente ao nos percebermos sujeitos políticos contra forças que nos despolitizem por nos deixarem paralisar por dois poderosos inimigos como descreve Santos (2007).

Os monopólios de interpretação e a renúncia à interpretação. O combate a ambos baseia-se na mesma estratégia: a proliferação de comunidades interpretativas. Esta estratégia, embora guiada pelo conhecimento teórico local, não é um artefacto cognitivo: as comunidades interpretativas são comunidades políticas (p.95).

Perceber-se como sujeitos políticos no cotidiano da sala de aula/escola é pensar as narrativas diversas que são criadas nos nossos encontros (GARCIA, 2015) que são proporcionados nesse espaçotempo, por um conhecimento que reclama para si uma proximidade com a criação literária (SANTOS, 2007) como a descrita abaixo por meu aluno David: *“A sociedade em qualquer época sempre teve qualidade boa ou ruim e com ela tem feito os seres humanos igual a mim que tem jeito, costumes e hábitos totalmente diferentes um do outro. Um grande exemplo de todo esse esquema sou eu que tenho um jeito muito próprio e diferente das pessoas em que eu convivo no dia a dia. Sou divertido, engraçado e muito compreensivo. Posso dizer que sou diferente ou que me torno diferente pelo simples fato de não ser igual a ninguém, digo que sou único, especial, diferente. Sou uma pessoa única por isso me torno diferente de tudo ou todos. Bom então me considero diferente pelo simples fato de eu não fazer ou agir igual a todas as outras pessoas, por isso me considero muito diferente e único. Trago comigo atitudes e comportamentos totalmente diferente. Não faço o que todos fazem ou acham certo fazer, faço o que me atrai e o que me faz bem, não sou o cara que traz comigo a culpa de outras pessoas. Faço o bem, trato bem, ando bem, me visto bem e me sinto bem comigo mesmo. Me amo tanto quanto sei amar qualquer outra pessoa nesse mundo. Só estou aqui porque sei quem eu sou, tenho algo que pessoas tem e que se chama amor próprio, eu entendo o suficiente para me tornar diferente dentro da sociedade onde eu vivo. ”*

A criação que David faz de si mesmo o relaciona a outros sujeitos que fazem parte do cotidiano que ele frequenta e que acabam se misturando no cotidiano escolar. A narrativa de David mostra a importância em trazer para esses encontros seu modo de se perceber no mundo que são repletos de autoria e artefactualidade discursiva (SANTOS, 2007) nas ações que,

são produto de uma intenção específica e de um acto construtivo específico. A natureza, a qualidade, a importância e a adequação dessa intenção e dessa construção são estabelecidas por meio de um discurso argumentativo dirigido a um público alvo (p. 77).

David se coloca como autor de sua narrativa ao dirigir seus argumentos na relação com seu mundo, como descreve Boaventura de Sousa Santos, “*resiste à distinção entre sujeito e objecto sem renunciar à dimensão activa do sujeito*” (SANTOS, 2007, p.92-93). As narrativas problematizam a relação sujeito/objeto, em que David colocado como autor acima, faz parte também, da minha narrativa ao criá-lo como sujeito pela forma como pratico o trabalho de tradução (SANTOS, 2006) ao apresentar David enquanto sujeito político.

De um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que não se esgotam nessas totalidades ou partes (p.802).

Desse modo, existe um David que é criado pelo meu processo de tradução (Santos, 2006) pela transcrição de seu texto; por outro lado há o David enquanto criador de si mesmo, como podemos ver na imagem abaixo:

DSTOQSS

07/10/17

David Nascimento n.º Turma 1007

Sociologia.

Pran, então eu me considero diferente pela simples fato de eu não fazer as ações iguais todas as outras pessoas por isso me considero muito diferente e único. tenho alguns atitudes e comportamentos totalmente diferente.

Não faço o que todos fazem ou acham certo de fazer pois o que me atrai é o que me faz bem, não sou o tipo que tira culpa de outras pessoas pois o bem trata bem onde bem me visto bem e me sinto bem consigo mesmo.

Me amo tanto quanto amo outras pessoas mesmo quando estão aqui por que sei quem eu sou tanto algo que posso ter e que se chamam amor próprio que significa amar-se a si mesmo e de amor próprio eu entendo o suficiente para me tornar diferente dentro da sociedade onde eu vivo.

Fonte: arquivo pessoal.

Ao trazer essa imagem, penso em David como criação autoficcional (FAEDRICH, 2013), não para atestar a veracidade da existência de David, mas sim para ser apresentado e colocado como sujeito político através do discurso argumentativo (SANTOS, 2007) que comunica por essa imagem, uma criação política que se interpõe entre o real e o ficcional. Trata-se de um David que é apresentado pela transcrição de seu texto e por sua imagem enquanto criação biografemática (COSTA), “daquilo que não toma como modelo um Real-Imaginário, mas que o inventa na sua necessidade de fazer algo com ele” (2011, p. 33).

A narrativa de David surgiu do encontro entre sujeitos por expressões que produzem uma existência própria, produzindo presença (GUMBRECHT, 2010) no texto que escreveu se comprometendo em parar para olhar para si, e talvez, refletir sobre seu contexto de vida. Por outro lado, trazer a imagem de seu texto fez transbordar aquilo uma produção de sentido

(GUMBRECHT, 2010) sobre o que se lê e se entende a partir não só do que está escrito, mas também do que traz a imagem. Um texto associado à imagem que produz discursos argumentativos (SANTOS, 2007). Surge então, uma tensão entre o real e o ficcional dado pela produção de sentido a que o texto e a imagem remetem (GUMBRECHT, 2010).

A mesma tensão entre o real e o ficcional do texto de David aparece na personagem Helen Gabriely, “A menina invisível”, uma criação da aluna Ana Carolina, como podemos ver abaixo:

A menina invisível

Quem sou eu? Nem me lembro, não me lembro de Helen desde o dia em que me tornei invisível, que me tornei amargurada e sem perspectiva de vida como pode uma palavra ter tanto poder “palavras são assassinas”. Ninguém me vê, ninguém me nota, ninguém me olha, “tenho gritado aqui por dentro, mas ninguém me escuta”. Me perguntam se estou bem e digo que sim. “Mas quem eu estou enganando? Eu não estou nada bem”. Junto com a minha infância foram embora meu sorriso e a vontade de viver, ninguém se importa, morri por dentro e ninguém percebeu. Me perguntam do que tenho medo? e respondo da minha mente, as vezes sinto raiva de mim mesma. No mar da minha angústia estou me afogando, socorro! Alguém me ver? Eu não aguento mais, não me julguem.

Como é capaz de julgar... uma dor que nunca sentiu?



Fonte: arquivo pessoal

A ilustração e o texto acima são de autoria Ana Carolina. Trago essa história para relacioná-la com a de David, especificamente, por ser importante nesse processo de elencar singularidades para refletirmos sobre o ato de criar mundos possíveis. Observo que tanto o David quanto a Ana Carolina se interpõe entre o real e o ficcional ao escrever suas narrativas. Nesse sentido, os dois são personagens para aquele que escreve.

Penso nas ficções para se pensar como é a vida naquilo que as pessoas entendem como real, mas que tem muito de ficcional ao proporcionarem aos sujeitos se convencerem de suas próprias histórias. O ficcional a que me refiro não se relaciona a uma ideia de falso, mas sim de inventado, um ficcional que dá sentido à vida cotidiana por ser impregnada por seleções tidas como reais, haja vista os níveis de familiaridade que essas seleções carregam. Ao criar narrativas que, portanto, são também ficcionais, perde-se a distância entre personagem e o narrado como descreve Leite (2002):

Essa proximidade pode nos dar a ilusão de que estamos diante de uma pessoa expondo diretamente seus pensamentos, quando na verdade, tanto o NARRADOR como o leitor ao qual ele se dirige são seres ficcionais que se relacionam como reais, através das convenções narrativas: da técnica, dos caracteres, do ambiente, do tempo, da linguagem (p. 12).

Ao lermos as duas narrativas é prudente praticar o exercício de alteridade em relação ao que foi escrito e pelo modo que produz presença em Helen Gabriely e David pelos elementos materiais que surgem no texto. O exercício da alteridade, por outro lado, não impede a produção de sentido na busca de compreensão que nos dê segurança e previsibilidade, desse modo, deixamos de estar presente na narrativa de Ana Carolina e na que apresenta David, para vivermos os sentidos dados para o que escrevem ao gerar pela relação entre nomes e histórias, uma interpretação para além dos elementos presentes no texto como descreve Gumbrecht (2010):

Se atribuirmos um sentido a alguma coisa presente, isto é, se formamos uma ideia do que essa coisa pode ser em relação a nós mesmos, parece que atenuamos inevitavelmente o impacto dessa coisa sobre nosso corpo e os nossos sentidos (p. 14).

O sentido é constitutivo da forma que a narrativa foi escrita ao apresentar que não existe espaçotempo neutro, a “criação de si” é fundamentada pela experiência daquele que escreve ao produzir presença pelo que é trazido no texto. As ações narradas representam na forma social e cultural o que vai ser selecionado para compor a narrativa. Desse modo, as narrativas trazem elementos que fazem sentido nesse espaço-tempo como descreve Delory-Momberger (2008):

O fundo original de nossas experiências é constituído por essa relação sensível e dinâmica de nosso corpo-espaço no espaço que nos engloba e onde encontramos outros corpos-espaços. O exercício que consiste em *abstrair* essa pura *geografia física* não é, aliás, tão simples, o espaço está de tal modo saturado de signos, de funções e de valores, que torna-se evidentemente qualquer outra coisa além de ser apenas um *meio* físico (p. 95).

O exercício de criar narrativas em sala de aula se coloca entre o real e o ficcional para ampliar a produção de sentido (GUMBRECHT, 2010) sobre o mundo que estes sujeitos vivem como forma de diminuir a hegemonia de interpretações construídas fora desses sujeitos. A produção de sentido deve ser pensada pelo modo como Santos (2007) concebe o conhecimento-emancipação:

é um conhecimento local criado e disseminado através do discurso argumentativo. Estas duas características (o caráter local e o caráter argumentativo) são inseparáveis, visto que só pode haver discurso argumentativo dentro de comunidades interpretativas, os auditórios relevantes da retórica (p.95).

A interpretação dada pela produção de sentido (GUMBRECHT, 2010) se coloca entre o real e o ficcional, pois outras histórias são desencadeadas por imaginação, especulação, histórias que compõem encontros como descreve Josso (2008) por territórios acessíveis aos nossos sentidos:

que pertencem ao nosso ambiente humano e natural e testemunham, com uma espécie de evidência, lugares de experiências formadoras e fundadoras. Mas existem igualmente espaços invisíveis, ou não tangíveis, nos quais as simbólicas do sentido, humanamente construídas no singular-plural, se dão a conhecer como topologias experienciais. Os relatos de vida escritos, centrados na formação, fazem parte desses territórios e desses espaços (p. 23).

Para almejar produzir melhores sentidos temos que ter cuidado para que não possamos tomar Helen Gabriely como Ana Carolina, o que traz a questão da produção de presença (GUMBRECHT, 2010) pela ficcionalidade do personagem. Tomar isso por um grito de socorro, um desabafo, um pedido de ajuda, ultrapassa o meu objetivo nessa pesquisa, nesse momento, penso que o que as une é o momento de parar, sentar e pôr em movimento a sinuosidade da ponta da caneta ao percorrer a pauta da folha do caderno, em olhar para o texto permeada de acontecimentos que estão no mundo e dá-los encadeamentos ao escrevê-lo. O meu questionamento ao problematizar essas narrativas é como o sujeito inserido em um espaçotempo específico, a sala de aula, produz materialidade enquanto dimensão política ao transitar entre o real e o ficcional pelo o que escreve. Nesse exercício o que precisa ser visto são as ações desse sujeito enquanto seus processos cotidianos de criação de conhecimentos (OLIVEIRA, 2012, p. 54), são as relações estabelecidas entre os sujeitos e suas realidades com o texto para dar conta da dimensão política que se abre como a folha de caderno abaixo, pelo seu limite e possibilidade de criar narrativas pelo caminho que é possível.

27/04/17.

Nome: Ana Carolina da Silva nº: 03 1: 1001

Quem sou eu?

Quem sou eu? nem me lembro, não me lembro de Helen desde o dia em que me tornei invisível, que me tornei amargurada e sem perspectiva de vida como pede uma palavra de tanto poder "palavras são assassinas". Ninguém me vê ninguém, me nota, ninguém me olha, "tinha gritado aqui por dentro, mas ninguém me escuta". Me perguntam se estou bem e digo que sim. "mas quem eu estou enganando? eu não estou nada bem". Junto com a minha infância foram embora meus sonhos e a vontade de viver, ninguém se importa, morri por dentro e ninguém percebeu. Me perguntam de que tenho medo? O suspense da minha mente, do vazio vindo da boca de mim mesma. No mar da minha angústia estou me afogando, Secreto! alguém me vê? Eu não quero mais, não me julgue. Como a lapaz de fulgor... uma vez que nunca sentir?

Fonte: arquivo pessoal.

Desse modo, os textos e as imagens acima, de Ana Carolina e David, criam um ambiente dado pelas narrativas, cria um espaçotempo próprio para esta situação narrada, em que a alteridade de tratar o texto pelo o que ele é: uma narrativa como possibilidade de leitura, como o que se encontra escrito em Gumbrecht (2014):

Hoje não existe situação sem sua atmosfera própria, sem seu ambiente “próprio”, o que significa que é possível procurarmos o *stimmung* característico de cada situação, obra ou texto (p. 20).

Vejo neste exercício, o quanto os sujeitos podem ser ativos nas ações que criam suas próprias histórias e o quanto estão envolvidos por situações do mundo em que estão inseridos, por uma dimensão política que os atravessa. O que está no texto e o que se busca pelo texto, produz presença e produz sentido (GUMBRECHT, 2010), é como a dimensão política pode ser exercitada por criações de narrativas que se interpõem entre o real e o ficcional ao serem escritas por estes sujeitos. Produzir sentido pelo lido para buscar o que não se encontra no texto é plausível, desqualificá-lo ou diminuí-lo impossibilita outras formas de se relacionar por aquilo que está no texto. Naquele espaço-tempo que surge pela criação, nomes, situações e eventos têm autonomia e existência inerente no contar das histórias, para que os sujeitos que as escrevem interajam com estes momentos e criem formas de percepção da dimensão política que escapam no cotidiano por não serem encaradas com relevância. Desse modo, aquele que escreve deve estar atento às suas ações de escrita, mesmo não tendo como manter o controle sobre as interpretações dos outros, pois essa narrativa acaba tendo seu curso próprio após ser escrito ficando à mercê do leitor que é também interlocutor dos possíveis desdobramentos. Por isso, a importância de se produzir sentido (GUMBRECHT, 2010) para se desinibilizarem enquanto sujeitos políticos por suas próprias ações como emancipação autogeridas ao inserir a sua própria narrativa na luta política por melhores sentidos sobre si mesmo (GUMBRECHT, 2010).

As minirracionalidades (SANTOS, 2013) ativadas para escrever essas narrativas são as racionalidades locais que emprestam sentido e vão compondo o que proponho chamar de dimensão política, pois se efetiva localmente, para gerar soluções do local em que se encontra, para o global que incide politicamente sobre ele. Deste modo, a dimensão política se coloca entre o real e o ficcional como ação de percepção de mundo desses sujeitos e pela insegurança que vivem no cotidiano para que possam definir e decidir a priori qual o caminho que devem percorrer, no qual:

A tarefa é agora a de, a partir dela, reconstruir um arquipélago de racionalidades locais, nem mínimas nem máximas, mas tão só adequadas às necessidades locais, quer existentes quer potenciais, e na medida em que elas forem democraticamente formuladas pelas comunidades interpretativas (p.144).

Articular em suas narrativas um pensamento que os descreve enquanto sujeitos políticos significa enveredarem-se por meio da criação de narrativas e efeitos de sentidos

(GUMBRECHT, 2010) que não podem ser controlados. Esses efeitos de sentido servem para gerar a estratificação do sentido; por meio da escrita de uma coisa para exprimir outra, configura-se em uma linguagem da qual se extrai, indefinidamente, efeitos de sentido que não podem ser circunscritos, nem controlados como a ficção abordada por Certeau (2011):

Diferentemente do que se passa numa linguagem artificial – em princípio unívoca – ela não tem espaço próprio. Ela é “metafórica”. Movimenta-se, imperceptível, no campo do outro. Nessas circunstâncias, o saber não encontra lugar seguro e seu esforço consiste em analisá-la de maneira a reduzi-la ou traduzi-la em elementos estáveis e combináveis (p.47-48).

Criar é pensar em escolhas, possibilidade do que pode vir a ser, aquilo que permite aos sujeitos desinibilizar-se ao expor e problematizar assuntos que circulam por temas variados, difusos e aparentemente desconexos que expressam as contingências de suas vidas ao se perceberem cercados por uma grande irracionalidade global, assim como descreve Santos (2013). Esse é um processo contínuo que os permitem, do local que se encontram, fazerem as conexões de como essas irracionalidades buscam imobilizá-los de seu caráter político. Nesse sentido, é em Santos (2013) que busco a contextualização para nos mostrar que é via as ações cotidianas que se processa a luta por mudança,

conscientes que só a podem combater localmente. Quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções (p. 144).

A dimensão do político exercitada pelas narrativas não surge pelo modo linear de se criar situações que espelham o autor e sua vida, mas sim pelo que é criado de autoficcionalidade (FAEDRICH, 2013) a partir da microrracionalidades (SANTOS, 2013) dos sujeitos por meio de seleções contingenciais de momentos pinçados do mundo a sua volta, pela sinuosidade do local para criar topologias experienciais (JOSSO. p. 23, 2008). Ao se pensar as narrativas por topologias experienciais dos seus autores, tomo cuidado para não me referir em experiências como histórico que impossibilite outros questionamentos por encarcerar estes sujeitos em um passado que não os permitam outros movimentos.

O texto nessas atividades em sala de aula é o espaçotempo privilegiado para a produção de sentido (GUMBRECHT, 2010) que permita alargar o presente (SANTOS, 2006) por meio dessas experiências. O jogo da interação que é posto em prática nesses exercícios de se produzir narrativas pelo movimento pendular entre presença e sentido (GUMBRECHT, 2010) que são dadas por estes sujeitos ao entrarem em contato com uma criação no espaçotempo local e no tempo presente, momento que é tangível no cotidiano da sala de aula.

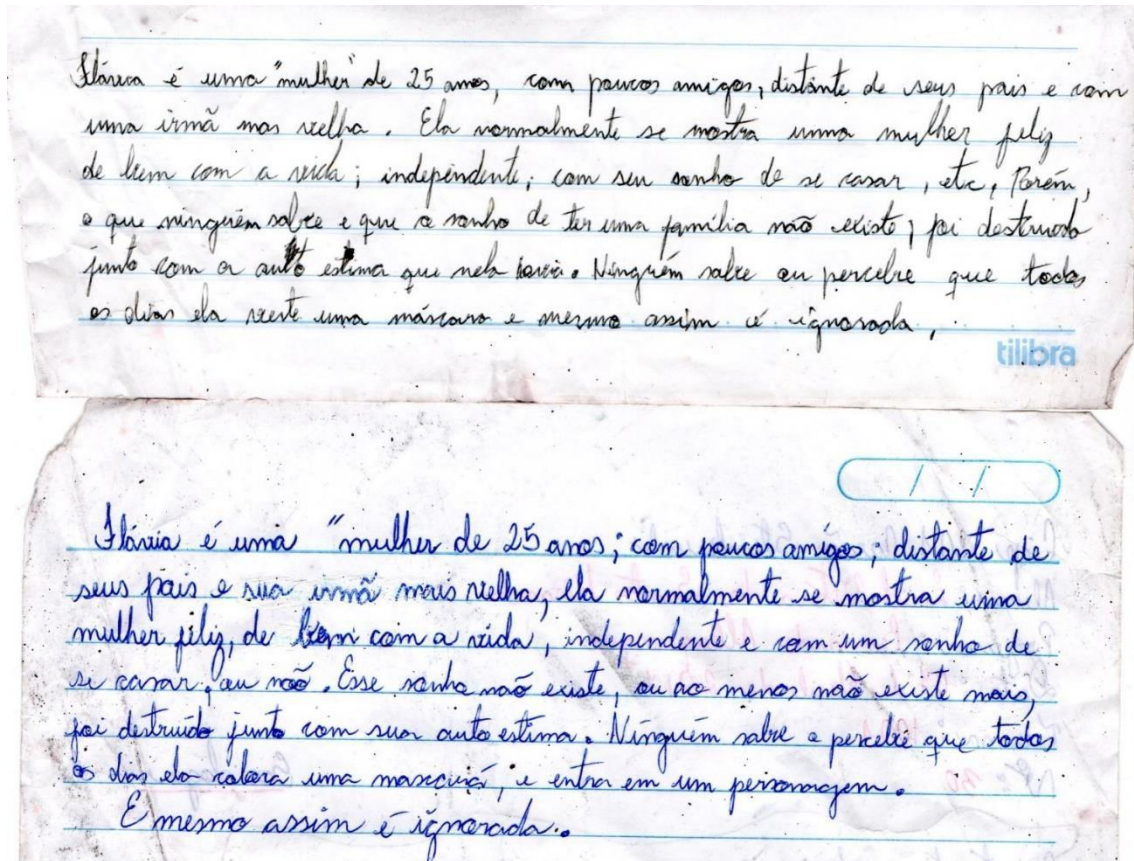
Dessa forma, a ideia de narrativas precisa ser desdobrada considerando-se que quem escreve sempre traz nas suas criações algo de si mesmo, pois são criações de auto-ficções, como descreve Faedrich (2013):

A auto-ficção não é um relato retrospectivo como a biografia pretende ser. Pelo contrário, ela é a escrita do tempo presente, que engaja diretamente o leitor nas obsessões históricas do autor.

A auto-ficção é desencadeada a partir dos critérios próprios a cada sujeito para compor seu texto. Ao se dispor a escrever, os sujeitos operam suas motivações, no que os põe em movimento diariamente ao serem atravessados por suas existências políticas bio/psíquico/social/ficcional, em suas mais variadas dimensões de singularidades - que o materializam como um sujeito concreto corporificado nesse espaçotempo local e presente - percebido na narrativa visual e textual abaixo. O texto e o desenho são de autoria de Cínthia e Liriel, descreve o cotidiano de uma mulher a partir dos seus múltiplos desdobramentos semânticos, sua vida pessoal, suas frustrações e o modo como essa mulher busca para dar conta destas demandas que recaem sobre ela. Pensando pelo referencial discutido, podemos perceber que as características da mulher que aparece no texto resultam das relações ficcionais para se materializar no encontro com o leitor. Estas relações são topográficas como descreve Josso (2008) e tem a materialidade das experiências de vidas, de histórias de vidas que passam das autoras para a personagem no texto, e que passa a ser personagem duas vezes ao se colocar como personagem de si mesmo a partir de suas frustrações. Assim como podemos observar no texto: *“Flávia é uma mulher de 25 anos, com poucos amigos, distante de seus pais e sua irmã mais velha. Ela normalmente se mostra uma pessoa feliz, de bem com a vida, independente e com o sonho de se casar, etc., porém, esse sonho não existe, ou ao menos não existe mais, foi destruído junto com sua autoestima. Ninguém sabe ou percebe que todos os dias ela coloca uma máscara e entra em um personagem. E mesmo assim é ignorada”*.

Outro ponto que chama a atenção para esta narrativa são as poucas linhas em que ela se configura, o que me fez refletir o modo como esses sujeitos lidam com a dimensão espaçotempo restrito à folha de caderno. Considero, com isso, que são criações que exercem a completude do que precisam comunicar pelo que é, por comportarem seu personagem dando suas configurações e direcionando o sentido da narrativa. Cabe levar em consideração, também, para além do que foi escrito, como o texto em si produz presença (GUMBRECHT, 2010, p. 138-139) ao comunicar materialmente pelo o que está sendo apresentado pelo que

tenho em mãos, como apresento abaixo a imagem desse momento para apresentar como se constitui:

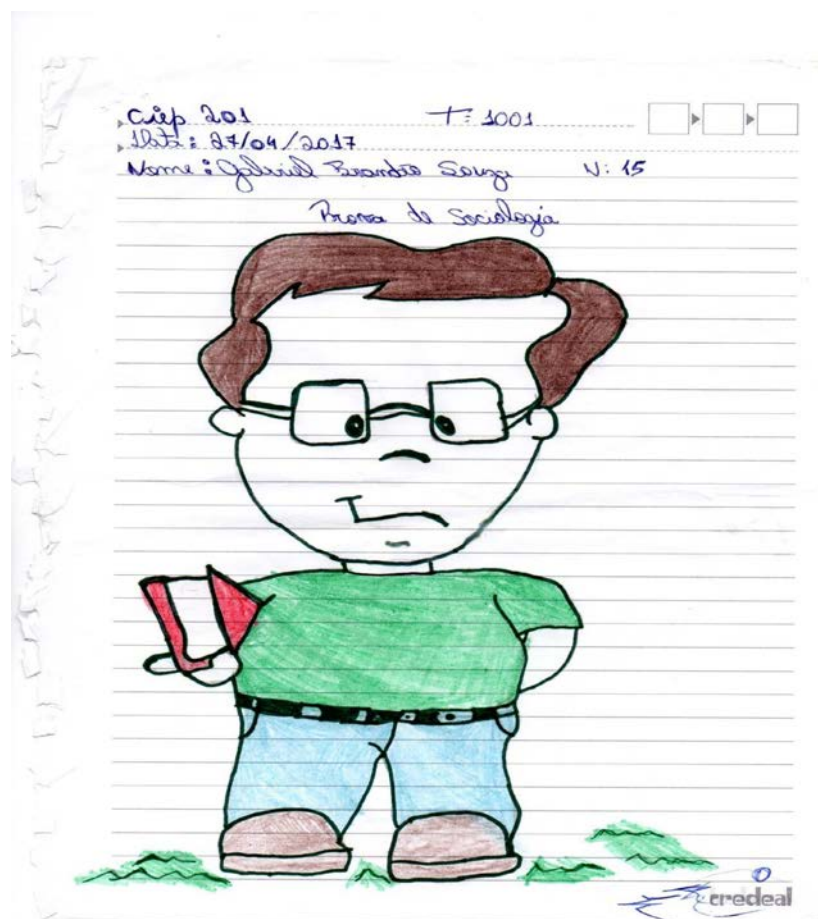


Fonte: arquivo pessoal.

Essas duas imagens são sequencialmente a primeira e a segunda versão do texto de Cinthia e Liriel, trago as duas versões para mostrar o processo de seleção que as autoras fizeram ao criarem suas narrativas. Os dois textos apresentam diferenças mínimas que não comprometem a compreensão sobre o que querem passar com a história, no entanto, mostram o que poderia ser imperceptível somente pelo sentido dado, traz materialidade pelas duas imagens por meio da ação dessas autoras para acontecer no espaçotempo presente. Refletir sobre os processos de desinvisibilização é estar atento nos espaçotempos que se apresentam para não deixarem passar estes detalhes mínimos. Pelo caminho do possível, essas narrativas são criações de texto que não controlados por roteiros pré-estabelecidos que digam o que precisam ter, mas sim desencadeados por questões problematizadoras propostas nos dias dos nossos encontros como descrito na metodologia.

O exercício é a criação pelo momento que se forma no espaçotempo presente da sala de aula. Porém, o exercício narrativo que se apresenta entre o real e o ficcional como

dimensão política acaba tendo um caráter de “dever de aula”, uma vez que se trata de um exercício em sala de aula. Um exemplo disso é o fato de meu aluno Gabriel se referir ao exercício como prova de sociologia. Dessa forma, percebo que tanto a disciplina em questão, quanto o espaço físico da sala de aula, tendem a exercer um certo direcionamento naquilo que essas pessoas levam em consideração sobre o que imaginam que o professor queira ler – o que para mim é maravilhoso, pois trata-se de como os sujeitos buscam prever o outro, nesse caso eu enquanto professor com relação ao que eles acreditam que eu queira que eles escrevam. Vejamos, então como Gabriel entendeu a proposta:



Fonte: arquivo pessoal.

Como esses sujeitos trazem para esse espaço-tempo uma vivência de no mínimo dez anos de escolarização, não pode ser esquecido que proponho estes exercícios enquanto emancipação. A forma como encadeiam suas ações é inerente ao que pensam sobre o cotidiano escolar, o modo como vão dar conta das demandas que são pedidas para eles, pois estão inseridos no cotidiano da sala de aula/escola que se configura pela interação entre sujeitos que pensam suas práticas. Desse modo, ao nos relacionarmos com essas histórias de vidas que são produzidas nesse cotidiano, o processo de biografização descrito por Delory-

Momberger (2008) auxilia-me a compreender as ações desses sujeitos que ocupam o cotidiano da escola. A autora traz contribuições importantes para pensarmos essas questões quando aponta que:

O processo de biografização, compreende, com efeito, um conjunto de operações mentais, verbais, comportamentais, que inscrevem, subjetivamente, o indivíduo nas temporalidades históricas e sociais pré-existentes e que o cercam, por sua vez, o indivíduo contribui na construção de mundos sociais dos quais ele participa (p. 11).

Sendo assim, a produção das narrativas ocorre por demandas pedidas aos sujeitos que vivem relações atravessadas pelo seu histórico de instituição escola, no espaçotempo presente da sala de aula. Na escola, esses sujeitos vivem e constroem trajetórias dentre tantas outras que surgem dos seus múltiplos momentos vividos, inclusive nessa pesquisa que acontece no mesmo passo da aula. Um exemplo disso é a semelhança do desenho feito pelo aluno Gabriel que parece me retratar como seu personagem. Dessa forma, a relação aluno/professor, numa circularidade constante, produz histórias de vidas, narrativas das nossas vidas mediadas por este espaçotempo do cotidiano que vivemos e que dialoga com o pensado por Delory-Momberger (2008):

A categoria do biográfico aparece assim como um princípio de organização que orienta e estrutura, sob a forma de linguagens partilhadas e transmissíveis, a experiência social cotidiana dos indivíduos, permitindo-lhes integrar e interpretar, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, as situações e os acontecimentos de sua existência (p. 11).

A categoria do biográfico que trago é por uma escrita biografemática (COSTA, 2011), o que contempla a leitura das características que o sujeito decide para seu personagem e traz a ideia do que proponho ao objetivo do exercício. Este é o texto do Gabriel que contextualiza seu desenho. Ele preferiu fazer individualmente propondo-se a criar um roteiro desse personagem. Trata-se da forma como ele entendeu que deveria ser a criação de uma história: *“Características: Um jovem adolescente, que pelo visto gosta de estudar, ler livro, um jovem posturado, comportado, mas muito solitário (sozinho) que só fica na dele, mexe com ninguém, estudioso. O que faz da vida: estuda para um futuro melhor. O pensa em si mesmo: pensa em um futuro de alegria, felicidade, saúde e paz”*.

A partir da composição de seu personagem criado por Gabriel, observei como a produção dessa narrativa comporta uma escrita biografemática (COSTA, 2011) que se processa pelos contextos que perpassam o autor. Gabriel cria o seu personagem por meio dos elementos do vivido no cotidiano, fazendo assim o “inventário do ordinário, em traços

recolhidos no universo das coisas insignificantes e fugidias” (COSTA, 2011, 135). O autor, mesmo sem se referir a mim diretamente, traz um personagem pelo desenho e pelo texto que se assemelha a minha figura, como por exemplo quando ele escreve sobre *um jovem posturado* – esse é o modo como ele busca criar uma característica específica para um comportamento. Percebo nesse comportamento expresso no texto do aluno um valor por elementos que fazem parte da vida cotidiana de Gabriel. A escolha por um personagem se apresentar como *posturado*, traz o autor ocupando um contexto de existência que é um espaçotempo onde figura sua autoficção como situa Faedrich (2013):

o autor tem a liberdade para escrever, criar e recriar sobre um episódio ou uma experiência de sua vida, fazendo, assim, um pequeno recorte no tempo vivido (p.185).

O neologismo “*posturado*” restitui a espacialidade do autor nesse personagem (DELORY-MOMBERGER, 2008) ao ser pensado e escrito enquanto produção local (SANTOS, 2013). Sendo assim, penso sobre a dimensão política via os elementos que compõem o texto, enquanto momentos selecionados, e que buscam contextualizar essas existências como dimensão política. Dessa forma, a produção de narrativas se interpõe entre o real e o ficcional e se situa localmente por meio das operações da prática de narrar desses sujeitos. Trata-se de uma criação que expressa a dimensão política ao empregar a palavra *posturado* para expressar que este é um jovem “de respeito”, que “tem postura”, criando dessa forma sentido pelo seu cotidiano.

3 A DIMENSÃO POLÍTICA: OS ENCONTROS NA SALA DE AULA / ESCOLA

Partimos por narrativas e exercitamos a criação para refletir sobre a dimensão política dos nossos *encontros* (GARCIA, 2015) vividos na sala de aula/escola ao trazermos nossas referências de vida como elementos de potencialização para desinvisibilização desse político. Desse modo, apresento os elementos para o entendimento da dimensão política, afirmo que política é o que se pratica no cotidiano que nos move, são as práticas que refletem as nossas singularidades (HARDT; NEGRI, 2014) que modificam e são modificadas pelos encontros em que somos levados em nossas vidas (GARCIA, 2015). A escola é um espaço potente para esses encontros o que não pode ser vivida como algo distante da própria existência da escola, sendo assim, Oliveira (2013) contribui para formar essa compreensão:

Estudá-lo aparece, assim, como um eficiente, e mesmo necessário, meio para pensar a realidade social a partir das práticas sociais concretamente desenvolvidas pelos sujeitos e grupos sociais nos diferentes espaçotempos nos quais estão inscritos (p. 385).

O cotidiano vivido na sala de aula/escola se abre enquanto espaço propício que deve ser valorizado para se exercitar a dimensão política de cada sujeito. Para embasar melhor essa afirmação, coloco a passagem em que Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1986) abordam as disciplinas que tratavam da escola no momento de sua pesquisa:

A busca teórica que acompanhou esses momentos – nas disciplinas que tratam da escola – também acarretou dúvidas. A escola se apresentava para elas como hipótese de trabalho ou ainda como um objeto dedutível da própria teoria. A realidade escolar não ocupava o centro desta produção teórica. Subordinada ou fragmentada, ela se constituía muito mais num referencial para a construção de outros objetos (p.9).

Os sujeitos no cotidiano da escola não podem ser vistos como objeto e nem como dedutíveis a uma teoria que os enquadrem em uma classificação pré-definida de aluno. A forma que ocupam e se relacionam nesse *espaçotempo* (ALVES, 2008) se constitui em dimensão política ao valorizar suas narrativas pelo o que são: ações, criações, histórias, formas de surgir e se insurgir neste espaçotempo presente. Isto é, viver o cotidiano da escola nessa pesquisa é abordar pelas narrativas essas “desimportâncias” que precisam ser ressignificadas como constituidoras da dimensão política desses sujeitos tendo cuidado para não enfraquecer e/ou despolitizar essas práticas no cotidiano dos meus alunos e alunas. Sendo assim, volto a situar a que cotidiano da sala de aula/escola me refiro: um espaçotempo que se

constrói como lugar de múltiplos desdobramentos semânticos nas relações entre sujeitos e nos processos de direcionamento de suas questões e contingências. Por isso, é importante a vida que é passada como despercebida como “desimportante”, até o momento em que somos chamados a nos atentar sobre nossas ações diárias e sobre como estamos envolvidos numa determinada forma de organizar nossas vidas.

Pensar a dimensão política do aluno é me pensar, também enquanto professor, incomodado e estimulado no espaçotempo da escola por acontecimentos que acabam nos formando continuamente. Nessa primeira narrativa, trago a dimensão política por um acontecimento que se apresentou no cotidiano dessa escola. Trata-se especificamente de uma reunião que ocorreu em 2015, no auditório desse colégio em que faço a pesquisa, cujo o tema da discussão girava em torno do movimento do grêmio estudantil contra a aplicação e obrigatoriedade em ter que fazer as provas do SAERJINHO, sistema de avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas da SEEDUC – RJ, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

No momento em que acontecia o debate entre professores, direção e alunos - uns pró, outros contra a aplicação do saerjinho - surge dentre tantas falas posições e oposições, assim como a fala de uma das representantes dos alunos, contrário à aplicação da avaliação: “*Nós não temos preparo para fazer essa prova*”. No momento dinâmico de uma reunião tumultuada entre tantos que se posicionaram, essa passagem prendeu minha atenção ficando marcado em minha memória, o que me faz recordar ao trazer essa passagem. Pensar a dimensão política por ela me remete, nesse momento atual, para a complexidade sobre as formas em que os sujeitos se percebem quando precisam tomar decisões com relação a determinadas questões, conseqüentemente é nesses *encontros* que se apresentam a possibilidade de um projeto educativo emancipatório (OLIVEIRA. 2012), para que se percebam enquanto sujeitos políticos através do respeito e alteridade sobre suas narrativas individuais.

Nesse caso, ressignificar essa passagem que poderia ser vista como “desimportante” enquanto dimensão política é refletir sobre os impactos da absolutização do saber formal (OLIVEIRA. 2012) enquanto processo que invisibilizam os sujeitos pela uniformidade de práticas no espaçotempo do cotidiano da sala de aula/escola. Ao defender como dimensão política os saberes que são apresentados pelas narrativas desses alunos e alunas, busco defender essas práticas, horizontalizadas, enquanto ecologia de saberes (SANTOS, 2006) no espaçotempo presente da sala de aula/escola. Desse modo, ao ressignificarmos essas

“desimportâncias” e trazê-las como relevantes, buscamos questionar uma única forma de saber que se pretende absoluto (OLIVEIRA. 2012):

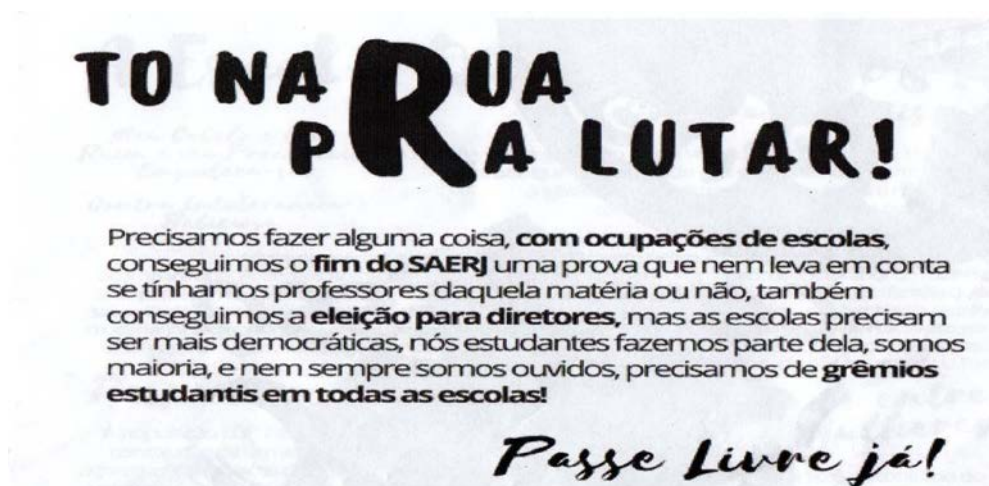
Fundada na ciência moderna e na absolutização do saber formal como única forma de saber e na crença de que cabe à escolarização “elevar” o educando da “cultura popular” à alta cultura, o modelo de escola herdado da modernidade capitalista, ocidental burguesa cria e legitima exclusões. Ao mesmo tempo, promove a inferiorização discriminatória dos diferentes, universalizando particularismo, comprometidos com o projeto capitalista de progresso através do desenvolvimento ilimitado, viabilizado pela melhoria de produtividade e pela aplicação da acumulação (p. 40).

Ao recordar essa reunião e a fala em específico da aluna que foi contra a aplicação da prova, faço a reflexão de como a dimensão política no cotidiano acontece de modo mais complexo do que de uma forma pré-estabelecida que possa definir os limites do que é político como nos apresenta Fontoura e Garcia (2015):

Entendemos que cotidianamente nas escolas são produzidos currículos que se fazem possíveis e necessários no enredamento dos diversos saberes e nos processos de praticarpensar a docência com os quais, continuamente, nos formamos (p.756).

Portanto, antes que cause alguma dúvida, a minha narrativa não tem o propósito de desqualificar a fala dos sujeitos colocando significados onde não existem, isso seria, também, uma forma de absolutização do saber (OLIVEIRA. 2012). Desse modo, lidar com essas narrativas não me impede refletir sobre a importância do *encontro* como desinvisibilizador da dimensão política dos sujeitos que expressam por suas falas suas multiplicidades de formas de agir. O cotidiano da sala de aula/escola comporta sujeitos, como nós professores e também os alunos e alunas, que vivem os embates político epistemológico dos currículos que transitam pelo cotidiano da escola, ciente ou não de suas práticas e objetivos. Desse modo, nessa narrativa sobre os questionamentos que aparecem como contestação em relação à prova, detenho-me no questionamento contrário à prova, o questionamento de uma aluna que discorda da avaliação externa por achar que não “se sairia bem” por causa da falta de preparo. Assim, aproximo e associo à fala da aluna crítica ao currículo tradicional. Mas sou eu, narrador dessa pesquisa, que faço essa aproximação enquanto contestador do currículo tradicional, percebendo como a dimensão política está acontecendo nesse espaçotempo. Ao ser contrária à mensuração da aprendizagem por meio de uma prova, a fala da aluna pode ser problematizada por um viés crítico de currículo, que segundo Silva, “desconfiam do status quo, responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças sociais” (2015, p. 30).

Nesse caso, esse processo instituído pela SEEDUC, Saerjinho, enquanto teoria tradicional de Currículo (SILVA, 2015) é a efetiva manutenção e reprodução no espaço da escola de um processo desigual que é externo a própria escola e aos alunos e alunas. E me pergunto: De que modo os alunos e alunas constroem suas opiniões sobre essa discussão? Precisam para isso de exercícios que os façam perceber que ser contrário ou a favor de uma avaliação, como o Saerjinho, é se colocar político e epistemologicamente diante das ideias que lhes são apresentadas nesse espaçotempo, como é o caso da percepção de que essa prova se resume a uma bonificação por resultado⁴. Se a crítica da aluna se baseia na teoria crítica (SILVA, 2015) para contestar no Saerjinho um mecanismo mensurador, o que se refere às proposições do currículo tradicional (SILVA, 2015) a pesquisa não consegue responder. Penso na dimensão política da aluna por sua reclamação, uma crítica ao modo como a aplicação da prova a prejudicava, sendo assim, o que importa é como sua fala possibilita desenvolver suas ações no cotidiano da escola. Outro exemplo é apresentado nessa imagem a seguir, um recorte do texto que circulou entre os alunos e alunas dois anos após a discussão sobre o Saerjinho. O encarte convida para o congresso que aconteceu no ano de 2017 neste colégio em que trabalho, impresso pelo movimento RUA, Juventude Anticapitalista, e foi uma chamada para o congresso da UEDC – União dos estudantes de Duque de Caxias.



Fonte: arquivo pessoal.

Falar da dimensão política pelo encarte é abrir espaços para uma disputa de significados sobre o entendimento daquilo que se produz: “*precisamos fazer alguma coisa, com ocupações de escolas, conseguimos o fim do SAERJ*” *uma prova que nem leva em conta*

⁴ Bonificação por resultado. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1359479>> Acesso em: 30 de abr. 2018.

se tínhamos professores daquela matéria ou não". Nesse ponto marcado é que busco chamar a atenção a relação entre os dois momentos: o encarte que toca na discussão sobre o Saerjinho e a recusa da menina em fazer a prova. O que quero defender é que os sujeitos estão produzindo narrativas a partir dos seus contextos. A frase que destaquei do encarte e a frase da aluna sobre o Saerjinho expressa pensamentos que fazem parte desse cotidiano que interfere na forma de refletirem e se posicionarem. Desse modo, penso nos sujeitos desse cotidiano exercitando por meio de suas falas que aparecem não só em reuniões ou em grupos mas também nas aulas e nas atividades propostas. Com isso, desenvolve-se a emancipação autogerida de suas ações, impulsionando-os enquanto sujeitos políticos.

Além disso, tenho o objetivo de dizer que a dimensão política não se faz somente por esses encontros, reunião sobre o Saerjinho e congresso dos estudantes, mas também acontece porque os sujeitos se colocam por suas singularidades enquanto dimensão política no cotidiano da sala de aula/escola. Desse modo, a desivibilização desses sujeitos precisa acontecer através da horizontalidade das relações, pelo respeito e alteridade a eles no espaçotempo que transitam. Sendo assim, o sujeito que trago em minha narrativa é uma criação biografemática (COSTA, 2011) que faço para problematizar a dimensão política dos sujeitos dessa pesquisa pela escrita de si, pelo modo como o ressignifico como político pelas "desimportâncias" que passam despercebidas no cotidiano escolar.

A história a seguir surgiu de uma conversa acontecida e transportada para a pesquisa, de uma manhã de aula que acontecem todas as semanas e que duraria um ano letivo por seu impacto e desdobramentos na vida desse menino. Numa manhã de quarta-feira, surge diante do meu caminhar, no final da rampa, interrompendo e perguntando com voz decidida, se o menino que estava em sua companhia era meu aluno. Respondi afirmativamente, e complementando falei que ele não estava vindo às minhas aulas no primeiro tempo da manhã. Nesse momento, a mãe começa a contar os motivos que fizeram o seu filho estar fora da escola: Por ser candomblecista, seu filho começou a ser perseguido nos arredores e também nas dependências da escola: ir ao banheiro ou ficar no pátio eram dificultadas devido a perseguição que se originou em sala de aula. Para tentar fugir da perseguição e das ameaças, começou a criar formas de evitar a escola, saía de casa para ir à escola, mas ia para outro lugar, pegava o ônibus e seguia para o centro de Duque de Caxias, e lá ficava, de manhã cedo até a tarde, quando dava a hora que era possível voltar para casa sem levantar suspeitas. Essa rotina foi vivida diariamente por dois bimestres, sendo descoberto somente no final do segundo bimestre, pois devido ao controle obrigatório determinado pela SEEDUC às escolas para cancelamento de matrículas de alunos, infrequentes ou desistentes, sua mãe foi chamada

a comparecer à escola para esclarecimento. Os desdobramentos que ocorreram na escola a partir disso gerou uma série de reuniões da direção com os alunos envolvidos e seus responsáveis. Disso resultou advertência para alguns e transferência da escola daqueles que não se comprometeram em evitar as hostilidades. Nos dois bimestres que se seguiram, depois das férias de julho, o aluno voltou a frequentar o ambiente escolar, conseguiu ter assiduidade e terminar o ano letivo. No conselho de classe fiz a defesa do aluno; meu pedido aos colegas foi para que ele não fosse reprovado diante do histórico de abuso por que passou. Por fim, dados por convencidos alguns, e outros nem tanto, ele seria aprovado com duas dependências.

A história desse menino se desdobrou tempos depois numa discussão em que participei na sala de professores dessa escola, o CIEP 201 que teve como assunto a possibilidade de retenção de um aluno. Essa discussão é importante para mostrar que encontros no cotidiano da sala de aula/escola também possibilitam que os seus alunos e alunas sejam “criados” tendo como base o currículo (SILVA, 2015) como justificativa para sua objetificação. A dúvida referente à reprovação busca trazer por esta contextualização como esse aluno foi criado pelo currículo, mesmo que nós professores sem nos darmos conta de que estamos operando visões de currículo, ela se aplica como integrante de nossas práticas e justificam nossas ações cotidianas. Essas práticas curriculares são colocadas por nossas ações diárias no cotidiano da sala de aula, esse espaçotempo em que encontramos os sujeitos que nos acompanham e com os quais nos relacionam. Desse modo, a ideia que defende a reprovação ou retenção do aluno traz uma construção de escola inerente à uma visão de currículo, as ideias contrárias também, no meio desse embate, se encontram esses sujeitos tentando se desvencilhar do que pode ser prejudicial em sua trajetória escolar.

Trata-se de trazer por essa narrativa acima, o sujeito por sua singularidade (HARDT. NEGRI. 2014) apresentando os motivos que o fizeram ficar fora da escola por dois bimestres, e de que modo a problematização o coloca entre disputas que envolvem currículo (SILVA, 2015). Sendo assim, penso nesse menino enquanto sujeito e não aluno ou objeto de análise para reprovação por não ter recebido o conteúdo de dos dois bimestres que seriam necessários para acompanhar a matéria que viria adiante. Pela perspectiva de que o aluno não obteve requisitos mínimos para ser aprovado, um colega, professor de matemática, para justificar a reprovação, acreditava não ser justo aprová-lo, pois isso seria tratá-lo a partir da visão de que o mínimo aprendido, ou seja o pouco que ele frequentou, já seria o suficiente, combatendo assim a ideia de uma educação elementar sobre o conhecimento da matéria. A justificativa do colega se embasava na contestação da desigualdade vivida pelos alunos dessa escola de periferia, e focava na defesa de uma Educação que deveria vir por meio da preparação deles

para uma disputa em “pé de igualdade” com qualquer outro aluno, em termos de conhecimento, independente do seu nível social.

Apesar de compreender as justificativas do colega, por outro lado, eu questioneei: Ele, o menino em questão, deve ser visto apenas com relação a um currículo que pauta, pela teoria tradicional, ensino, aprendizagem e avaliação? Ou por outro lado, ele deve ser visto com relação à teoria crítica que contesta o *status quo* imposto pelo currículo tradicional (Silva, 2015)? E o sujeito agredido? A importância de se problematizar a impessoalidade do papel de aluno se faz por meio do que Oliveira (2013) descreve como processos de *aprendizagemensino*.

Por meio da discussão em torno dos processos de *aprendizagemensino*, que não só supõe o vínculo entre os termos como parte da ideia de que as aprendizagens precedem o ensino, defendemos simultaneamente duas noções: a de que aprendemos, cotidianamente, muitas coisas que não nos são ensinadas, ao contrário do que supõe o formalismo hegemônico que entende a ação formal de ensino como condição necessária a aprendizagem e a de que, nas escolas, não podemos nos conformar com um ensino que não produza aprendizagens (p.377).

O cotidiano escolar vivido por esse menino e sua história ao longo do ano letivo não tiveram relevância, ficando sua avaliação final restrita à “asepsia” das notas e presenças. Esse sujeito, existe, precisa existir, mesmo que por meio de minhas pipocas pedagógicas (PRADO, 2013), minha narrativa ao escrever sobre ele para que seja lido como sujeito que se distingue do objeto aluno pela distinção entre o humano e o não-humano (Santos, 2007). Por isso, pensar na dimensão política desses sujeitos se trata de se problematizar os conhecimentos legitimados nos currículos e os conhecimentos que, com isso, são invisibilizados. Assim se produzem nesses sujeitos saberes, identidades, diferenças, mas também desigualdades sociais.

Sendo assim, ao contrário de determinar generalizações de Educação e escola para criar alunos, busca-se produzir narrativas tendo em mente a escola dos possíveis, nisso se inclui a sala de aula, ao pensar a escola popular e os sujeitos que frequentam ente espaçotempo do presente de acordo ao que Santos (2006) busca com a sociologia das ausências. Trata-se de pensar a escola popular da periferia pela sociologia das ausências, com aqueles que fazem esta escola todos os dias. (SANTOS, 2006):

A sociologia das ausências visa identificar o âmbito dessas subtração e dessa contracção de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes. Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas,

a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objecto de disputa política (p. 789).

A dimensão política que é liberada por esses sujeitos, alunos e alunas, por meio da sociologia das ausências (SANTOS, 2006) ao exercitarem a escrita de si torna o espaçotempo presente muito mais amplo pelo *encontro*, pela relação que se efetiva (afetiva) por meio desses encontros que são múltiplos de vozes e amplia a percepção do presente como caminhos do possível pelos contextos em que esses sujeitos habitam.

3.1 1001: aspectos de sua dimensão política

As narrativas precisam ser atividades de sala de aula como alternativas às experiências hegemônicas do currículo tradicional (SILVA, 2015). Os momentos vividos na sala de aula/escola são momentos de disputa política epistemológica, a disputa pelas narrativas sobre si mesmos. Uma disputa que se forma por narrativas como esse exercício biografemáticos (COSTA, 2011) em que o falar de si precisa ser criação autoficcional (FAEDRICH, 2013). Partimos do espaçotempo presente da sala de aula, na turma 1001, com os sujeitos e seus contextos particulares. Por isso, o aspecto que configura a dimensão política traz os questionamentos em relação às “desimportâncias” desses sujeitos. Um exemplo disso foi o fato de os alunos e alunas começarem o exercício com perguntas como: *É para escrever tudo que eu faço? Tudo mesmo?* Com isso, penso ser necessário dar como resposta a perguntas como essa a amplitude da palavra ‘tudo’, que diz respeito a escrever sobre tudo o que quiserem, até mesmo sobre as coisas mais prosaicas, ou sejam lidas como desimportantes, triviais, mas que exprimem outras formas de se perceberem. Por isso, tudo nesse espaçotempo presente da sala de aula/escola se converte em exercício de criação de narrativas, escrevemos nossas ações entre uma música e outra. Trata-se de uma relação entre sujeitos. E é óbvio que gostaria que todos registrassem suas histórias, e para isso busquei convencê-los da proposta do exercício, mas sem ter como preocupação uma obrigação da parte deles. Mas aquele aluno ou aluna que não participou de algum exercício textual, de qualquer forma já estava produzindo suas narrativas nesse espaçotempo presente no cotidiano da sala de aula/escola, uma vez que a pesquisa visa todo o tipo de performance emancipatória. Um exemplo disso foi o caso do aluno Enzo, um dos participantes que, recorrentemente o longo das aulas, colocava-se relutante, ficava ouvido música no fone de ouvido, conversava, ficava na internet, mas

ficava esperando que eu fosse convencê-lo para começar a produzir suas narrativas. Conversávamos sobre o exercício, eu falava para ele sobre a importância das narrativas, principalmente da escrita de si enquanto processo emancipatório. Mesmo com tanta resistência, ao final da aula sempre entregava seu texto. A seguir, apresento um de seus textos: *Quando eu acordo a primeira coisa que faço é pegar minha roupa, vou pro banheiro tomar meu banho e me arrumo, logo em seguida pego o tênis e ponho, pego minha mochila e saio, vou para o ponto pegar o ônibus, espero ele chegar quando ele chega, entro, passo o riocard e sento esperando ele chegar no ponto perto da escola, desço do ônibus e vou para escola, chegando lá eu dou bom dia a rapaziada e espero o sinal tocar.*

A princípio, a resistência de Enzo foi dada por pensar que essas práticas narradas não têm importância, principalmente por se tratar de um exercício em sala de aula. Afinal, todas as pessoas têm esse tipo de rotina. Mas, é a partir das “desimportâncias” trazidas para esses encontros em nosso cotidiano que refletimos sobre essas atividades, enquanto práticas diárias que expressam comportamento, ou seja, ações que estão permeadas de dimensão políticas. São políticas, acredito, porque são resultantes das possibilidades de que esses sujeitos dispõem, dentro do cenário que é possível e num determinado momento e contexto, para agir no seu cotidiano. Possibilidade essa que é preciso ser valorizada pois é dela que pode surgir modos de se vivenciar o conhecimento-emancipação:

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 2007, p.84).

Por isso a valorização do vivido como dimensão política traz estes aspectos para o momento presente, pela atenção dada sobre saberes vistos como “desimportantes”. Precisamos nos dar conta e ver de que forma transferimos existência a uma organização de sociedade pautada em ações que acabam sendo despolitizadas e invisibilizadas ao serem representadas como triviais, práticas “desimportantes” (haja vista a resistência de Enzo), mas que precisam ser visíveis, tais como as ações com que Enzo continuou: *O que eu venho fazer na escola toda manhã? Venho ser um aluno que muitos professores não gostam, uns se amarram e outros não. Venho também cada vez mais aperfeiçoar minha identidade, mesmo eu não sendo lá aqueles alunos. Sobre a questão da escola contribuir com minha identidade, faz com que a gente largue as brincadeiras de lado um pouco, faça-nos amadurecer, faz também que a gente se prepare para as coisas lá fora. Em relação a amizade, trabalho e ciclo*

familiar, minha identidade é formada por minha postura e pelo meu caráter e não por mimimi que surgem sobre mim, é isso que é minha identidade!!!

Enzo, ao produzir suas narrativas, constrói em sua relutância a ideia sobre sua relação professor/aluno, no trecho de “*um aluno que muitos professores não gostam, uns se amarram e outros não*”. Uma trajetória marcada por encontros em outros espaçotempos, mas que contextualiza a forma como se escreve como sujeito no espaçotempo presente da sala de aula. Essa escrita que faz de si, precisa ser levada em conta para criar sua dimensão política por suas rotinas e opiniões sobre si e sobre a relação sujeito/escola, assim como coloca em “*Sobre a questão da escola contribuir com minha identidade, faz com que a gente largue as brincadeiras de lado um pouco, faça-nos amadurecer, faz também que a gente se prepare para as coisas lá fora.*

A rotina criada ao ser expressa por essa narrativa se desloca do texto e permite o encontro, necessário, de Enzo consigo mesmo. A criação de narrativa emancipatória é um exercício, processo contínuo de desinvisibilização de si por práticas tidas como “desimportantes”. Acredito nas narrativas como proposta para outras formas de organização desse espaçotempo presente na sala de aula/escola ao possibilitar aos sujeitos dessa turma encontros que os insiram numa comunidade que está em construção permanente, aberta e incompleta pela criação de suas histórias. Para melhor desenvolver essa afirmação e em detrimento do processo de controle exercido que atravessa o cotidiano escolar, coloco o trecho em que Santos (2007) diz:

O princípio da comunidade resistiu a ser totalmente cooptado pelo utopismo automático da ciência e, por isso, pagou duramente com a marginalização e esquecimento. Mas, pelo facto de ter ficado afastado, o princípio da comunidade manteve-se diferente, aberto a novos contextos em que a sua diferença pode ter importância (p. 75).

A sala de aula/escola enquanto instituição moderna, inserida no domínio da regulação (SANTOS, 2007), precisa ser problematizada pelo princípio da comunidade (SANTOS, 2007). Sendo assim, penso nesses exercícios escritos pelos sujeitos da turma 1001, como contraponto que busque criar relações mais horizontalizadas para que possam se desinvisibilizar por narrativas que busquem novas formas e possibilidades de autogestão e emancipação ao se criarem enquanto sujeitos políticos. São esses sujeitos e suas práticas cotidianas emancipatórias e que inscrevem presença, desconstruindo a ideia de seus comportamentos tidos como preestabelecidos, de rotinas sem criação, que precisamos desinvisibilizar. São dessas atividades enquanto performances emancipatórias diárias que emergem a dimensão

política desse viver e ser ordinário. O compromisso de nossa pesquisa está em principalmente ressignificar esses sujeitos, para que não sejam vistos no espaçotempo da escola somente como alunos e alunas sem “identidades”, sem vontades ou singularidades, haja vista a ideia de aluno tido como objeto da educação, carrega um sentido limitante. É importante ao questionar o domínio da regulação (SANTOS, 2007) problematizar quem são os sujeitos que se veem ocupando seus lugares na sala de aula/escola enquanto alunos e alunas. Nesse exemplo, a seguir, Allan deixa explícito que a definição de aluno vai além do que presume a palavra: *A maioria das pessoas dizem que vem a escola para estudar e só. Bom, eu também, porém eu não venho só nessa intenção. E sim na intenção de ver meus amigos, minha namorada, e conhecer coisas novas que o professor e até mesmo os “amigos” tem a mostrar. Também venho mostrar à eles que não devemos depender só da escola para obter informação. Porque a maioria dos professores não passam informação suficiente para nossa formação. A educação escolar é muito igual para todos, eles tentam fazer de nós pessoas iguais ao ponto de sair daqui todos com o mesmo pensamento. A educação contribui de forma justa, porém não tão complexa para fazer de nós um indivíduo justo, até porque nós não dependemos da escola para ser um indivíduo de bem, nós não dependemos da escola para ser e sim de nossa própria personalidade e caráter.*

Visto isso, a tentativa de classificar o aluno ou aluna regula e despolitiza o modo como esses sujeitos atuam e se relacionam no cotidiano escolar, prejudicando os seus processos de emancipação e criação sua singularidade (HARDT. NEGRI. 2014). Por isso, deve-se estar atento às contingências do cotidiano, e à dimensão política que são inseparáveis nas narrativas ao expressarem contextos específicos desses sujeitos. Allan não faz uma crítica à escola como desnecessária, pelo contrário, em sua narrativa o que faz é se colocar como sujeito crítico nesse espaçotempo presente. Ainda nesse exercício, ele me chamou e leu para mim esta parte: *“educação contribui de forma justa, porém não tão complexa para fazer de nós um indivíduo justo”*. E completou dizendo-me que sua vida dependia dele, e não da escola. Sem ter o propósito de criar juízo sobre a narrativa, penso que existe um sujeito em movimento, na busca de se perceber como sujeito autor de sua trajetória - o que o faz ressignificar esse espaçotempo e a si mesmo. A sala de aula possibilitou ao Allan expressar opiniões sobre a relação dele com a escola, por sua elaboração textual.

A emancipação autogerida no espaço escolar não se encerra enquanto reflexão e está incluída nas relações nos/dos/com os cotidianos vividos, nas possibilidades que se apresentam, no questionamento sobre a existência de papéis sociais rígidos. Dessa forma, ela é exercitada por encontros, como escreve Allan *“A maioria das pessoas dizem que vem a*

escola para estudar e só. Bom, eu também, porém eu não venho só nessa intenção. E sim na intenção de ver meus amigos, minha namorada, e conhecer coisas novas que o professor e até mesmo os “amigos” tem a mostrar”.

Pensar em ressignificar as desimportâncias é criar a dimensão política dos sujeitos, através de como valorizam suas ações cotidianas enquanto constituintes de sua formação e emancipação. Há um outro questionamento que se faz importante: De que forma a emancipação é pensada e posta em prática enquanto desinvisibilização autogerida? Num primeiro momento, o texto de Thiago pode dar a impressão de que o que ele escreve não seja significativo para se perceber o que o leva à emancipação, muito menos enquanto desinvisibilização de um sujeito político. Portanto, é interessante ver o que Thiago escreve a seguir: *“O que eu venho fazer na escola toda manhã. Eu acordo pra vir pra escola, eu desço o morro numa maior preguiça andando de vagarinho escutando música. Eu vou e chego no ponto de ônibus, espero o ônibus aí vou e pego, aí vou chegar na escola, daí vou chegar na rampa, subo chego na sala e fico escutando música e copiando o dever. Aí depois dá o intervalo. Eu fico de boa na escola, vou passar o tempo na escola rindo, me divertindo. Eu contribuo com a escola não sujando ela, não escrevendo na parede, na mesa, etc”.*

A emancipação autogerida é um movimento que parte do sujeito para o sujeito. Percebê-la, pela narrativa do Thiago, significa estarmos dispostos a transitar por seu contexto, tendo alteridade, pelo que está sempre em construção na sua narrativa, ou seja, acompanhá-lo na descida, como está no trecho *“desço o morro numa maior preguiça andando de vagarinho escutando música”*; significa entrar no ritmo da música e dos passos; é perceber a construção por ações limitadas às contingências que expressam sua singularidade por suas ações. O que ele descreve é um fragmento do vivido que está contido no espaçotempo do presente e é sempre inacabado. Isso diz respeito à racionalidade estético-expressiva (SANTOS, 2007) de ações vividas que sugerem o modo que os sujeitos se percebem, como nesse trecho de Thiago: *“Eu contribuo com a escola não sujando ela, não escrevendo na parede, na mesa, etc.”*

Os aspectos políticos que surgem nessas “desimportâncias”, trazidas pela turma 1001, no nosso convívio semanal, são suas criações desse espaçotempo escola e currículo como autores de suas escolhas e de suas vidas. Trata-se do que Santos (2007) chama de a noção de autor, o caráter inacabado da racionalidade estético-expressiva, a causa da própria produção artística e literária, “um domínio em que as partes são mais do que o todo (p.77)”. esses sujeitos se colocam como autores por meio do que se pensam e problematizam suas narrativas como intenção de criar sujeitos que não podem ficar comportados numa ideia limitada e funcional de aluno no espaçotempo da sala de aula/escola, pois dentro dessa ideia engessada

de aluno existe um sujeito pensante que traz consigo uma forma singular de reagir e se expressar. Um exemplo disso podemos ver no que Julyana escreveu: *Pra mim, o que me faz uma pessoa diferente é meu modo de pensar. No meu grupo de amigos sou sempre a “do contra”, tanto por gosto musical, cor favorita, filmes favoritos, até em questão política. “Sou do contra” até quando o assunto é estilo, não gosto de ser muito afeminada, desde pequena era diferente das meninas da minha idade, eu era aquela machinha da família que jogava bola, brincava de bolinha de gude e de carrinho. Hoje que cresci ainda sou hétero, ainda “risos”. Me acho diferente também pelo meu estilo musical, minha família toda só ouve pagode e funk, eu ouço pagode, rap, pop, eletrônica. Nas festas de família nunca posso botar minhas músicas, porque ninguém conhece, e ainda sou chamada de “diferentona”.*

Observar o sujeito na qualidade de autor de sua própria trajetória de preferências, gostos, hábitos, costumes, é refletir como se ocupa esse espaçotempo presente da sala de aula/escola. Para mostrar um pouco como essas singularidades ocupam esse espaçotempo, apresento as duas narrativas a seguir, uma de Julyana e outra de Vinicius. Ambas apresentam a forma em que esses sujeitos se colocam em relação aos espaçotempos do cotidiano escolar ao serem autores de suas histórias, mas a dimensão política observada em suas narrativas diferem-se entre si. Começamos então pela narrativa de Julyana: *Não vou dizer que venho pra estudar, e nem pra aumentar meu conhecimento, porque sou aquela que só consegue aprender quando gosta da coisa. Aqui, nessa escola eu acho que contribui para formar minha identidade. Eu não tinha nenhuma visão política, depois que vim pra cá eu mudei meu modo de pensar em muitas coisas, principalmente pensamentos preconceituosos. Por isso mudei minha identidade, já tenho uma informação de mim como indivíduo.*

Passamos então para a narrativa de Vinicius: *Eu venho pra escola para perturbar, quase não estudo, só perturbo, faço porra nenhuma na sala de aula. Só quero saber de ficar no celular brincando com as novinhas. Fico no intervalo com os menó jogando ping pong, as vezes jogo carta, fico perturbando no refeitório, furo fila pra comer, as tias da cozinha reclamam pra caralho que eu e os menó fura fila. Depois que eu como vou jogar aquele queimado de lei com as garotas. Ensebo pra caralho no queimado, depois do queimado parto pro ping pong pra zoar com os menó, aí subo para a sala, perturbo pra caralho na sala, aí quando dá a hora de ir embora fico ansioso pra caralho quando tá perto de sair, aí quando bate o sinal vou direto para a fila pra comer, aí depois que eu como vou no banheiro lavar a boca e vou para casa.*

Com relação às produções de Julyana e de Vinicius, pergunto-me: Que movimentos de emancipação são possíveis para esses sujeitos neste cotidiano? A resposta passa por minha

escolha político epistemológica por um currículo vivido no cotidiano. A partir dessa reflexão vejo e questiono a forma como me relaciono e me posiciono politicamente no espaçotempo da sala de aula/escola com os alunos. Penso nas narrativas desses sujeitos como a busca para criarem formas de dar sentido às suas ações na sala de aula/escola, um espaço fértil às tensões trazidas e vividas nos contextos de suas trajetórias escolares. Configura-se assim um histórico que os coloca diante das mais variadas formas de inserção neste espaço de interações ao longo de suas vidas escolares. Portanto penso nas narrativas de Julyana e Vinicius como exemplo de alteridade, reconhecendo o direito à escrita de si dos dois alunos.

O exercício da narrativa tem por objetivo fazer os alunos e alunas refletirem sobre um formato de escola que incide sobre eles, onde possam se reconhecer e criarem formas de se relacionar. Desse modo, não me cabem previsões que valorem ou direcionem suas narrativas, mas sim, estimular que eles busquem pela escrita de si o que pode ser emancipação ao desinibilizarem suas singularidades enquanto multiplicidades irreduzíveis (HARDT; NEGRI, 2014). Potencializar a percepção de si por meio de encontros (GARCIA, 2015) possibilita relações associativas diferentes, que escapem da regulação desses sujeitos. Desse modo, as narrativas em sala de aula são uma forma de ocupar este espaçotempo tecendo relações que buscam criar algo em comum, conforme vejo como isso se processa no pensamento de Negri (2003):

O reconhecimento de que, por trás de identidades e diferenças, pode existir “algo comum”, isto é, “um comum”, sempre que ele possa ser entendido como *proliferação de atividades criativas*, relações ou formas associativas diferentes p.148).

Vejo que a *proliferação de atividades criativas* (NEGRI, 2003) se constrói pela reciprocidade entre sujeitos nas relações que ressignificam por meio de suas narrativas a ideia de política tendo como princípio o conhecimento emancipatório de Santos (2007):

é um ponto de partida e nunca um ponto de chegada. Corresponde ao momento da ignorância, ou colonialismo, que é nada mais nada menos do que a incapacidade de estabelecer relação com o outro a não ser transformando-o em objecto. O saber enquanto solidariedade visa substituir o objecto-para-o sujeito pela reciprocidade entre sujeitos (p. 83).

Conhecimento esse que me permite perceber a dimensão política em narrativas como a do Guilherme.

“Sou humilde, eu sou eu mesmo. Atuo na pureza com todos.

Eu acordo e olho pro céu e agradeço a Deus por mais um dia. Marco na pista junto com os fiéis meus manos, meus irmãos, minha família.

Desço pro caribe pra ficar de boa, mulheres de verdade e cabelos que voam, crianças pra todo lado, mas que diversão.”

A narrativa do Guilherme pode ser lida enquanto espaço de possibilidades que medeiam ações e pensamentos por meio da sua criação. O que me faz perceber que o exercício da escrita de si de Guilherme se refere ao espaçotempo presente que ele cria, e tem amplitude pelo sentido dado por ele para sua narrativa inerente a esse espaçotempo de sua narrativa em específico. Trata-se de uma criação que tem plasticidade e que se coloca entre o real e o ficcional, dando amplitude do currículo praticado nesse exercício, o que considero por sua narrativa a forma como ele expressa sua dimensão política. Esses são os aspectos de dimensão políticas que são exercitados por meio das narrativas da turma 1001, que surgem pela atividade de criação ao praticarmos um currículo emancipatório ao se constituírem no encontro entre sujeitos (GARCIA, 2015), pautando a prática de sala de aula de fazeres que transitam por formas múltiplas de se pensar e criar narrativas de si. Desse modo, pensar a dimensão política é pensar em criação cotidiana que é política e epistemológica para emancipação social (OLIVEIRA, 2012, p. 14); é refletir a partir da criação enquanto acontecimentos, resgates de memórias, fragmentos de falas, em que os sujeitos no cotidiano da sala de aula/ escola se criam enquanto sujeitos políticos por meio de suas narrativas ao se possibilitarem o jogo da interação conforme Negri (2003):

Dessa maneira, portanto, o sujeito é definido por meio da sua relação com o conjunto, o que significa dizer (estamos nos repetindo) que o sujeito não possui subsistência a não ser na relação, e que as qualificações jurídicas e políticas podem chegar-lhe somente do jogo da interação (p.142).

4 PERFORMANCES EMANCIPATÓRIAS: CUBO, SUJEITOS E/OU OBJETOS?

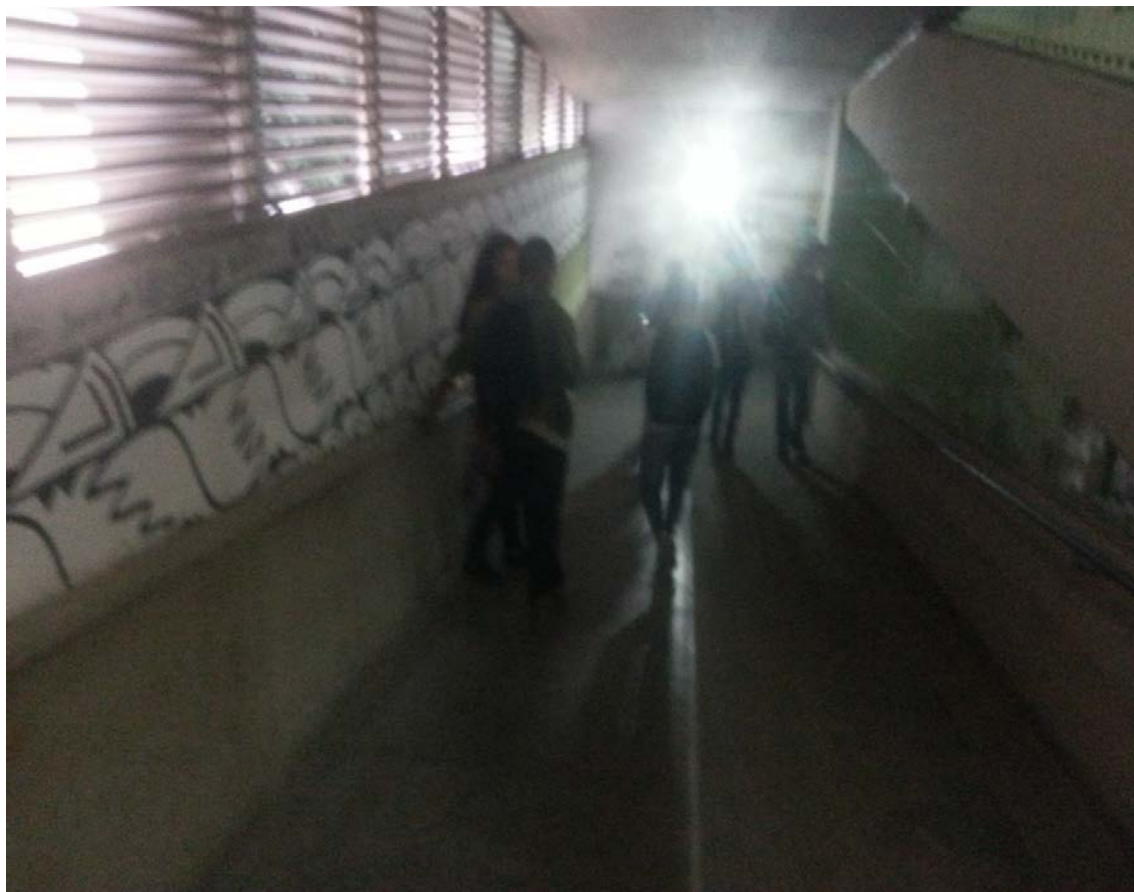
A performance emancipatória é o exercício de criação de si, num movimento de dar materialidade ao vivido nesse processo para a comunidade escolar, por meio do que propus aos alunos realizarem uma performance artística. Para essa proposta foi essencial a observação de como os sujeitos, alunos e alunas, se deslocaram pela performance e de como os mesmos se colocaram ao transitarem pelos espaços da escola. Além dessas observações, foi importante perceber como narrativas impressas acabaram representando muitos dos sujeitos que as escreveram. Ao apresentar a proposta da performance, voltei a colocar em destaque que a dimensão política do sujeito surge por suas singularidades. Afinal, a dimensão política do sujeito é o sujeito em todas as suas variáveis, por isso “*não podem ser reduzidas a uma unidade ou identidade*” (HARDT. NEGRI. 2014, p.13). Dessa forma, penso a performance emancipatória de acordo com o que Gonçalves (2004) diz, para embasar a minha proposta de apropriação dos textos em movimento e interação entre os sujeitos:

A performance surge, portanto, como uma manifestação artística em que o corpo é utilizado como um instrumento de comunicação e arte que se apropria de objetos, situações e lugares - quase sempre naturalizados e socialmente aceitos - para dar-lhes outros usos e significações e propor mudanças nas formas de percepção do que está estabelecido (p. 88).

Nesse momento, esses sujeitos se colocam em movimento pelos espaços da escola em deslocamento, problematizando a relação sujeito/objeto que recai sobre eles através do objeto, cubo, o deslocamento enquanto criação de si por outras narrativas. A emancipação autogerida no cotidiano escolar pensada no acontecimento dado por encontros e relações horizontalizadas acontece por esse deslocamento por meio de cruzamentos de histórias ao serem contadas e ao se ouvirem outras histórias. A dimensão política nos/dos/com o cotidiano é a validação entre os saberes de si e os dos outros. Trata-se de uma pequena amostra para o espaçotempo do cotidiano da escola de como as performances emancipatórias acontecem diariamente nos contextos dentrofora da escola (ALVES, 2010).

As criações de narrativas em sala de aula foram ao mesmo tempo etapas e preparação, em que os sujeitos exercitaram pelo texto a performance emancipatória no cotidiano da sala de aula para o desdobramento por meio da performance enquanto manifestação artística nos outros espaços da escola. Tal desdobramento foi o deslocamento desses sujeitos, fazendo

assim a leitura de si, lendo os fragmentos de textos impressos no cubo e se colocando em movimento pela escola, propondo percepções e interações pela relação com os alunos, alunas de outras turmas, funcionários e professores.



Fonte: arquivo pessoal.

A imagem acima é mais uma narrativa nessa pesquisa, criada pelos deslocamentos desses sujeitos do mesmo modo que foram sendo escritos os seus textos. Apresentar essa imagem e as seguintes é uma forma de continuar criando narrativas ao selecionar momentos e trazê-los enquanto fragmento editado da performance. Desse modo, as imagens desse capítulo não são para comprovar que ocorreu uma performance e nem para dar conta de documentá-la, as imagens aparecem nesse capítulo enquanto criação de narrativa que se coloca entre o real e o ficcional como foram as criações textuais dos alunos ao longo dos capítulos. Cabe ressaltar que a forma como as imagens se encontram nesse capítulo, por exemplo com pouca nitidez, enquadramentos que cortam boa parte dos sujeitos na imagem ou imagens com pouca luz, dialogam com a ideia de criar narrativas que sejam autoficcionais (FAEDRICH, 2013) sobre

como foi a performance, sugerem outras narrativas e não comprovação pelo sequenciamento de imagens para afirmar o deslocamento dos sujeitos.

A performance como acontecimento propôs aos sujeitos se perceberem como sujeitos políticos por suas “desimportâncias” editadas para o cubo por eles próprios, expondo por esses fragmentos, singularidades que constituem os sujeitos e os coletivos e que não podem ser comportados na uniformidade do objeto-cubo enquanto identidade única (HARDT. NEGRI. 2014). Desse modo, a performance fez convergir os sujeitos alunos e alunas e as narrativas pela transparência do cubo, exercitando a dimensão política pelo encontro que esses sujeitos criaram nas relações entre eles e o objeto e também com os sujeitos que iam encontrando pela leitura dos cubos.

A performance é propositiva porque almeja a dimensão política ao trazer os cubos para diante de si mesmos, e dos outros, produzindo presença (GUMBRECHT, 2010) pelo que é dado neste *espaçotempo* presente para ressignificar o viver em cada gesto “desimportante”, o que vai se tornando um movimento apropriado pelos sujeitos no trabalho que se autonomiza em relação à proposta por suas ações e pela apresentação de si. Resultando assim na possibilidade de outras produções de sentido (GUMBRECHT, 2010) para viver o ordinário desses sujeitos no *espaçotempo* da escola e do currículo ao se escreverem no *espaçotempo* presente de suas vidas como sujeitos políticos. Para melhor compreender o exercício da performance a que pretendo chegar, parto do que dizem Victorio Filho e Berino (2014):

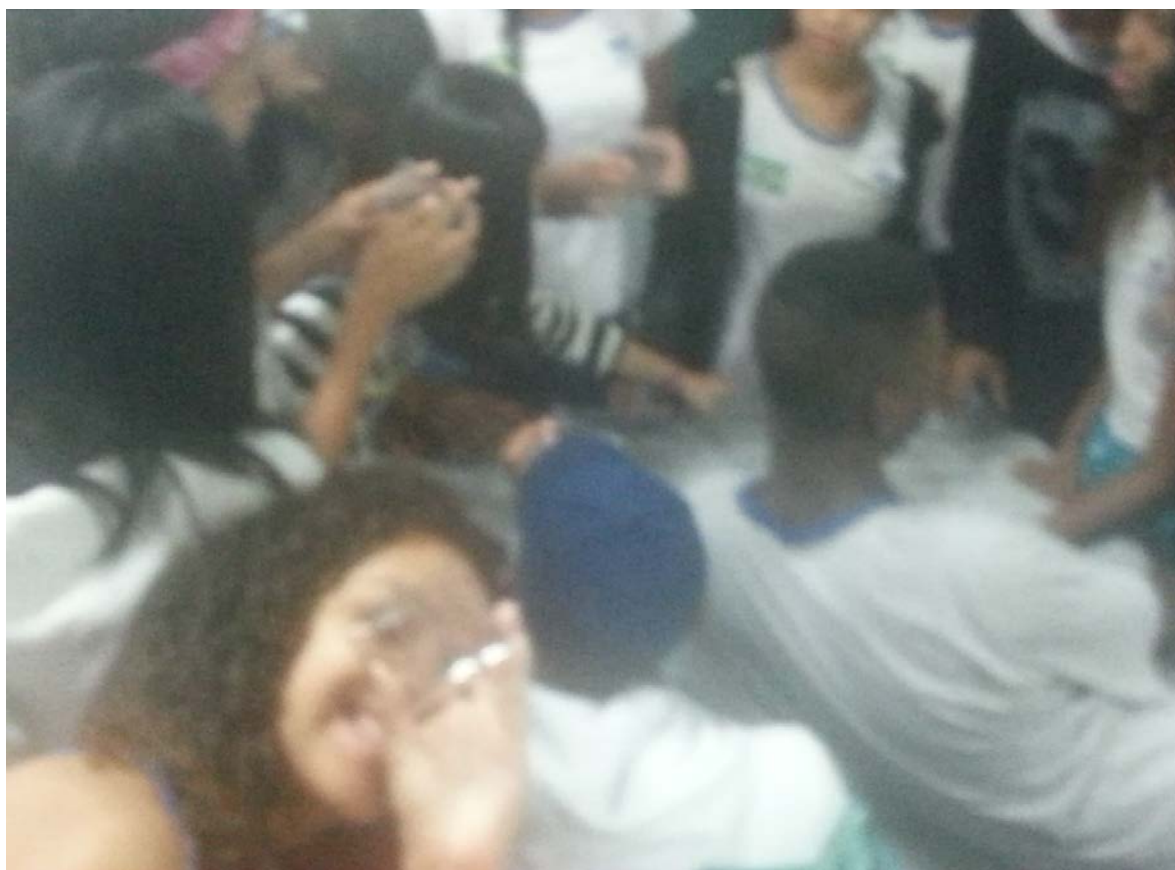
Suportes vivos e cujos corpos e falas são, por sua vez, imagens móveis, transitórias e transitantes de uma torrente de narrativas. Poéticas que explicitam as redes de sentidos por meio das quais seus jovens autores escrevem e descrevem suas vidas. Redes imagéticas em cujos movimentos fulguram suas criações, reproduções, irrealizações, fabulações e evocações, na permanente produção de suas próprias significações, na produção de seus sentimentos de existir (p.240).

O cubo produz presença (GUMBRECHT, 2010) por sua materialidade, mas também é o suporte da dimensão política na performance sendo desdobrado em sentido produzido (GUMBRECHT, 2010). Desse modo, o sujeito e o cubo da imagem abaixo se configuram enquanto fragmentos de narrativas ao propor uma narrativa visual pela imagem que os aproximam e pelo que buscam comunicar. A performance é o exercício que busca estimular nos sujeitos outros sentidos (GUMBRECHT, 2010) sobre si mesmos pelos espaços da escola, e por meio da criação de narrativas enquanto sucessão de momentos presentes com o objetivo de ampliar a ideia de identidade única. Sendo assim, realiza-se o exercício para os sujeitos

ampliarem as formas de se perceberem pela importância de suas redes de sentidos (VICTORIO FILHO. BERINO, 2014).

O cubo foi um suporte para os sujeitos pensarem em suas narrativas pelos espaços da escola enquanto acontecimento e comunicação por meio da performance que os faz se deslocarem. O deslocamento nesses espaços foi o próprio ato de se produzirem narrativas enquanto racionalidade estético-expressiva (SANTOS, 2007) uma escrita de si tão permeável e inacabada como a própria obra de arte. Nessas criações, desinvisibilizar seus saberes vistos como “desimportantes” significou buscar se perceber por meio do que Santos (2007) considera como conhecimento emancipação:

É um conhecimento local criado e disseminado através do discurso argumentativo. Estas duas características (o caráter local e o caráter argumentativo) são inseparáveis (p.95).



Fonte: arquivo pessoal.

Desse modo, as performances dos sujeitos são entendidas a partir da pesquisa como criações perpassadas pelo o conhecimento local que são transportados de seus textos para o cubo se configurando como discurso argumentativo que institui a diferença no *espaçotempo* presente da escola. Os sujeitos ao lerem seus fragmentos de textos editados tentaram se

diferenciar do cubo, enquanto objeto. O cubo foi criado com características peculiares porque se confundiu com o sujeito por levar fragmentos de suas narrativas. Sendo assim, ele se colocou como artifício problematizador das relações tecidas nos contextos vividos por esses sujeitos, produzindo sentido (GUMBRECHT, 2010) como “*um artifício cultural, um objeto artístico que traz características daquele que o criou e que deve estar preparado para o espaço social*” (GONÇALVES, 2004, p.86). Além disso, o cubo ao se confundir com o sujeito por levar fragmentos das narrativas que, ao serem selecionadas e editadas para a circulação nos espaços da escola (quadra, sala de aulas, direção, coordenação, secretaria, corredores, etc.), o materializa como uma extensão do sujeito enquanto corpo objeto, como construção simbólica, conforme apresenta Gonçalves (2004):

Aqui a noção de corpo como construção simbólica, narrativa, uma vez que o corpo nomeado (vestido, dócil, másculo, feminino, cidadão, estrangeiro, estetizado, saudável, doente, monstruoso, virtual, etc.) nasce de mediações, de formas discursivas que geram alteridades como teias de significação (p. 85).

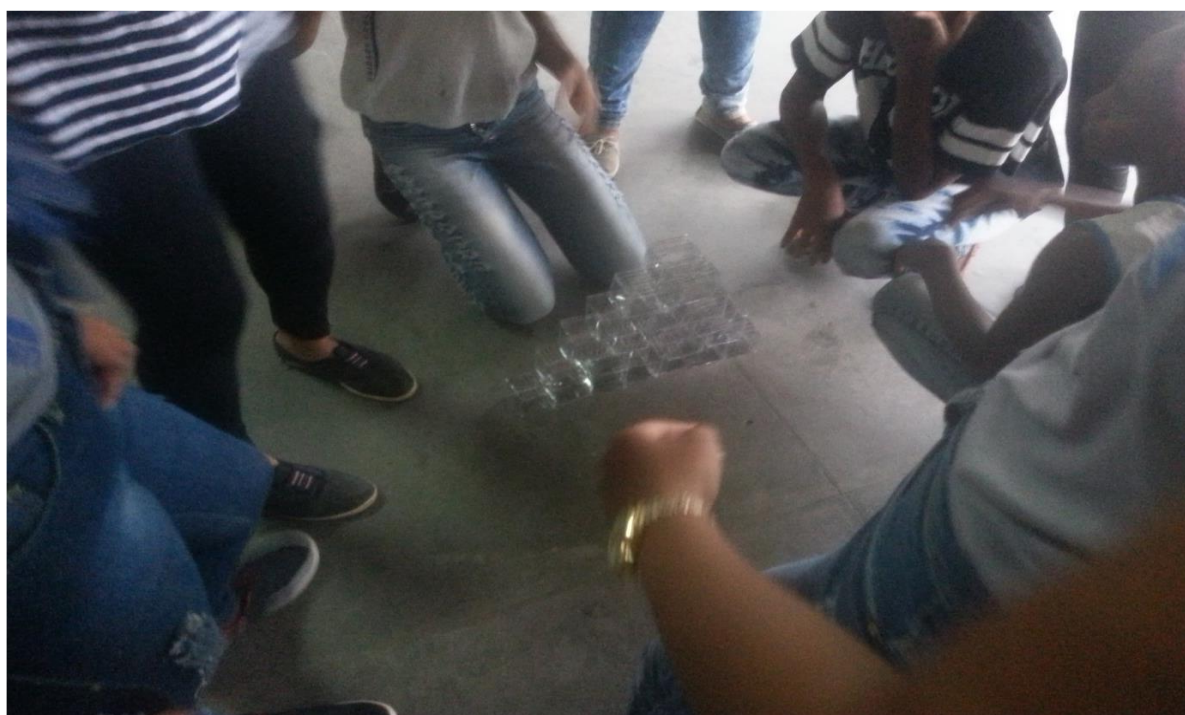
Ao materializar o sujeito criador das narrativas nesse corpo objeto, os fragmentos narrativos selecionados pelos sujeitos estão limitados pela espacialidade e pelo recorte geométrico do cubo; os sujeitos não. Sendo assim, esses objetos geométricos transparentes trazem narrativas e produzem outras desconstruindo uma perspectiva linear como concebe Najmanovich (2001):

A matematização produto de uma experiência controlada e limitada à medição de variáveis que só trocam de forma regular, conduz à concepção de *um mundo “desencantado”*, limpo de qualidades, governado unicamente por leis matemáticas restritas ao universo das variações lineares, dentro de um pensamento de causa-efeito regido pelo princípio da simplicidade. O mundo chamado “objetivo” é um mundo muito afastado da experiência humana, inventado por um sujeito que se considera “observador neutro” (p. 18).

Os sujeitos não são observadores e nem criadores neutros das narrativas. Desse modo, os sujeitos não podem ser reduzidos às paredes do cubo, nem aos fragmentos, pois interferem ao interagirem na performance por meio do cubo. Trata-se do processo de transmutação dos sujeitos ao se pensarem, falarem de si, pela escrita e pela performance, assim como fez Clarisse que escreveu sobre sua participação: *Gostei muito desse trabalho, muito maneiro. Eu achei que não só eu, como meus amigos nos expressamos muito bem com as palavras. Gostei também porque estávamos sem a nossa identidade. Quem não quisesse falar sobre o seu, não falava e ficava tudo de boa. Foi bem legal a parte que andamos pela escola toda, lendo para as outras pessoas um pouquinho de que gostaríamos de expressar de alguma forma. Foi bem*

legal a impressão e reação das pessoas, porque não teve trabalho parecido com esse, onde as pessoas se sentissem tranquilas para botar o que acham da vida. Algumas pessoas riram bastante com algumas histórias engraçadas que tinham, acho que as pessoas acharam esse trabalho diferente.

A performance foi a sucessão de momentos em que o mesmo sujeito se torna múltiplo, por ser diferente em cada momento performático, é o processo de mudança necessário para lidar com as demandas do exercício. Portanto, a escrita de si continua sendo posta em prática por meio desse processo de criação do sujeito que sobrepõe momentos diferentes como prática biografemática (COSTA, 2011), para dar conta dessas demandas, ao falar de si. Resultam-se assim criações de novas narrativas pela manipulação e leitura dos textos do cubo. Dessa forma, a performance com a figura geométrica e os sujeitos envolvidos exercitaram a ocupação dos outros espaços da escola levando os alunos e alunas a se divertirem com as possibilidades de disposição e manipulação dos cubos.



Fonte: arquivo pessoal.

A performance, ao propor que esses sujeitos circulassem com cubo, problematizou as formas desses sujeitos se dissociarem do objeto, ela foi pensada propositalmente para que os alunos e alunas percebessem como os fragmentos poderiam se passar por eles, que os fragmentos que escreveram criaram identificação com eles ao serem deslocados para o objeto. O cubo não trouxe o nome do autor. A exposição dos cubos anônimos foi uma decisão dos

alunos e alunas. Houve dificuldade dos participantes em se desprenderem do objeto, enquanto pertencimento e representação deles, pois conseguiram se identificar pelos fragmentos de narrativas no objeto, apesar do anonimato dos cubos.



Fonte: arquivo pessoal.

Dessa forma, cubos e sujeitos autores acabaram se associando pelo que Pais (2004) chama do poder mágico das palavras, uma vez que, ao se identificarem com o que foi escrito, esses fragmentos acabaram por representá-los. Assim, o objeto produziu um sentido (GUMBRECHT, 2010) de pertencimento para eles – o que era uma das minhas intenções quando criamos juntos a partir dos nossos exercícios de escrita uma pequena amostra da ressignificação do que poderia ser visto como desimportante. Expliquei que os objetos criados para performance se associavam a eles pela autoria dos fragmentos expostos em seus lados, mas que eles enquanto autores da narrativa são passíveis de movimento e escolha; por outro lado, o cubo, não. As escolhas dos sujeitos se formam pela dinâmica das ações que resultou no texto final de cada aluno e aluna, e trouxe as mudanças que ocorreram com esses sujeitos ao longo do tempo que se envolveram com o exercício. Pedir para que selecionassem fragmentos do texto teve como objetivo problematizar como esses fragmentos compõem agora a sua narrativa pelo cubo. O texto final foi editado por mim para que os alunos e alunas fizessem a releitura de seus textos depois de um tempo espaçado (6 meses). Um exemplo de reencontro com o que foi escrito foi a reação de Kássia: que se recusou a fazer as seleções a partir da minha edição para serem impressas no cubo, pois se arrependia de ter escrito muitas das coisas que estavam no texto, principalmente sobre as amigas que tinham deixado ela de

lado e de seu afastamento do grupo. Expliquei que seus textos eram criações escritas por ela em momentos espaçados, entre uma atividade e outra em sala de aula, e que o texto final tinha sido editado por mim para que parecesse um texto feito de uma única vez. Expliquei também que a autoria (SANTOS, 2007) dessa narrativa era da Kássia, a aluna que estava diante de mim, mas que ela que não se reduzia ao texto, pois um texto não a definiria por não comportar toda a sua singularidade (HARDT, NEGRI, 2014). Pedi que pensasse no cubo como um objeto autoficcional (FAEDRICH, 2013) para receber fragmentos do seu texto, que ela marcasse o que gostaria de imprimir no cubo, explicando que eram dela as escolhas. Abaixo, segue a narrativa de Kássia com as passagens⁵ que selecionou para serem impressas no cubo.

Meu tamanho, cor, olhos, cabelo, meu caráter, minha personalidade. Sou capaz de tomar decisões e pensar diferente até mesmo dos meus pais, atuo por conta própria, sou diferente porque me amo. Não sou a mais legal, a mais bonita, a mais inteligente, a mais especial, a mais louca...mas sou única. O que me faz diferente é isso.

As conversas no meu grupo, o jeito das meninas parecido com o meu. Somos tipos wins, juntas somos invencíveis, somos iguais, porém diferentes, tem é a dramática, a palhaça, a nova do grupo, a “mãezona”, e a conselheira, e eu, como elas dizem, sou a “fofineira”, a xodó, a mascote da “panelinha”, as amo, foram as minhas primeiras amigas no colégio, somos iguais / Diferentes, é isso que me faz se identificar com o meu grupo. Ele é importante pra mim por isso. Eu as quero levar pra toda vida.

Me deixa um tanto chateada quando me fazem de segunda opção, como quase sempre é o que acontece, tanto dentro de amigos, quanto dentro da família, quando me deixam de lado.

Venho estudar para “garantir” meu futuro.

Interagir, criar amizades, conhecer gente nova, aprender mais um pouco. Que me contribui a crescer na mente e na vida, ter um futuro “garantido”

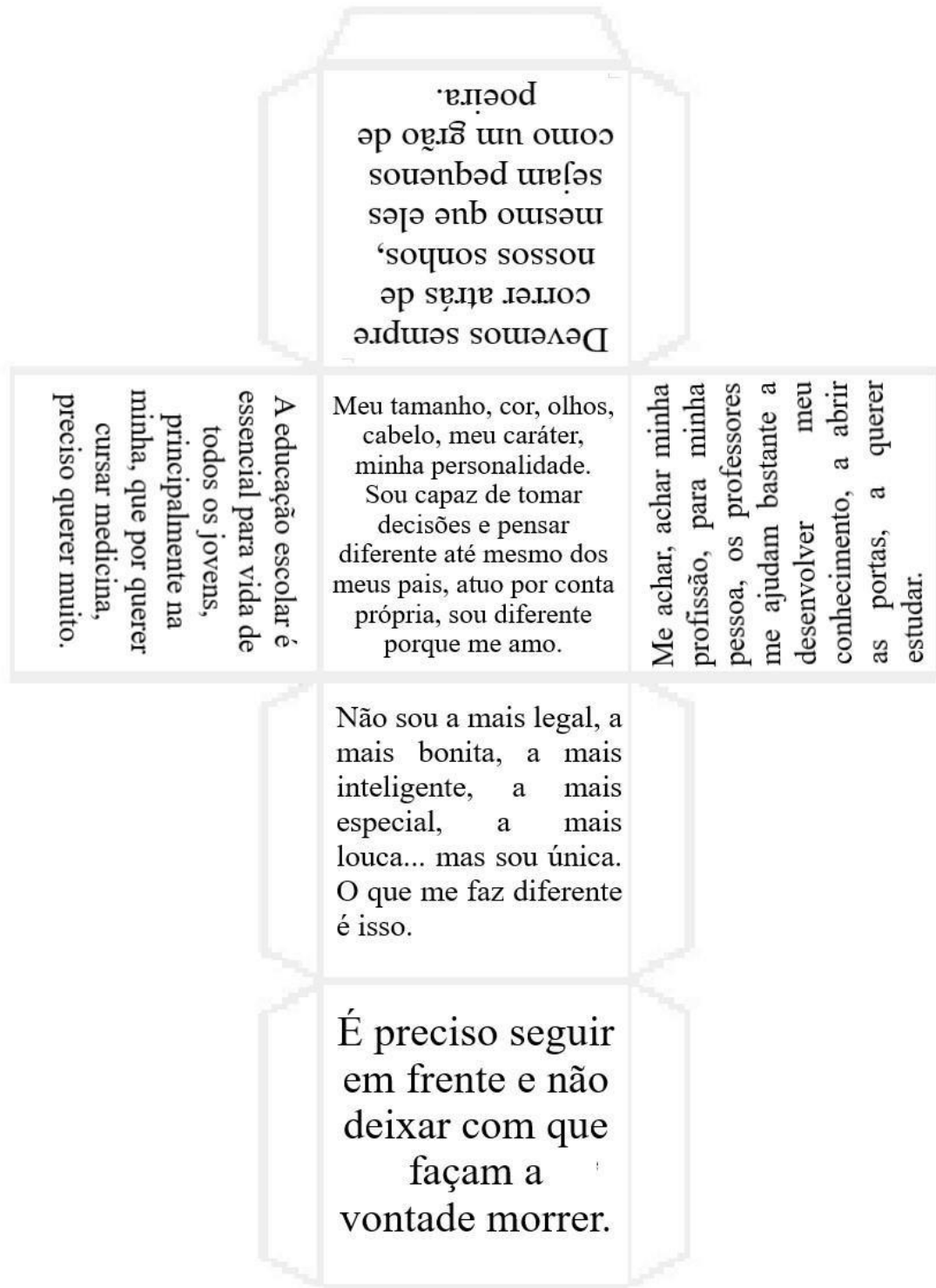
Me achar, achar minha profissão, para minha pessoa, os professores me ajudam bastante a desenvolver meu conhecimento, a abrir as portas, a querer estudar.

A educação escolar é essencial para vida de todos os jovens, principalmente na minha, que por querer cursar medicina, preciso querer muito.

É preciso seguir em frente e não deixar com que façam à vontade morrer. Devemos sempre correr atrás de nossos sonhos, mesmo que eles sejam pequenos como um grão de poeira.

⁵ A parte grifada da narrativa é para sinalizar os fragmentos selecionados por Kássia para serem impressos no cubo.

A imagem abaixo é o molde geométrico para recortar e montar o cubo de Kássia:



Fonte: arquivo pessoal.

Outro exemplo de apropriação pela associação ao objeto vem do comentário de Larissa que estava preocupada com sua exposição, pelo o que estaria escrito no cubo, mesmo o cubo não levando identificação. Pensar na relação sujeito/objeto pelo cubo e as narrativas possibilita perceber como é difícil na prática ressignificar o sujeito. A criação da narrativa textual foi vista como um exercício de sala de aula. No entanto, no momento do texto ser levado para o cubo, seu autor se identificou com o objeto. A exposição das narrativas dificultou o “despertencimento” com o objeto. Com isso, percebe-se que o cubo acaba por representar o sujeito de alguma forma, como nos diz Larissa ao comentar como se sentiu ao longo da performance: *Talvez uma exposição, mas, como não há identificação no trabalho me tranquilizo, porém, ao ver que outras pessoas tem acesso a minha história fico com um pouco de medo dos julgadores, que viram apenas uma parte de mim e já acham que é o suficiente para opinar em minha vida. Eu me vejo naquele cubo, como um pedaço de mim, uma pequena parte de quem sou, e as pessoas ao verem a minha pequena história tiveram reações variadas, umas já por me conhecerem não se impressionaram, já outras me questionaram procurando saber se era eu mesma, outras mostraram sua opinião (sendo ela boa ou não), o que levo dessas reações são que o que nos torna diferentes é como absorvermos isso e construímos nossa vida.*



Fonte: arquivo pessoal.

O cubo propôs a comunicação e foi mais um instrumento dentre aqueles com que convivemos no cotidiano da sala de aula/escola. Ele fez um convite à manipulação e à leitura: pela exposição das narrativas, por seu formato geométrico, pela semelhança com as folhas de papel tão familiares ao convívio em sala de aula. A exposição transformou o objeto geométrico em um novo biografema (COSTA, 2011) dos participantes, o cubo passou a ser sua representação quando esses sujeitos participaram da performance. A impressão das narrativas no cubo dificultou para os sujeitos a percepção desse objeto enquanto um corpo abstrato e desvitalizado (NAJMANOVICH, 2001). Para melhor compreender essa abstração e desvitalização que a performance sugeriu, penso o cubo e sua transparência a partir do que diz Najmanovich (2001):

o corpo que surge desse modo de experimenta e conceber o mundo, é um corpo sem vísceras, uma casca mensurável, um arquétipo de “valores normais”, um conjunto de “aparatos”. Um corpo separado da psique, da emocionalidade, do conhecimento. Um corpo abstrato e desvitalizado
(p. 18).

A transparência do material com que foram confeccionados os cubos - folhas de acetato, mais conhecidas como folhas para transparências - teve a intenção de se explorarem e se problematizarem os sujeitos da performance por um objeto que, mesmo que os representasse, produziria sua presença (GUMBRECHT, 2010) como um “*corpo sem vísceras, abstrato e desvitalizado*” (NAJMANOVICH, 2001). Com isso, buscou-se estimular leituras pelas interações que não se restringissem aos fragmentos narrativos da superfície do cubo, mas que se estendessem aos encontros (GARCIA, 2015) e a seus entendimentos tecidos como possibilidade de produção de outros sentidos (GUMBRECHT, 2010) pela interação dos sujeitos com o cubo na performance. Tratou-se da transformação de si por outros sentidos criados a partir desses fragmentos de textos através do cubo para mobilizarem esses sujeitos por meio de um pensamento não linear como descreve Najmanovich (2001):

Essa mudança é, às vezes, sutil e radical. Os modelos não lineares nos propõem passar do espaço clássico de três dimensões para uma multiplicidade de espaços auto-referentes, alguns em forma de caracol, outros tomando como base a faixa de moebius, outros a partir dos processos recursivos fracionáveis (p. 22).

A transparência do cubo aproxima o seu interior do seu exterior pela mistura de fragmentos de histórias; por ser transparente, os planos físicos do cubo se misturam, os planos bidimensionais de cada lado se abrem para uma multiplicidade de espaços auto-referentes (NAJMANOVICH, 2001, p. 22) por dizer respeito à singularidade do sujeito (HARDT.

NEGRI. 2014). Desse modo, a manipulação do objeto e exposição das narrativas impressas são o encontro dos sujeitos pela leitura de si para romper a perspectiva linear como descreve Najmanovich (2001) pela criação de um *sujeito encarnado* a partir a sua dimensão política:

O sujeito encarnado participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com quem ele está em permanente intercâmbio (p.23)

A imagem abaixo é o molde geométrico do cubo de Emerson e sua utilização de fragmentos para se problematizar e se questionar a representação do todo do sujeito pelo cubo, dando-lhe outras possibilidades de entendimento.



Fonte: arquivo pessoal.

O cubo propôs um exercício de escolhas para esses sujeitos, dos possíveis níveis de importância dada pelos próprios, no qual decidiram como os fragmentos de suas narrativas ocupariam cada uma das superfícies do cubo. Tratou-se de uma forma de se operar o espaço físico do cubo para o espaçotempo que acontece na performance para produzir sentidos (GUMBRECHT, 2010) pela formatação do texto ao direcionar a leitura por meio do uso de fragmentos editados. Desse modo, trouxe a imagem do molde geométricos de Emerson que saiu de seu texto abaixo, por ser um exemplo do modo como ele deu conta do exercício de

seleção⁶ e transporte dos fragmentos para o cubo. Emerson conseguiu captar bem a intenção do exercício ao deixar pouco espaço para que o cubo conseguisse representá-lo, a sua edição possibilitou a produção de presença pela materialidade do que se encontra diante do sujeito que vai manipulá-lo, não fazendo nenhuma referência ao seu autor: *Eu tomo café, logo depois leio um livro, tomo banho, me arrumo e venho para escola. Venho me socializar com as pessoas, fazer novos amigos, até porque tem amizade que fazemos na escola que levamos para a vida toda. Não para mim, mas para umas pessoas é um lugar onde serve para fugir da realidade, vejo pessoas que repetem propositalmente para ficar mais tempo na escola, com medo de sair daqui e ser apenas um merda lá fora. A formação escolar é bastante importante na minha vida e na vida de outras pessoas, ao meu ver também serve como uma preparação profissional na vida das pessoas, até umas regras escolares servem para um trabalho. Que ele não ligue para os negos e que faça o que der vontade, explorar bastante a liberdade de expressão. Porque na sociedade em que vivemos não temos que ter medo de se expressar, ainda, se quiser até matar pode, seja livre é o que tenho que falar.*

Desse modo ao observar o molde geométricos do cubo e a proposta de impressão de seus fragmentos, Emerson intencionalmente selecionou passagens que dificultam sua identificação como autor, uma vez que usou várias frases de comando e de ordem, imperativas, passando uma ideia de impessoalidade. Com isso, ele estabeleceu uma comunicação que não retorna à representação como propõe Gonçalves (2004):

É importante destacar que a comunicação estabelecida pela performance em nenhum momento retorna à representação. Ao contrário, ao funcionar como um composto de “arte-corpo-comunicação”, a performance o faz em detrimento de uma compreensibilidade linear e de uma significação que se estabelece no nível da limitação dos códigos (p.89).

A seleção feita por Emerson ao escapar aos sentidos produzidos (GUMBRECHT, 2010) enquanto sua representação, foi um dos poucos que seguiu por esse formato de seleção de fragmentos. Com isso, não posso deixar de considerar o *espaçotempo* da sala de aula/escola enquanto formador de *racionalidade cognitivo-instrumental* (SANTOS, 2007). Nesse sentido, cabe levar em consideração, que esse *espaçotempo*, sala de aula/escola, exerce influências nos sujeitos direcionando o sentido da performance para um retorno à representação. Desse modo, uma atividade em que se precisa escrever para que outros sujeitos leiam acabaram produzindo nos participantes um certo cuidado e receio com a seleção dos

⁶ A parte grifada da narrativa é para sinalizar os fragmentos selecionados por Emerson para serem impressos no cubo.

fragmentos que fizeram para o cubo. O objeto cubo, mesmo sendo pensado por seu anonimato em relação aos autores, tomando cuidado em se desvencilhar de uma comparação ou associação, acabou trazendo um caráter de representação do autor. Penso ser compreensível que isso tenha acontecido principalmente por ser a performance um exercício dado pela relação com os fragmentos editados dos textos. Desse modo concordo quando Pais aborda o poder das palavras enquanto criação (2007):

O modo como esse poder opera parece razoavelmente óbvio, manifestando-se na construção de um mundo feito de palavras, qualificativos, etiquetas. Uma vez que uma coisa é concebida numa palavra, algo surge que transcende ambas. Esse algo é o conceito, embora também o tenhamos de expressar por palavras. Com os conceitos compomos outro mundo – o das significações (p.11).

Os sujeitos que selecionaram fragmentos de seus textos tentaram direcionar e prever em seus cubos aquilo que poderiam pensar sobre eles e o que os seus interlocutores poderiam ler, criaram assim as significações possíveis sobre o que pretendiam dizer, mesmo que isso não conseguisse controlar a produção de sentidos (GUMBRECHT, 2010) que foi gerada pela performance. Desse modo, mesmo com a tentativa de se prever possíveis enfoques sobre os fragmentos impressos no cubo, esbarra-se na incompletude do sujeito como descreve Najmanovich (2001):

Ou seja, podemos compor – e é isso que fazemos – um imaginário mais complexo, que inclua diferentes fontes de informação, mas nunca infinitas fontes. Só podemos conhecer o que somos capazes de perceber e processar com nosso corpo. Um sujeito encarnado paga com a incompletude a possibilidade de conhecer (p. 23).

A performance enquanto acontecimento expressou a presença do conhecimento local (SANTOS, 2007) enquanto exposição e edição das narrativas no *espaçotempo* presente em que acontece pela escola ao ser “*voltado para a instauração de outras formas de percepção da realidade e das formas de expressão*” (GONÇALVES, 2004, p. 90).



Fonte: arquivo pessoal.

A decisão de qual parte do cubo foi lida para o possível interlocutor na performance foi uma ação de escolha por aquele que lê a história em relação aquele que a ouve. Sendo assim, isso possibilitou que os sujeitos buscassem se aproximar pelas narrativas enquanto projeção de ideias pensadas através da performance, como segue abaixo nas impressões de Kássia sobre sua participação: *Sendo sincera, eu me vi bem, senti orgulho por escrever aquilo. Eu acho uma coisa maravilhosa, foi bom, os alunos de outras turmas viram que não é só eles que passam por situações chatas. Algumas pessoas me abraçaram por conta de uma frase, outras não reagiram, alguns agradeceram. Eu adorei esse projeto.*

Dá-se nesse ponto, pela ação dos sujeitos envolvidos na performance, o encontro que deslocam as narrativas antes limitadas à configuração espacial do cubo. As narrativas necessitam dessa interação para que ampliem a possibilidade de deslocamentos, diálogo e outros sentidos na interação com outros sujeitos e com a escola. Nesse caso, podem ser vistas como edições feitas a partir do modo como os sujeitos envolvidos querem expressar essas vivências. Vivências fragmentadas, inventadas por sujeitos. Recriações do possível como tudo na vida que se vive diariamente como instauração de outros caminhos possíveis como

intervenção em si mesmo, comparando-se ao que Gonçalves (2004) diz sobre a performance enquanto arte de intervenção:

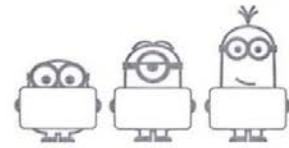
É justamente este caráter de instauração que a torna nitidamente intencional, o que nos permitiria propor a noção de performance como uma arte de “intervenção”. Trata-se de uma ação consciente de questionamento através da arte. Mas, ao mesmo tempo, é possível dizer que, em princípio, a noção de intervenção não definiria inteiramente o caráter do qual está imbuída a performance. A performance propõe novas experiências perceptivas e questiona aspectos de nosso cotidiano, da comunicação e da cultura, o que também lhe conferiria um caráter de “experimentação” com fins de mudança (p. 90).

A experimentação perceptiva de se pegar cada cubo e se propor manipulações foi propositalmente pensada por ser um objeto geométrico que se coloca em equilíbrio (DONDIS, 2007) por todos os seus lados. Desse modo, o cubo, *abstrato e desvitalizado* (NAJMANOVICH, 2001), ao ser apresentado por esses fragmentos de textos, associou o equilíbrio do objeto aos sujeitos que fizeram suas seleções de texto para serem impressas nele. A performance, por trazer essa representação de si dos sujeitos pelo cubo, propôs a perda do equilíbrio geométrico desse objeto pela ação dos sujeitos ao interagirem pelos fragmentos dos textos, produzindo novas narrativas por meio dos encontros (GARCIA, 2015) e das relações que iam sendo vividas pelos espaços da escola. Além disso, um outro efeito da performance que dialoga com essa questão física e geométrica do cubo enquanto representação de si foi o fato de alguns sujeitos sentirem-se desconfortáveis em intervir com a performance, uma vez que se tratava de uma forma nova de se expressar por um objeto que acreditavam trazer muito deles. O que diz Kelly a seguir mostra um pouco desse efeito da performance: *Nossa, esse trabalho foi um dos mais complicados, lidar com pessoas, nossa, me senti extremamente desconfortável sobre ter que ler para as pessoas. Mas achei super interessante, você tá ali lendo uma coisa que você escreveu ao mesmo tempo aparece outra pessoa, um projeto muito criativo, eu gostei! A cara das pessoas quando eu cheguei pra ler foi a surpresa, eles acharam legal, interessante, gostaram.*

A performance foi o acontecimento que buscou apresentar esses sujeitos como políticos por sugerir leituras e interpretações a partir de recortes, narrativas de momentos para que esses sujeitos se insurgissem contra a objetividade que a figura geométrica apresentava. A performance, apesar de ter sido praticada em apenas uma ocasião ao longo da pesquisa, foi uma atividade válida, um exercício para contextualizar melhor essa objetividade acerca da forma geométrica do cubo e dissociá-lo dos sujeitos que participaram da performance. Desse modo, utilizo-me do que diz Najmanovich (2001) no trecho a seguir para situar no texto o que trago por objetividade:

A objetividade supõe a capacidade de alguns sujeitos para abstrair-se, ou seja, para supor que nem a sua corporalidade que inclui tanto sua peculiaridade perceptiva como emocional e sua forma de ação no mundo nem a sua subjetividade, nem os vínculos que estabelece influem no conhecimento do mundo (p. 19).

Portanto considero que performance, reconhecendo a dificuldade dos sujeitos se dissociarem dessa objetividade, suscitou compreensões pelos sujeitos sobre como sua singularidade se forma no *espaçotempo* presente dos cotidianos que transitam. Nesse sentido, pensar a dimensão política pela performance implicou considerar a produção de saberes que esses sujeitos trazem para esse exercício, seus valores e outros sentidos (GUMBRECHT, 2010) que possam ser produzidos por eles. Desse modo, a performance enquanto opção político-epistemológica e metodológica buscou com as narrativas contribuir para adensar a percepção e as compreensões dos processos formativos que ocorrem através dos muitos encontros vividos por esses sujeitos. Esse breve exercício de deslocamento, operado na performance, deslocou alunos e alunas por esses espaços dos cotidianos das salas de aula e da escola ao viverem suas singularidades (HARDT, NEGRI, 2014) no encontro e diálogo com outros sujeitos por meio da apresentação do cubo. Portanto, é possível se considerar que esses encontros acabaram sendo novos criadores de narrativas a partir da produção coletiva dos sujeitos ao interagirem, um caminho que precisa ser contínuo e permanentemente mobilizado e exercitado nos processos formativos do cotidiano da sala de aula/escola, na articulação por ações solidárias dos saberes para a emancipação enquanto “criação de si individual e coletiva” de sua dimensão política.



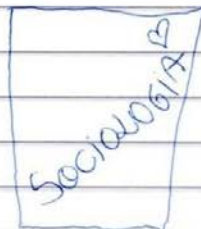
Nome: Kathleen O. R. Silva

Turma: 1001

Nº 86

Data: 08/12/2007

Eu comecei a trabalhar na aula achava muito mania, achei criativa eu gostei muito das histórias na aula eles acharam o máximo tinhamos fotos com os alunos fomos na sala amarela a aula para as turmas fomos no patio montamos uma pirâmide tinhamos fotos todos juntos com os alunos quando eu fui a aula para as pessoas eles gostaram falando muito criativa alguns perguntam que de quem foi a ideia eu falei professor Leonardo em fim eu comecei também os alunos.



SOCIOLOGIA



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa enquanto criação e cruzamentos de histórias contadas foi o exercício da escrita de si por encontros com sujeitos que exercitaram a performance emancipatória pelo cotidiano da sala de aula/escola. Para tentar entender nossa trajetória desde então, coloco-me a recapitular nossos encontros para trazer as considerações sobre seus desdobramentos. Retomo o que foi colocado como objetivo e como questões de pesquisa, procurando responder o que pretendi discutir e produzir de compreensões quanto a esses objetivos e questões.

A pesquisa se iniciou e se deslocou até o final de todo o trabalho com os alunos e alunas construindo sua metodologia. As contribuições do ponto de vista dos conhecimentos que foram possíveis de se produzir do primeiro capítulo ao último têm a metodologia como práticas negociadas por encontros para desverticalizar nossa relação entre professor-pesquisador e sujeitos alunos e alunas. Desse modo, foi um exercício constante de se propor relações horizontalizadas pelo respeito às singularidades (HARDT. NEGRI. 2014) de todos na pesquisa.

Para que fosse reestabelecido o valor da dimensão política refleti de que forma a escrita de si pôde potencializar a desinvisibilização desses sujeitos por narrativas que transitam entre o real e o ficcional. Ao partimos entre o real e o ficcional a pesquisa andou pelo espaçotempo movediço do cotidiano, por um terreno onde teoria e prática partem dos encontros diários como produção das narrativas de si mesmos. Assim, os sujeitos que escreveram e quando escreveram o fizeram dentro de uma ideia de convidados e companheiros de trabalho. Meu papel como professor nessa pesquisa foi o de estimular narrativas e operar edições desse cotidiano tão caro a mim. Sendo assim, trouxe para a pesquisa o que desenvolvo do primeiro ao último dia de aula: minha busca por sujeitos políticos, não só na aula de sociologia, mas por outros espaços além dos muros da escola. Partindo de narrativas sobre si mesmos como caminhos de emancipação autogerida - uma emancipação que nos constitui como sujeitos políticos ao ressignificarmos esse espaçotempo do presente que ocupamos - tecemos sentidos e outros saberes quanto a nós mesmos, quanto aquele espaçotempo e quanto aos conhecimentos que os currículos colocam no centro ou em movimento. Quando falo em nós me incluo também nessas atividades de criação e cruzamentos de histórias, porque as histórias desses sujeitos acontecem junto com as minhas, enquanto práticas de desinvisibilização e potencialização de nossa dimensão política.

Por isso, a pesquisa foi um constante trabalho de procura, não pelo diferente ou pelo exótico, mas sim a busca por companheiros nessa trajetória que se iniciou pela criação coletiva da turma 1001 como convidados e companheiros que sempre estiveram presentes, só que invisibilizados em suas práticas diárias creditadas como “desimportantes”. Assumo, portanto, a defesa de suas práticas, suas presenças, suas singularidades e os saberes que trazem e tecem como importantes enquanto dimensão política. A partir da sala de aula /escola começamos a pensar as narrativas, eu, meus alunos e alunas como presença da dimensão política da vida cotidiana, de uma experiência comum, ordinária (CERTEAU, 2014). Essas narrativas foram enredos para que a dimensão política fosse exercitada por encontros (GARCIA, 2015) vividos na sala de aula/escola, currículo. Nossos encontros, nessa pesquisa, estão inseridos no *hall* de “desimportâncias” rotineiras que precisam ser elevadas a categorias de práticas sociais políticas e singulares.

Ao discorrer sobre as narrativas como caminho pela criação do possível, refleti como as narrativas expressaram as singularidades desses sujeitos por histórias no espaçotempo da sala de aula/escola. Portanto, propus temas para a produção textual dos sujeitos enquanto personagens de si mesmos levando em consideração o tempo presente em que esses sujeitos se encontravam. Incentivei a escrita para que se percebessem autores de suas narrativas, através de suas referências, tanto para o espaço e o tempo disponíveis quanto para as narrativas serem produzidas. A luta diária desse trabalho foi a de afirmar e reafirmar que política é o que se pratica no *espaçotempo* presente da vida do mesmo modo como se apresentou nesse exercício de escrita no cotidiano escolar. Uma luta diária e difícil, que se fez mais por retrocessos do que por avanços, pois se insurge contra a confirmação diária da matematização (NAJMANOVICH, 2001) que se valem de práticas que precisam ser reguladas pela mensuração que objetifica e invisibiliza os sujeitos e suas singularidades.

Ao trazer alguns aspectos da dimensão política dos sujeitos da turma 1001, fiz a reflexão sobre a dimensão política criada pelo encontro na sala de aula/escola, por um currículo que é praticado e pensado nos encontros da sala de aula/escola. Entendemos a partir da pesquisa que a criação de narrativas é um exercício interminável de negociações entre sujeitos. A dimensão política é construída a partir dessas negociações no cotidiano, porque se relaciona com o movimento permanente e dinâmico das singularidades e demandas dos sujeitos que precisam ser constantemente negociadas. Desse modo, a criação das narrativas nos possibilitou acompanhar esses processos de negociação que exigem que os sujeitos se reinventem para que possam se permitir diálogos em que a busca por igualdade se encontre no respeito à singularidade de cada um.

Ao lidar com a ideia do deslocamento, refleti como surge a dimensão política nessas narrativas via performance enquanto exercício de deslocamento e leitura pelo espaço da escola para sujeitos alheios ao trabalho, isto é, outros sujeitos da escola. A performance fez o deslocamento das narrativas não só para as superfícies do cubo, mas também se deu pela interação entre os sujeitos por meio de possíveis criações de outras narrativas de si com as dos outros sujeitos pelo cruzamento dessas histórias. A pesquisa implicou em um constante movimento por apropriações por meio de exercícios de criação de narrativas de si mesmos, narrativas para se criarem outros sentidos pela apropriação de seus contextos trazidos no *espaçotempo* presente da sala de aula. Ao colocaram-se em diálogo com as demandas de seus contextos, em que são autores e personagens da criação que operam para si mesmos, foi possível exercitar a desinvisibilização de suas práticas diárias de se perceberem singulares (HARDT, NEGRI, 2014), resultando numa dimensão política. Essa singularidades quando postas em evidência pelas narrativas e pelas escolhas e movimentos de criação de si, mobilizam sentidos emancipatórios. Trata-se de uma percepção sobre si, pelo o que é possível enquanto confronto e diálogo entre os saberes (SANTOS, 2006) com o que se relacionam no *espaçotempo* presente que se encontram permeados pelos contextos vividos.



Fonte: arquivo pessoal.

A imagem acima, junto com a que segue, são os desdobramentos do modo como as narrativas foram e são criadas por apropriações constantes dos sujeitos. A criação de narrativas pela escrita de si, no contexto dessa pesquisa, colocou em evidência formas de se

comunicar e tornar tangível o que produz presença (GUMBRECHT, 2010). A escrita de si se desenvolveu na proposta do cubo por apropriações de seus contextos trazidos no *espaçotempo* presente da performance, por fragmentos de seus textos colocados diante dos sujeitos através da transparência do objeto geométrico. Essa escrita de si pelo modo como foi incorporada ao trabalho pedagógico e à pesquisa não teve a intenção de “atestar” o acontecido, não poderia ou não deveria afirmar interpretações e sentidos (GUMBRECHT, 2010) por meio de experiências passadas ou juízos de valores. A imagem é um exemplo de como a escrita de si foi conduzida pelos sujeitos, por meio de uma comunicação no *espaçotempo* presente ao atualizar nesse momento sua presença.



Fonte: arquivo pessoal.

Ao trazer essas imagens, contextualizo como os sujeitos se apropriaram dos seus contextos e propuseram sentidos a partir do que encontraram adiante (como foi o caso dos cubos). Trata-se da mediação, entendida pela pesquisa como encontro e diálogo entre os sujeitos e entre/com sentidos produzidos nesse processo que expõe a produção. A ideia de se organizar os cubos neste suporte aramado abaixo foi um exemplo de apropriação: uma das diretoras da escola, quando se deparou com os cubos expostos na performance, pediu para que fossem colocados numa ornamentação natalina da escola. Essa então foi uma das formas em que se deu o desdobramento, por mais uma ressignificação dos cubos, das narrativas, dos sujeitos na escola, que aponta como se apropriaram do trabalho para que dessem sentido às suas demandas de entendimento. Sendo assim, o suporte aramado passou a ser árvore e os cubos passaram a ser ornamentos de “Natal”.

Por fim, as reflexões foram possibilitadas a partir das performances emancipatórias ao longo da pesquisa, pela escrita de si como caminho de emancipação autogerida no cotidiano escolar. A dimensão política nos/dos/com o cotidiano aconteceu através desses encontros/performances ao se proporem relações horizontalizadas entre os saberes de si e os dos outros. O que foi possível dar a compreender é que precisamos de mais encontros que possibilitem exercitar de modo contínuo a dimensão política entre sujeitos. Sujeitos esses que precisam se perceber por um conjunto maior e mais constante de narrativas que criam e de que fazem parte. Por isso, a ideia do deslocamento apresentou os sujeitos indo ao encontro de outras narrativas, ao apresentarem seus escritos para sujeitos alheios ao trabalho que foi desenvolvido em sala de aula. Além disso, esse pequeno exercício de performance chamou a atenção para os deslocamentos que são operados diariamente por esses sujeitos, deslocamentos que acontecem pelo corpo a corpo nos contextos de dentro e fora da escola. A ideia de se produzir textos sobre si mesmos foi ver essas narrativas enquanto seleção que permite ser revista e modificada por outras formas de se ver e perceber. Desse modo, o mérito da pesquisa foi o de propor atividades que valorizassem a criação de si por outras formas de se perceberem sem que os sujeitos autores ficassem aprisionados por histórias ou definições cristalizadas a seu respeito.



Fonte: arquivo pessoal.

REFERÊNCIAS

- ALVES Nilda. *Compassos e descompassos do fazer pedagógico*. In: GARCIA, Alexandra. OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Nilda Alves: praticantes de cotidianos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.
- ALVES, Nilda. *A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out. Dez. 2010.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.
- COSTA, Luciano Bedin da. *Estratégias biográficas: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller*. Porto Alegre: Sulinas, 2011.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia, corpo, espaço*. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográficas*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DONDIS. Donis A. *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ESTEBAN, Maria Teresa, ZACCUR, Edwiges. *A pesquisa como eixo de formação docente*. In: _____(org.). *Professora Pesquisadora - uma práxis em construção*. Petrópolis, RJ: DP et Alii: 2008.
- FAEDRICH, Anna. *Escritas do eu: o perfil da autoficção*. In: MELLO, Ana Maria de Lisboa de (org.). *Escritas do eu: introspecção, memória, ficção*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. CARVALHO, Janete Magalhães. *Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano*. In: _____.(org.) *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alii: 2013.
- GALLO, Silvio. *Subjetividade, ideologia e educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- GALLO, Silvio. *Do currículo como máquina de subjetivação*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. CARVALHO, Janete Magalhães. *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alii: 2013.
- GARCIA, A. ; FONTOURA, H. A. *Guarda isso porque não cai na provinha?: Pensando processos de centralização curricular, sentidos de comum e formação docente*. Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 13, p. 751-774, 2015.

GARCIA, Alexandra. “*Defina Metodologia*”: questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimento nos currículos e processos formativos cotidianos. In: GARCIA, Alexandra. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aventuras do conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis, RJ: DP et Alii: 2014.

GARCIA, Alexandra; LOBO, Renata Araújo. *Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai a escola?*. In: Oliveira, I.B.; Sgarbi, P. (Org.). Redes culturais: diversidades e educação. 1ªed.Rio de Janeiro: DP&A, 2002, v. 1, p. 57-70.

GARCIA, A. *O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas*. In: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015, Florianópolis. Anais da 37a Reunião Científica da ANPEd.. Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015. v. 1.

GARCIA, A. *Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores*. Cadernos de Pesquisa PPGE UFES, v. 38, p. 23, 2013.

GINZBURG, Carlos. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GONÇALVES, F. N. *Performance: um fenômeno de arte-corpo-comunicação*. Logos (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 1, n.20, p. 76-95, 2004.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2000.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de Presença*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Atmosfera, ambiência, stimmung*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

HARDT, Michel. NEGRI, Antônio. *Multidão*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. *As história de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural*. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). Tendências da pesquisa (auto)biográficas. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 2002.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado – questões de pesquisa no / do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEGRI, Antônio. *5 Lições Sobre o Império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. NEGRI, Antônio. *Kairòs, Alma Venus, Multidão: Nove lições ensinadas a mim mesmo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEGRI, Antônio. *Espinosa subversivo e outros escritos*. Belo Horizonte, MG: autêntica, 2016.

OLIVEIRA, Inês B. *Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas*. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii: 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

PAIS, José Machado. *Introdução*. In: PAIS, José Machado. BLASS, Leila Maria da Silva. (org.) *Tribos urbanas: produção artística e identidades*. São Paulo: Annablume, 2004.

PRADO, G. V. T. *Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente*. In: PRADO, G. V. T. CAMPOS, Cristina M. (org.) *Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da Razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2007.

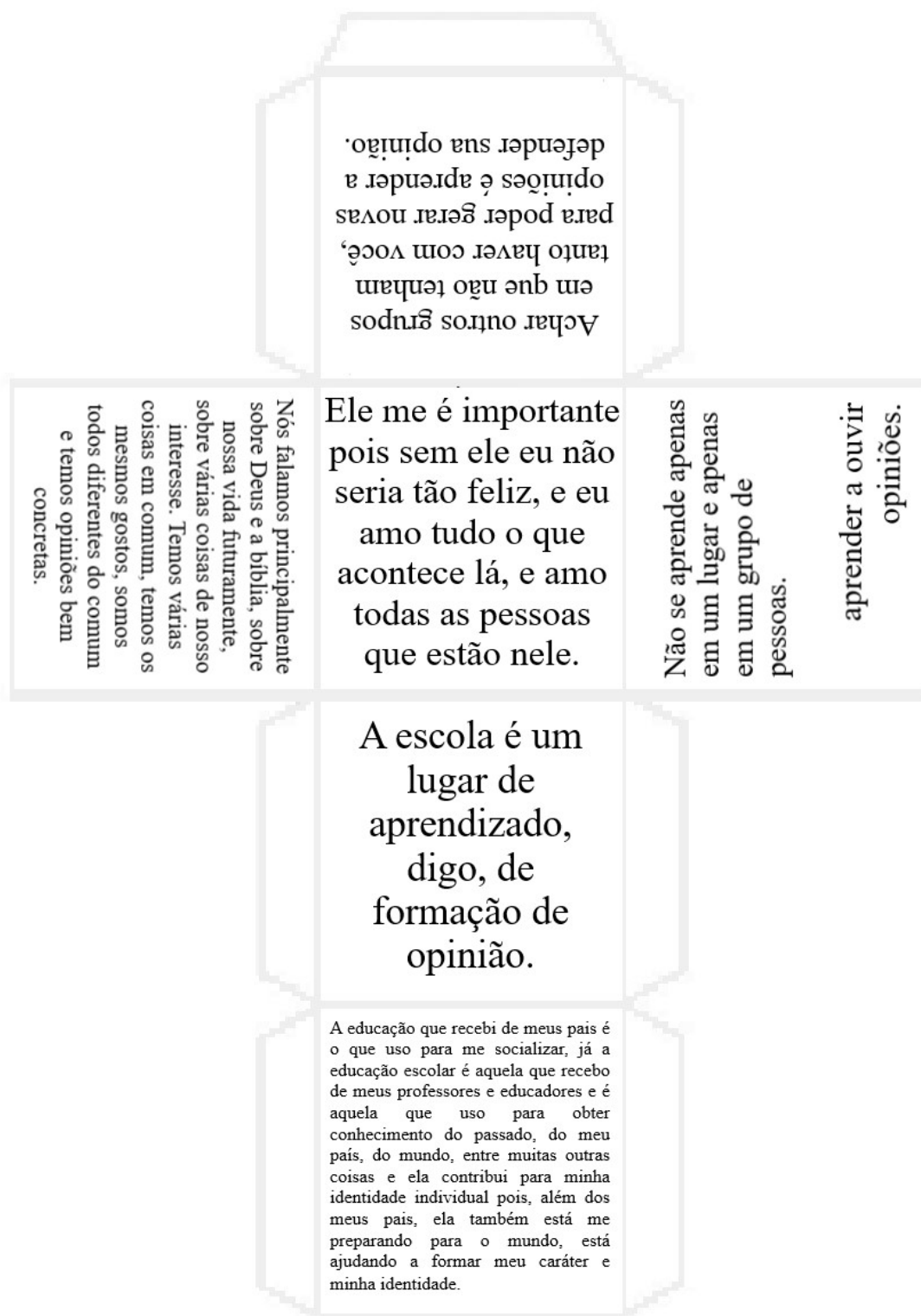
SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In: _____. (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2006.

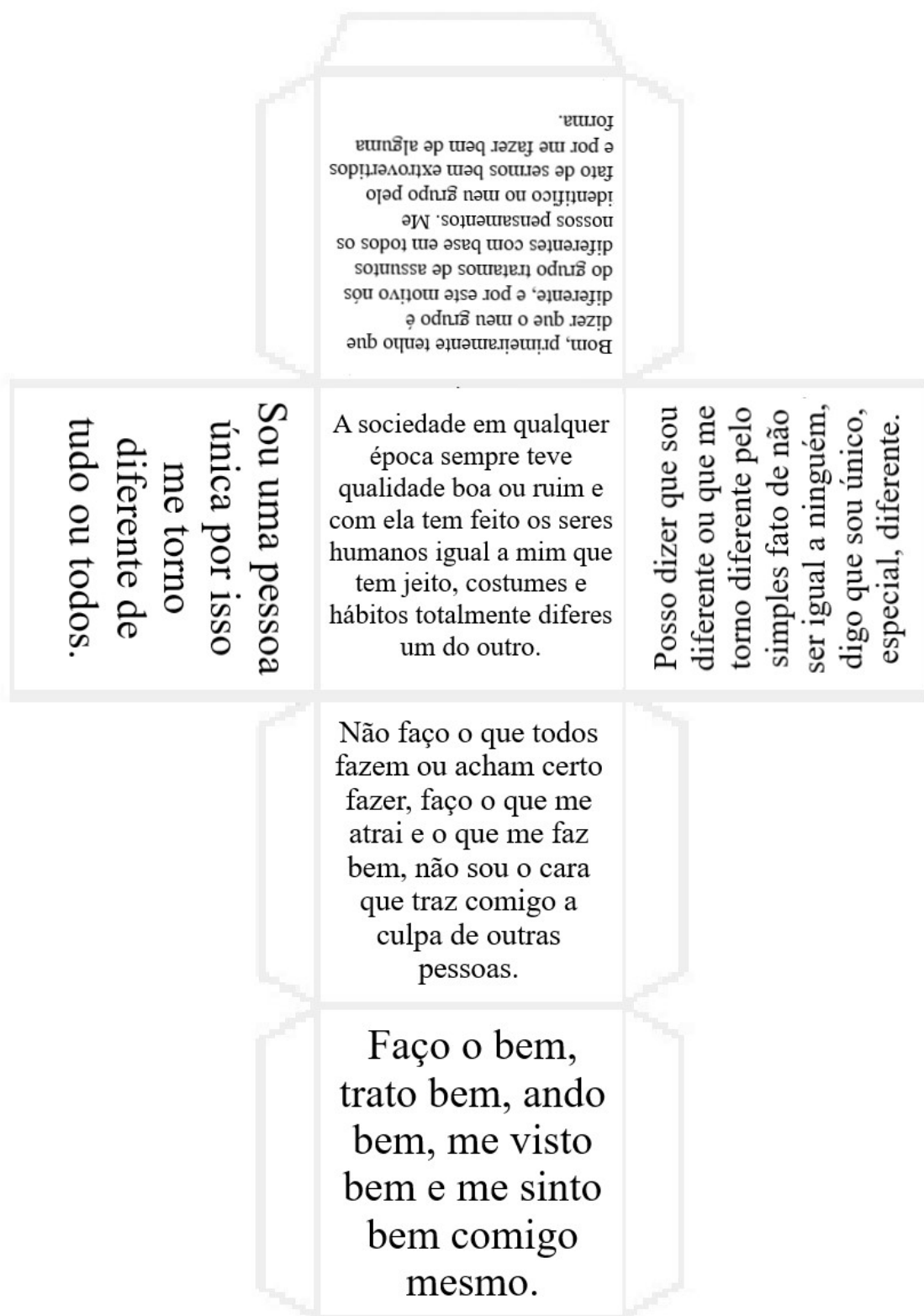
SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

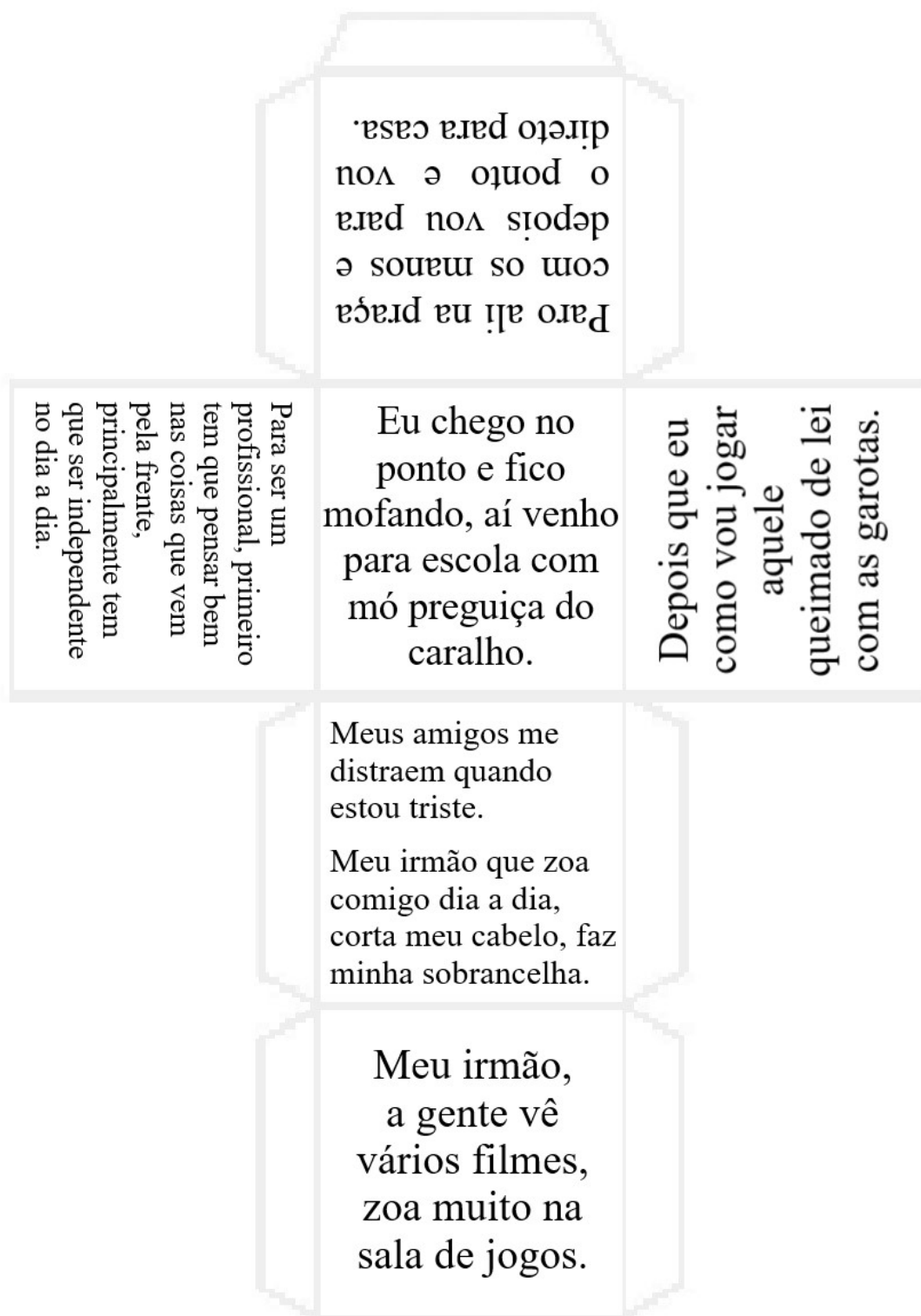
SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2015.

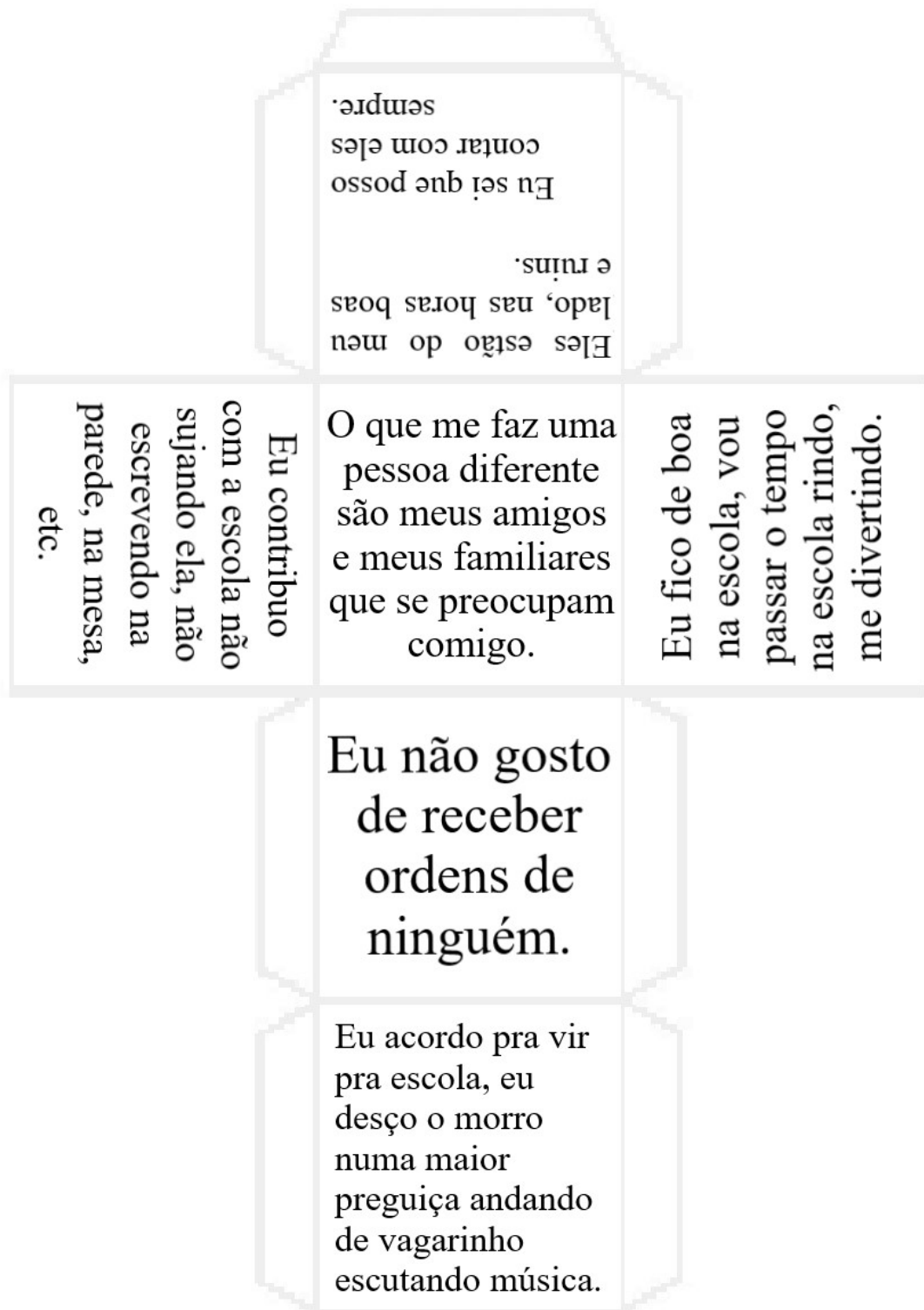
VICTORIO FILHO, A. BERINO, A. *Na vida ordinária das escolas, as grandes proezas: pesquisar entre narrativas e imagens*. In: Inês Barbosa de Oliveira; Alexandra Garcia. (Org.). *Aventuras do conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. 1ed. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2014, v. 1, p. 229-243.

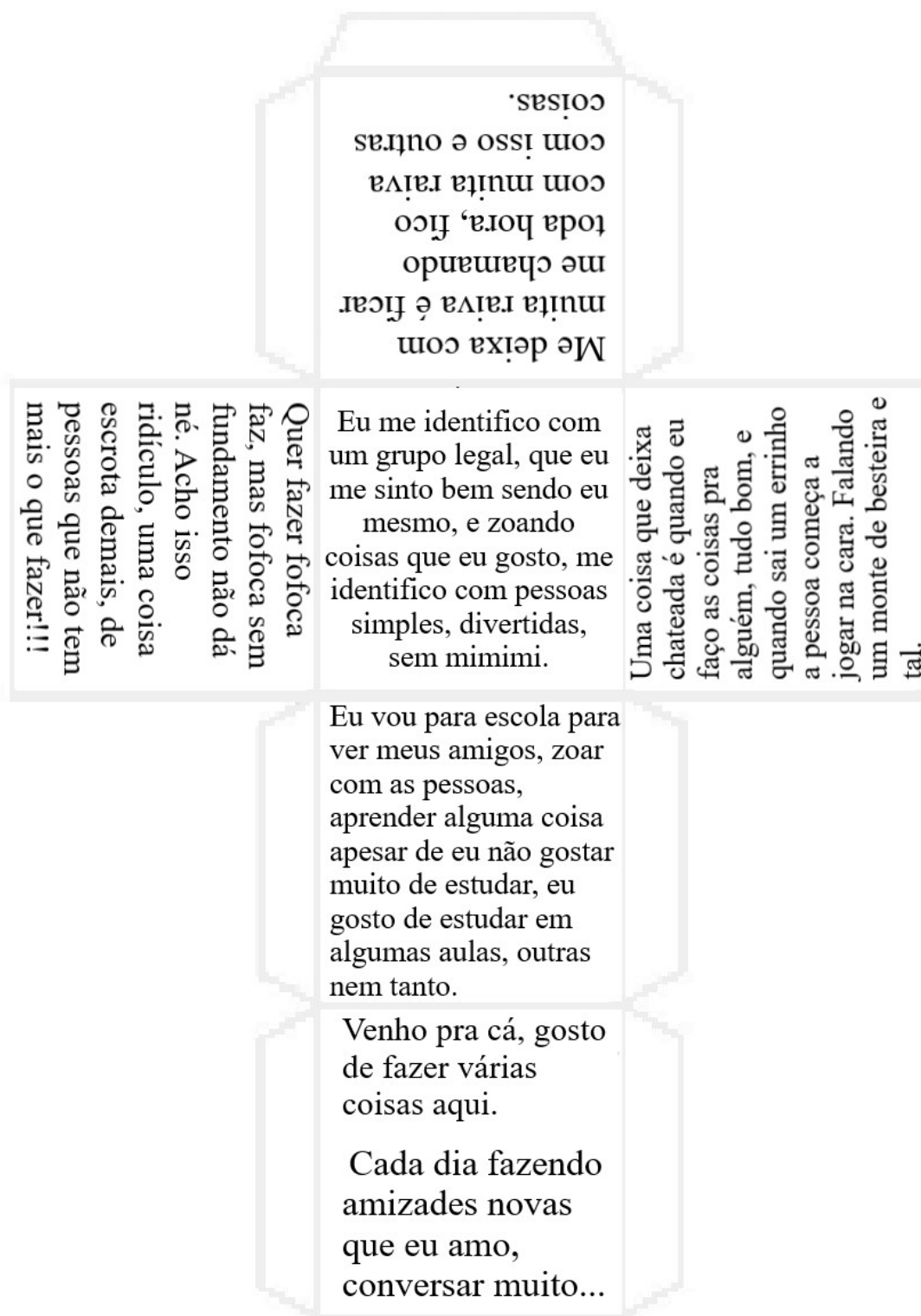
ANEXO - Moldes geométricos dos cubos dos alunos e alunas











poder chegar a
 hora que quiser
 mesmo a mãe
 batendo
 neurose.

Eu sou uma pessoa
 muito legal, todos falam
 que eu só vivo rindo.

Se tem duas coisas
 que eu mais gosto
 é comer e dormir.

Adoro conversar,
 gosto de conhecer
 pessoas novas. Sou
 uma pessoa sincera,
 gosto de zoar, odeio
 pessoas que fazem
 drama, porém eu
 faço.

Tenho uma família que eu
 amo muito, acho que eu
 sou a única normal da
 minha família, só que não.
 Gosto muito de ir pro
 shopping, passear com as
 minhas primas, comprar
 roupa novas, se divertir, e
 é isso.

Na minha opinião
 deveria arrumar um
 emprego com
 urgência para que
 possa ser
 independente e não
 precisar viver nas
 custas dos pais.

A pessoa tendo o seu
 próprio dinheiro não
 vai precisar de
 ninguém te mandando
 em nada, viver livre e
 dono da sua própria
 vida sem ter que se
 importar com ninguém
 e nada.

