



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/DOUTORADO

MARIA JOSÉ FIRMINO DA SILVA

**EXPERIÊNCIAS CURRICULANTES E COAUTORIA DE SI:
COMPREENSÕES POÉTICAS DOS DISCURSOS DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE TUCANO/BA**

Salvador
2021

MARIA JOSÉ FIRMINO DA SILVA

**EXPERIÊNCIAS CURRICULANTES E COAUTORIA DE SI:
COMPREENSÕES POÉTICAS DOS DISCURSOS DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE TUCANO/BA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha de pesquisa Currículo e (In)Formação, como requisito final para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo

Salvador
2021

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Maria José Firmino da.

Experiências curriculantes e coautoria de si : compreensões poéticas dos discursos de estudantes do ensino médio de uma escola pública estadual de Tucano/BA / Maria José Firmino da Silva. - 2021.

186 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Currículos - Experiências. 2. Ensino médio - Currículos. 3. Poética. I. Macedo, Roberto Sidnei Alves. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375 - 23. ed.

MARIA JOSÉ FIRMINO DA SILVA

EXPERIÊNCIAS CURRICULANTES E COAUTORIA DE SI: COMPREENSÕES POÉTICAS DOS DISCURSOS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE TUCANO/BA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha de pesquisa Currículo e (In)Formação, como requisito final para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Roberto Sidnei Alves Macedo – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universidade de Paris VIII – Vincennes-Saint-Denis – França
Pós-Doutorados em Currículo e Formação pelas Universidades de Fribourg – Suíça e
Universidade do Minho – Portugal
Professor Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil

Denise Moura de Jesus Guerra – Avaliadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil
Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil

José Jackson Reis dos Santos – Avaliador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Brasil
Pós-Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP-SP) – Brasil
Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil

Leonardo Rangel dos Reis – Avaliador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil
Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) - Brasil
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA) – Brasil

Miguel Almir Lima de Araújo – Avaliador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil
Professor Pleno da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – Brasil

Sílvia Michele Lopes Macedo – Avaliadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil
Pós-Doutorado pelo Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa/IPLeiria – Portugal
Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Brasil

À minha mãe que não foi feita em alfabeto, mas em cavar tanque, arrancar feijão, lavar e passar roupa alheia, entre tantas labutas cotidianas... ‘A bênção, minha mãe!’

Às minhas três filhas – Clara Clarisse, Ana Carolina e Maria Mariana – que têm convivido com minhas ausências, na travessia desta tese, e têm me acolhido com o imenso amor que nos une!

Minha gratidão...

À minha professora das séries iniciais ou, melhor dizendo, do primário: Osvaldina Barbosa Gama que continua a vigorar em minhas experiências formativas, coautorias e afetos.

Ao *Estadual*, instituição onde realizei essa pesquisa e em cujo vazio deixei-me habitar. Escola onde concluí minha educação básica, num tempo em que estudar era privilégio, e onde venho construindo minhas itinerâncias e errâncias na arte da docência.

Às/Aos estudantes do *Estadual* que participaram dessa pesquisa e que foram coautoras e coautores desta tese! Eu as/os reverencio em nome de Larisse Miranda de Brito, uma das minhas estudantes que me aconteceu colega de Doutorado.

Ao meu amigo Ademar Sousa dos Santos por ter segurado minha mão nessa travessia, nas tantas vezes em que fui tomada pelo desânimo e pela insegurança e nos vislumbres epifânicos das nossas *com-versações* sobre o constructo desta tese. Obrigada, meu amigo, pela leitura implicada e provocativa que você fez deste escrito, compreendendo-o com generosa e poética alegria. Obrigada, também, por seu cuidado com as minhas rebeldes errâncias pela ABNT.

Ao meu companheiro Fefa pela compreensão, cumplicidade e afeto.

Ao Paçoca, meu cachorrinho, expressão do amor que vigora em tudo que há!

Ao grande Alexandre Brito por seu carro ter sido a ponte entre a minha casa e a Faced, nesses anos de Doutorado.

Às companheiras e aos companheiros em atos botecais de currículo: Daniela Reis, Conceição Pimentel e Ronald Carvalho.

A meu grupo de pesquisa – Formacce em aberto – pela sensibilidade amorosa com que vem me acolhendo.

Ao GECFORM e à nossa luta renhida por mais espaços aprendentes na universidade.

Ao meu orientador, Professor Roberto Sidnei Macedo, que, desde nosso primeiro encontro na Faculdade de Educação de Serrinha (FES/UNEB), vem me inspirando nessas travessias heurístico-formativas. Gratidão pela sensibilidade, cuidado e respeito com que esteve comigo na produção desta tese.

Aos membros da banca que se debruçaram sobre este texto com refinado rigor, intercristica, respeito e afeto: Denise Moura de Jesus Guerra que se fez presença durante todo o tempo desta escrita; Sílvia Michele Lopes Macedo pelas lições etnoaprendentes; Leonardo Rangel dos Reis pelos tensionamentos propositivos; José Jackson Reis dos Santos pelas andanças coautorais com pessoas jovens, adultas e idosas; Miguel Almir Lima de Araújo cuja poética pulsa nessas páginas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA.

“[...] toda obra é não só uma resposta dada a uma pergunta anterior,
mas é, por sua vez, uma fonte de novas perguntas.”
(RICOEUR, 2010, p. 296)

SILVA, Maria José Firmino da. **Experiências curriculantes e coautoria de si**: compreensões poéticas dos discursos de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Tucano/BA. 186 f. 2021. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

Esta tese, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, investiga a relação entre experiências curriculantes e coautoria de si num movimento de reexistência, diante do atual cenário da educação brasileira no qual políticas de currículo, sobretudo nos últimos cinco anos, vêm, inexoravelmente, institucionalizando a histórica dualidade do Ensino Médio. A Lei n. 13 415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) – lei da contrarreforma do Ensino Médio – e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) intencionam, por conseguinte, para filhas e filhos de trabalhadoras e trabalhadores, a profissionalização compulsória para o mercado de trabalho com ênfase, portanto, em competências e habilidades como dispositivos centrais dos seus processos formativos. Compreendendo, porém, que estudantes são coautores curriculantes, portanto interferem, recriam, tensionam, alteram, através de seus atos de currículo, essas políticas, objetiva-se, com esta tese, responder à seguinte questão de pesquisa: *como as experiências curriculantes contribuem para as/os estudantes do Ensino Médio se constituírem, poeticamente, coautoras e coautores de si?* Por conseguinte, essa investigação optou, metodologicamente, pela etnopesquisa crítica e multirreferencial cuja singularidade está na escuta de seus sujeitos como teóricos das suas experiências cotidianas, peçadas de contradições, derivas e paradoxos. A etnopesquisa se gesta, pois, principalmente, a partir dos pressupostos da fenomenologia, da etnometodologia e da multirreferencialidade. Assim, para *compreender as contribuições das experiências curriculantes para as/os estudantes do Ensino Médio se constituírem, poeticamente, coautoras e coautores de si*, é preciso uma escuta sensível do ser-sendo, na sua incompletude pela qual estudantes, professoras e professores ensinam e aprendem, relacionalmente, através dos debates propostos, das *com-versações*, do respeito às errâncias e às narrativas autobiográficas das/os estudantes e do seu acolhimento senciante. Essa compreensão poética, evidenciada nos achados da pesquisa, é uma abertura à opacidade, ambiguidade e ambivalência da linguagem, que se constitui enquanto fala e silêncio. Nas suas franjas habitam os sentidos e as coautorias produzidas por estudantes, experienciando a si mesmas e/ou mesmos como outras e/ou outros pelos seminários, leituras de obras literárias e sua reescrita nos códigos do teatro e projetos de problematização e de intervenção – ainda conforme as conclusões – além da Jornada de Conhecimento na qual as disciplinas se imbricam e as/os estudantes trabalham a partir de sistemas de referência distintos. Pela sua *poiesis* etnoconstitutiva, as coautorias também rompem desautorizantes experiências curriculantes quando, desjogando o jogo do que lhes é imposto, estudantes produzem movimentos instituintes.

Palavras-chave: Experiências curriculantes. Coautorias de si. Poética. Ensino Médio.

SILVA, Maria José Firmino da. Experiencias curriculares y coautoría de si mismo: Comprensiones poéticas de los discursos de estudiantes de la Enseñanza Secundaria de una escuela pública estatal en Tucano/Ba. 186 f. 2021. Tesis (Doctorado) – Facultad de Educación. Universidad Federal de Bahía. Salvador, 2021

RESUMEN

Esta tesis, vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía, investiga la relación entre experiencias curriculares y de coautoría de si mismo en un movimiento de reexistencia frente al actual escenario de la educación brasileña en el que las políticas curriculares, sobretudo en los últimos cinco años, inexorablemente, vienen institucionalizando la histórica dualidad de la enseñanza secundaria. La Ley nº 13.415 de 16 de febrero de 2017 (BRASIL, 2017) – ley de contrarreforma de la Enseñanza Secundaria – y aprobación de la Base Común Curricular (BNCC) pretenden, por lo tanto, para hijos e hijas de trabajadoras y trabajadores, la profesionalización obligatoria para el mercado de trabajo con énfasis, por consiguiente, en competencias y habilidades como dispositivos centrales de sus procesos de formación. Comprendiendo, sin embargo, que estudiantes son coautores del currículo, así que intefieren, recrean, tensan, cambian, a través de sus actos de currículo, esas políticas, el objetivo de esta tesis es responder a la siguiente pregunta de investigación: *¿cómo las experiencias curriculares contribuyen para que los/las estudiantes de la Enseñanza Secundaria se conviertan, poéticamente, coautoras y coautores de si mismos?* Por lo tanto, esa investigación eligió, metodologicamente, por la etnoinvestigación crítica y multirreferencial cuya singularidad está en escuchar a sujetos como teóricos de sus vivencias cotidianas, llenas de contradicciones, derivas y paradojas La etnoinvestigación se genera, por lo tanto, principalmente, a partir de los presupuestos de la fenomenología, de la etnomedología y multirreferencialidad. De ese modo, para comprender las contribuciones de las experiencias curriculares para que los/las estudiantes de la Enseñanza Secundaria se conviertan, poéticamente, coautoras y coautores de si mismos, es necesario escuchar con sensibilidad al ser, en su incompletud a través del cual, estudiantes, profesoras y profesores enseñan y aprenden, a partir de los debates, conversaciones, respetando a los errores y a las narrativas autobiográficas de las/los estudiantes y de su acogida sensible. Esa comprensión poética, evidenciada en los datos de la investigación, es una apertura a la opacidad, ambigüedad y ambivalencia del lenguaje, que se constituye en habla y silencio. En sus márgenes habitan los sentidos y las coautorías producidas por los estudiantes, experimentando a si mismos y/o igual que los demás y/u otros a través de los seminarios, lecturas de obras literarias y su reescritura en los códigos del teatro y proyectos de problematización y de intervención – todavía según las conclusiones- además de la Jornada del Conocimiento en la cual las disciplinas se superponen y los/las estudiantes trabajan desde diferentes sistemas de referencia. Por su poiesis etnoconstitutiva, las coautorías también rompen experiencias que rechazan el currículo, en el momento que, al descartar el juego de lo que se les impone, los estudiantes producen movimientos instituyentes.

Palabras clave: Experiencias curriculares. Coautoría de si mismo. Poética. Enseñanza Secundaria.

SILVA, Maria José Firmino da. **Curriculum experiences and co-authorship of self**: poetic understandings of high school students' speeches from a state public school in Tucano/BA. 186 f. 2021. Thesis (Doctorate) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

This thesis, linked to the Graduate Program in Education at the Faculty of Education of the Federal University of Bahia, investigates the relation between curriculum experiences and co-authorship of self in a movement of re-existence. Taking into account that it is prior to the current scenario of Brazilian education which curriculum policies have inexorably institutionalized the historic duality of High School education, especially in the last five years. Law no. 13 415 of February 16, 2017 (BRASIL, 2017) - High School Counter-Reform Law - and the approval of the Common National Curriculum Base (CNCB) seeks the compulsory professionalization for the job market for daughters and sons of workers with an emphasis on competences and abilities as central devices of their education processes. However, understanding that students are co-authors of curricula, they interfere, recreate, tension and alter these policies through their curriculum acts. Thus, the objective of this thesis is to answer the following research question: *How do curriculum experiences contribute to high school students poetically become co-authors of themselves?* Therefore, this investigation opted, methodologically, for critical and multi-referential ethno-research whose singularity lies in listening to its subjects as theorists of their daily experiences, full of contradictions, drifts and paradoxes. Ethno-research is generated mainly from the assumptions of phenomenology, ethnomethodology and multi-referentiality. Thus, to understand the contributions of curriculum experiences for high school students to poetically become co-authors of themselves it is necessary to listen sensitively to the beings in their incompleteness. It is through this that students and teachers teach and learn relationally through the proposed debates, the conversations, the respect for the displacement and the autobiographical narratives of the students and their sentient welcoming. This poetic understanding, evidenced in the research findings, is an opening to the opacity, ambiguity and ambivalence of language that is constituted as speech and silence. In its fringes inhabit the senses and co-authorship produced by students, experiencing themselves as others through seminars, readings of literary works and their rewriting in theater codes and problematization and intervention projects - still according to the conclusions - in addition to the Journey of Knowledge in which disciplines integrate and students work from different reference systems. Due to their ethnoconstitutive poesis, co-authorships also break disauthorizing curriculum experiences when students produce instituting movements by discarding the game of what is imposed on them.

Keywords: Curriculum experiences. Co-authorships of self. Poetics. High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Sistematização das informações e compreensões do Diário de Itinerância.....	58
Figura 01	Riacho da Caetana, Tucano/BA.....	116
Figura 02	Curvas do Riacho, Tucano/BA	116
Figura 03	Cão contemplando rochas, Tucano/BA	116
Figura 04	Interior da Biblioteca, Tucano/BA	158
Figura 05	Abandono da Biblioteca	158
Figura 06	Registro da matéria no site A voz do Campo	159
Figura 07	Jornada de Conhecimento, Tucano/BA	160
Figura 08	Fuzuê, Jornada de Conhecimento, Tucano/BA	161
Figura 09	Abertura da Jornada de Conhecimento, Tucano/BA	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de discurso
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CH	Carga horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CELEM	Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães
DI	Diário de Itinerância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GECFORM	Grupo de Estudos Multirreferenciais em Currículo e Formação
JC	Jornada de Conhecimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida provisória
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio
PI	Prova Integrada
PNE	Plano Nacional de Educação
PPNFEM	Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS ÁGUAS.....	14
2 ITINERÂNCIAS E FLUXOS DO MÉTODO: VEREDAS E ABERTURAS.....	22
2.1 PESQUISA QUALITATIVA: MINHAS IMPLICAÇÕES E CIRCUNSTANCIALIDADES.....	22
2.2 MULTIRREFERENCIALIDADE E HETEROGLOSSIAS NA PRODUÇÃO DA COAUTORIA DE SI	30
2.3 ETNOPESQUISA: SUJEITOS, CONTEXTOS E DISPOSITIVOS	37
2.3.1 O <i>Estadual</i>: das políticas contraditórias para o Ensino Médio às experiências das/os estudantes.....	42
2.3.2 Dispositivos de produção das interações, informações e compreensões.....	55
3 O VIGORAR DA POÉTICA NA PRODUÇÃO DA COAUTORIA DE SI.....	65
3.1 O VIGORAR DA POÉTICA: ESCUTA SENSÍVEL E MULTIRREFERENCIAL DO SER-SEND.....	65
3.2 FORMAÇÃO COMO ACONTECER POÉTICO.....	71
3.3 POETICAMENTE, HABITAM ESTA TERRA RODRIGOS, MARIAS, ÂNGELAS, ULISSES, LÓRIS, BERNARDOS, JOANAS, ANDALEÇOS, OLÍMPICOS.....	80
4 COAUTORIA DE SI E ATOS DE CURRÍCULO: CONTRA O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA.....	100
4.1 SOFIA E NOSSOS PROCESSOS DE AUTORIZAÇÃO.....	102
4.2 A COMPLEXA ARTE DA COAUTORIA DE SI.....	104
4.3 ATOS DE CURRÍCULO E COAUTORIA: RESPONSABILIDADE, PARTICIPATIVIDADE, SINGULARIDADE, CIRCUNSTANCIALIDADE E TEMPORALIDADE.....	108
4.4 ATOS DE CURRÍCULO CONTRA O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA.....	114
5 EXPERIÊNCIAS CURRICULANTES MULTIRREFERENCIAIS: SENDO OUTRAS E OUTROS.....	130
5.1 EXPERIÊNCIA COMO TRAVESSIA.....	131
5.2 A PROPÓSITO DE <i>CURRERE</i> : ENTRELACAMENTO ENTRE EXPERIÊNCIA E CURRÍCULO.....	135
5.3 EXPERIÊNCIAS CURRICULANTES E COAUTORIA DE SI: SENDO OUTRAS E OUTROS.....	139
5.3.1 Como se fosse professora e professor: construindo coautorias a partir do lugar de quem aprende e ensina ou ensina e aprende.....	141
5.3.2 Como se fosse personagem: construindo coautorias a partir de narrativas literárias.....	143
5.3.3 Construindo coautorias pelo problematizar e intervir nas circunstâncias.....	146

5.4 PRODUZIR COAUTORIAS POR EXPERIÊNCIAS CURRICULANTES MULTIRREFERENCIAIS: AINDA SOBRE SER OUTRAS E OUTROS.....	154
6 NO FLUXO DAS ÁGUAS: AS (IN)CONCLUSÕES CAÇAM JEITO	165
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	184

1 PRIMEIRAS ÁGUAS

"Vem por aqui" – dizem-me alguns com olhos doces,
 Estendendo-me os braços, e seguros
 De que seria bom se eu os ouvisse
 Quando me dizem: "vem por aqui!"
 Eu olho-os com olhos lassos,
 (Há, nos meus olhos, ironias e cansaços)
 E cruzo os braços,
 E nunca vou por ali...

A minha glória é esta:
 Criar desumanidade!
 Não acompanhar ninguém.
 – Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
 Com que rasguei o ventre a minha Mãe.

Não, não vou por aí! Só vou por onde
 Me levam meus próprios passos...

Se ao que busco saber nenhum de vós responde,
 Por que me repetis: "vem por aqui"?
 Prefiro escorregar nos becos lamacentos,

Redemoinhar aos ventos,
 Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
 A ir por aí...

[...]. (RÉGIO, 2006, p. 495-496).

Estabeleço uma interlocução com a poética de Régio (2006, p. 495-496) para traçar as itinerâncias e errâncias – bem ao gosto macediano (MACEDO, 2016a) – dessa travessia para a minha tese: limiar de uma curiosidade epistemológica antiga que vem se perlaborando, num rigor outro (MACEDO, 2009a), por meio de identidades narrativas (RICOEUR, 2014) que, por imbricarem ficção e história, possibilitam a produção de saberes implicados (ARDOINO, 2012), por isso circunstancializados.

Essas identidades narrativas produzem discursos compreendidos como práticas, “[...] uma forma de ação sobre o outro [...]” (MAINGUENEAU, 2015, p. 25), principalmente, sobre mim mesma como pesquisadora amalgamada na realidade histórica de meu existir. Assim, eu e as/os estudantes – os sujeitos da pesquisa – alternando-nos nos papéis de locutoras e locutores, interlocutoras e interlocutores, construímos – nessa interatividade

constitutiva – efeitos de sentido, ineliminavelmente, indexicalizados (GARFINKEL¹, 2006) aos contextos, aos atos de fala, às condições instituídas e instituintes que se desdobram nas nossas relações com o Colégio *Estadual* Luís Eduardo Magalhães (Celem), situado em Tucano/BA, a quem me referirei, a partir de agora como *Estadual*.

Suas/seus estudantes representam os múltiplos e singulares recantos do nosso município, na sua densidade e complexidade de sentidos. Com a sua dança invisível que nos chega por vibrações poéticas, Ângela, Rodrigo, Ulisses, Lóri, Bernardo, Joana, Andaleço e Olímpico – interlocutoras e interlocutores primordiais dessa pesquisa – vão, pois, entre tantas outras e outros, habitando o vazio do *Estadual*. Posso sentir seus passos ressoando no piso, suas heteroglossias (BURKE, 1992), suas anunciações como se estivessem a dizer: “Não, não vou por aí! Só vou por onde/Me levam meus próprios passos [...]” (RÉGIO, 2006, p. 496). Mesmo que andem por caminhos supostamente feitos, ainda assim o produzem de outras formas, refigurando-os pela sua presença poética da qual me aproximo por uma leitura plural (ARDOINO, 2012), embora perspectival, das suas relações com meu constructo de pesquisa: experiências curriculantes e coautoria de si.

Com essas considerações, vamos ao introito por uma breve crônica. Em fevereiro de 2019, recebi a visita de um ex-aluno – essa palavra pressupõe ausência, falta – mas como substituí-la por ex-estudante? Logo ele, o Beto? Que aprendeu cedo a ser conduzido por seus próprios passos ainda que, algumas vezes, por trilhas abertas por outrem. Um lutador das palavras em estado de lirismo... Recebi-o com uma alegria antiga como alguém que se conhece há muito tempo. E isso é certo: nossos encontros se deram nas nossas travessias pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. Estávamos, pois, enleados nas *com*-versações desse tempo de escola e nos processos de recepção de seus dois livros de poesia² (QUEIROZ, 2018, 2015) quando fui lhe dizer dos meus estudos doutorais e, por conseguinte, explicitar minha questão de pesquisa – *como as experiências curriculantes contribuem para as/os estudantes do Ensino Médio se constituírem, poeticamente, coautoras e coautores de si?* – ele, então, num *insight*, fez um comentário desconcertante pela suposta obviedade: “Essa é a tese da sua vida!”. Olhei-o com o espanto de quem se deixa atravessar pela potência do acontecimento como “[...] uma singularidade, um desvio, o irromper do acaso no território das regularidades [...]” (MACEDO, 2016, p. 39).

¹ Quando escrevi este capítulo, desconhecia a tradução dessa obra para a língua portuguesa, publicada, em 2018, pela Editora Vozes.

² QUEIROZ, Roberto Santos. **O inverso do sopro**. Itabuna: Mondrongo, 2018.

QUEIROZ, Roberto Santos. **A paisagem cinza dilacerada**. Itabuna: Mondrongo, 2015.

Esse dito, como um redemoinho a me enredar, ficou ressoando numa interrogação hermenêutica central para a aventura dessa pesquisa cujo objetivo geral é *compreender as contribuições das experiências curriculantes para as/os estudantes do Ensino Médio se constituírem, poeticamente, coautoras e coautores de si*. Teria meu interlocutor, entre outros sentidos possíveis, enfatizado minhas implicações como docente que, há mais de trinta anos, vem se interrogando sobre experiências curriculantes e coautorias? Ou estaria ele se referindo aos meus próprios processos de autorização (ARDOINO, 2012), por conseguinte, de coautoria de mim? Pesquisá-los com as/os estudantes seria, portanto, também, pesquisar, poeticamente, sobre mim mesma, produzindo identidades narrativas – conceito criado por Ricoeur (2014, 2010) – que entrecruzam história e ficção, na refiguração do tempo.

Diferentemente da identidade abstrata do Mesmo, a identidade narrativa, constitutiva da ipseidade, pode incluir a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida. O sujeito aparece então constituído simultaneamente como leitor e como *scriptor* de sua própria vida [...]. Como se comprova pela análise literária da autobiografia, a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo [...]" (RICOEUR, 2010, p. 419, grifo do autor).

Essa identidade, portanto, não está fixada, antes traz em seus sentidos, a opacidade e a impermanência, por conseguinte “Toda identidade é, pois, poético-ontológica [...]" (CASTRO, 2004, p. 27).

Destarte, ao produzir identidades narrativas nesta tese, faço-o, de forma implicada porque a etnopedagoga que estou a produzir tem uma autobiografia que não cessa de ser refigurada pelos encontros com os muitos eus que há em mim, tensionados por tantos eus de outras e outros. Assim, a estudante da educação básica que estabelecia, como coautora, uma relação inicial, quase sempre, erótica com o saber, numa itinerância autorizante, também aprendia a (des)jogar o jogo proposto (ARDOINO, 2012) pelas instituições escolarizadas por que passou quando, num instante de epifania, em algum lugar da memória, percebera que deveria fabricar “[...] o domínio progressivo da linguagem institucional comum [...]" (COULON, 2017, p. 191) para tornar-se membro.

Posteriormente, já profissionalmente vinculada à mesma escola em que estudara – o *Estadual* – passei a me produzir como *professora* cuja relação singular com o saber se constituiu, por muito tempo, como o paradigma ao qual era preciso que as/os estudantes se filiassem (COULON, 2017). Por essa exigência apriorística, arbitrária e desrespeitosa com os seus atos de currículo (MACEDO, 2011) e, conseqüentemente, com seus processos de

autorização, certamente preferiram, muitas vezes, no jogo da negatividade, “[...] escorregar nos becos lamacentos,/Redemoinhar aos ventos,/Como farrapos, arrastar os pés sangrentos [...]” (RÉGIO, 2006, p. 496) a estar comigo. Talvez, seja essa a metáfora para o discurso de Beto: de como vamos nos perlaborando, implicadas e implicados aos nossos complexos contextos, na desafiante e tensa cartografia poética da autorização.

A coautoria é, pois, o movimento que se constitui no encontro, nessa relação de negatividade, logo numa heterogeneidade constitutiva. “Trata-se da criação de um ‘lugar’ para o outro. O outro que se encontra externo a nós e os inúmeros outros que habitam em nós [...]” (BARBOSA, 2012, p. 66-67) com os quais ou contra os quais os sentidos são produzidos (ORLANDI, 2015, 2012, 2007, 2006) através do movimento complexo e ambivalente da articulação de ideias e contextos.

Tornar-se coautora de si é conjugar-se de uma forma singular como o faz Barros (2016a, 2015, 2008, 2000), um dos nossos interlocutores, que recria, pela linguagem poética, uma comunhão com a grandeza das coisas ínfimas a partir de si, a partir do mesmo barro de que é feito – das pedras, árvores, rios, oceanos, conchas, aves, formigas e lesmas, alguns elementos das suas experiências cotidianas (SCHUTZ, 1979) no Pantanal – na contracorrente das relações de descarte do capitalismo. Sua poética, ao deslocar as palavras de seu sentido cotidiano e referencial e lançá-las na polissemia transgressora da língua e dos contextos socioculturais, é um ato ético e responsável (BAKHTIN, 2012). Sua subjetividade rebelde (SANTOS, 2007), assim, inspira-nos a pensar as experiências curriculantes no Ensino Médio como possibilidade de coautoria para as/os estudantes, numa perspectiva das múltiplas vozes, um pressuposto fundante da epistemologia multirreferencial (ARDOINO, 2012).

Essas experiências curriculantes se estabelecem a partir de relações, muitas vezes, tensas e intensas, portanto contraditórias. Pinar (2016) – um dos autores que muito contribuíram para a reconceptualização do campo do currículo, com sua orientação fenomenológica – põe sob suspense o sentido etimológico da palavra currículo para propor que o compreendamos também como

[...] experiência vivida do currículo – *currere*, o correr do curso –, em que o currículo é experimentado e vivido. A forma verbal é preferível porque enfatiza o currículo vivido e não o planejado, apesar de as duas coisas virem quase sempre entrelaçadas. O verbo enfatiza ação, processo e experiência, em contraste com o substantivo que pode transmitir a ideia de completude. [...] De fato, *currere* ressalta a experiência cotidiana do indivíduo e sua capacidade de aprender a partir da experiência, reconstruir a experiência por meio do pensamento e do diálogo para possibilitar o entendimento. (PINAR, 2016, p. 20).

O currículo, ou melhor, as experiências curriculantes são possibilidades acontecimentais (MACEDO, 2016a), portanto, estão sempre abertas ao inusitado. Esse debate é um contraponto necessário a ser feito na atual conjuntura do Ensino Médio cujas políticas de estado – a exemplo da Lei n. 13 415/17 (BRASIL, 2017), a lei da contrarreforma – vêm impondo políticas curriculares técnicas e exterodeterminantes, haja vista sua ênfase nas competências e habilidades. Esse é um projeto que intenciona esvaziar o debate, fragilizar e desqualificar as políticas afirmativas (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014) tão renhidamente conquistadas.

Essa lei, por conseguinte, aspira à estruturação dos currículos desse nível de ensino a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – paradoxalmente, um currículo único para um país com tanta singularidade sociocultural e profundas iniquidades – que pode, reiteramos, esvaziar discussões e problematizações das condições contextuais da existência dos sujeitos tanto quanto contribuir para segregações de toda sorte, sobretudo, para o silenciamento da diferença.

Paralelamente à BNCC, os itinerários formativos poderão significar o direcionamento das/os estudantes, filhas e filhos de trabalhadoras e trabalhadores, intencionalmente, para a formação técnica e profissional que, provavelmente, restringirá o seu acesso a cursos superiores. É preciso, por isso, comungar, na perspectiva contra-hegemônica, atos de currículo ao encontro do “Não, não vou por aí!/ Só vou por onde/Me levam meus próprios passos [...]” (RÉGIO, 2006, p. 496). Logo, as/os estudantes, na produção da coautoria de si e implicadas e implicados às cenas curriculantes, podem reconfigurar, negociar, confrontar, pensar, subverter e praticar – do seu lugar social semanticamente referencializado – atos de currículo. Conceito produzido por Macedo (2016, 2013, 2011) para quem “[...] nas questões dos conhecimentos e das atividades socialmente eleitos como formativos, *curriculantes* somos todos [...]” (MACEDO, 2015a, p. 81, grifo do autor). Somente o somos, contudo, quando pensamos e produzimos, relacionalmente, intervenções no currículo.

Bakhtin (2012), na sua “Para uma filosofia do ato responsável”, pontua que ato é todo agir humano, inclusive, os pensamentos e os sentimentos. Todo ato, então, carrega sua singularidade irrepetível cuja compreensão somente pode acontecer de dentro da própria experiência compartilhada e valorada, portanto, responsável, da qual não nos apropriamos objetivamente tamanha sua densidade semântica. Segundo Bakhtin (2012, p. 96),

[...] eu também sou participante no existir de modo singular e irrepitível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepitível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca.

Macedo (2011), numa inspiração heurística, esgarça essa noção de “ato” ao adjetivá-lo com “de currículo” para explicitá-lo como intervenção encarnada que se nega a qualquer dicotomia, logo produto e processo estão, definitivamente, entretecidos. Atos de currículo, assim, são intervenções de sujeitos contextualizados, portanto em formação, produzindo experiências curriculantes. Essa noção, como um princípio da coautoria, tensiona e, portanto, circunstancializa a perspectiva que elege alguns sujeitos – as/os especialistas – como os que estão autorizados a traçar caminhos definidos a partir de objetivos comportamentais alinhados a padrões previamente estabelecidos. Dessa maneira, definindo, *a priori*, o que se espera das/os estudantes, numa lógica de controle das experiências curriculantes. Essa visão vem, historicamente, escamoteando a compreensão de que as realidades são construídas social e ontologicamente (BERGER; LUCKMANN, 2008; INGOLD, 2012b) por sujeitos para os quais não há alibi que os exima dessa responsabilidade implicada. Segundo Bakhtin (2012, p. 103), “[...] esta verdade [...] exige que eu, do meu lugar único, realize plenamente a minha participação singular no existir.”

A coautoria, por conseguinte, é um ato poético como o exercício de olhar o existir sob as lentes do espanto e do acontecimento. Em tempos de BNCC, esse deslocamento é necessário para a problematização das tentativas de controle de conhecimento, de discursos, enfim, de práticas que objetivam configurar as experiências curriculantes como se seus atores e atrizes fossem agentes instrumentais (ARDOINO; BERGER, 2003) prontos a ouvir e a obedecer a olhos doces quando dizem “Vem por aqui [...]” (RÉGIO, 2006, p. 495).

Também eu – enquanto etnopedagoga – inspirando-me em Régio (2006) autorizei-me a escrever esta tese numa perspectiva relacional, imbricando – a partir do Capítulo 3 – minha hermenêutica à teoria e à empiria (MACEDO, 2020b). Nesse movimento, minhas implicações foram alargando o fluxo narrativo da escrita. Assim, cada mergulho num novo Capítulo começa com a recepção de Barros (2019, 2013, 2000) e de Lispector (1998a, 1998c, 1998d), através de epígrafes que foram surgindo – como uma espécie de chamado e de provocação.

Com essas considerações introdutórias, apresentamos a seguir o Capítulo 2 - **Itinerâncias e fluxos do método: veredas e aberturas** – que foi sendo produzido, generativamente, na itinerância desafiante da investigação. Inspirada pelo constructo da pesquisa, traço metáforas na elaboração de uma escrita que se autoriza a dialogar com a poética. Inicialmente, mediatizada pelas reflexões sobre a linguagem, entrelaço minhas implicações existenciais, afetivas e profissionais com a circunstancialidade da pesquisa qualitativa. Para me aproximar da complexidade das experiências dos sujeitos da investigação, opto pela etnopesquisa crítica e multirreferencial para quem somos coautoras e coautores de nós mesmos, na desafiante relação que vamos construindo com os nossos processos de autorização. Faço, também, um denso, mas necessário debate sobre o contexto do Ensino Médio como um espaço de disputa de forças contraditórias para explicitar o atual momento no qual muitas conquistas estão se perdendo. Apresento, ainda, os dispositivos de produção das interações, informações e compreensões e, retomando o debate sobre a linguagem que permeou todo esse capítulo, justifico por que nos inspiramos nas contribuições da análise do discurso de linha francesa para analisar o que foi produzido no campo de pesquisa.

No Capítulo 3 – intitulado **O vigorar da poética na produção da coautoria de si** – explicito o porquê de nossa opção em construir compreensões poéticas tanto dos discursos das/os estudantes quanto da relação entre coautoria de si e experiências curriculantes, num diálogo generativo com as epígrafes de Barros (2000) e Lispector (1998a). Para o debate dessas compreensões, coloco a condição imprescindível da escuta sensível e multirreferencial das experiências de vida. Discuto ainda uma perspectiva ontológica de formação na qual, enquanto acontecimento poético, vamos nos constituindo com pessoas e coisas: estudantes, professoras, professores, escolas, árvores, pedras, rio, chuva, fogo, luz, ar, terra, céu, cachorros... A apresentação dos sujeitos da pesquisa fecha essa seção com suas narrativas transbordantes de elementos autobiográficos.

No Capítulo seguinte – **Coautoria de si e atos de currículo: contra o desperdício da experiência** – discuto processos de coautoria enquanto negatividade em relação a algumas experiências curriculantes, no contexto do *Estadual*, lócus da pesquisa. A seção se abre com fragmentos do conto *Os desastres de Sofia* (LISPECTOR, 1998c) e um poema de Barros (2019) como mote para os diálogos sobre processos de autorização, atos de currículo e coautoria.

Em **Experiências curriculantes multirreferenciais: sendo outras e outros** – Capítulo 5 –, nosso diálogo é potencializado pela narrativa experiencial de uma mulher e seu

encontro formativo com o mar (LISPECTOR, 1998d), numa relação etnoconstitutiva ressaltada pela poética de Barros (2013). Articulando-me a essas epígrafes, inicio pela narrativa do meu encontro formativo com a escrita da tese que se desejou poética. Em seguida, sistematizo a relação amalgamada entre experiência como dispositivo de formação e o currículo, numa perspectiva da reconceptualização. Dialogo, ainda, com a construção de coautorias a partir da perspectiva de as/os estudantes se produzirem outras e outros, através de experiências curriculantes multirreferenciais.

No Capítulo 6, **No fluxo das águas: as (in)conclusões caçam jeito**, apresento as principais conclusões a que a investigação chegou. Antes, porém, dou-me conta de um elemento da *physis* que permeou toda a tese: a água, seus fluxos e refluxos, no vigorar do seu ser-sendo, uma tessitura que parece ter sido feita à minha revelia. Depois desse mergulho, apresento os achados da pesquisa numa resposta à sua questão principal: *como as experiências curriculantes contribuem para as/os estudantes do Ensino Médio se constituírem, poeticamente, coautoras e coautores de si?*

2 ITINERÂNCIAS E FLUXOS DO MÉTODO: VEREDAS E ABERTURAS

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
 criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
 para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele
 delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz do poeta, que é a voz de fazer
 nascimentos –
 O verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 2000, p. 15, grifos do autor).

Eis nosso desafio fundante: viver o método na sua itinerância para além dos caminhos fechados e da aplicação de modelos e padrões cuja importância, porém, para alguns contextos de pesquisa, não pode ser desqualificada. Se “Em poesia [...] O verbo tem que pegar delírio [...]” (BARROS, 2000, p. 15), em nossa pesquisa, o método tem que pegar criatividade para se construir no processo; sem prescindir, por conseguinte, da reflexão sobre como nos relacionamos com a linguagem na perspectiva do *discurso* em cuja raiz está o sentido de movimento, logo de fluxo (ORLANDI, 2015, 2012, 2007, 2006). É desse rigor que nos fala Macedo (2009a): um rigor outro, constitutivo da pesquisa qualitativa.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA: MINHAS IMPLICAÇÕES E CIRCUNSTANCIALIDADES

A inspiração, então, que nos vem desse poema nos dá o mote para a apresentação da nossa opção metodológica de pesquisa. Se nos propusemos a construir compreensões de como as experiências curriculantes contribuem para as/os estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual do Sertão se constituírem, poeticamente, coautoras e coautores de si, optamos pela investigação qualitativa que nos interpela, principalmente, sobre a interpretação da realidade como construção social; sobre a perspectiva política do fazer pesquisa comprometida com intervenções socioculturalmente referenciadas e, não menos importante, sobre a relação dialógica da pesquisadora consigo mesma e com os sujeitos da investigação.

A pesquisa qualitativa pode nos possibilitar a problematização do processo dialógico através do qual a realidade é socialmente construída em contraposição à visão dos fenômenos sociais tomados como um já-lá em cujo paradigma, a experiência humana é, quase sempre, alijada dos processos sociais e estigmatizada como epifenômeno pelos guardiões das

institucionalizadas histórias oficiais. Esses que defendem, por exemplo, um currículo único e exterodeterminado, no qual não cabe “[...] o delírio do verbo [...]” (BARROS, 2000, p. 15) – que pode constituir subjetividades rebeldes (SANTOS, 2007) – nem, por conseguinte, o cotidiano da/o estudante com toda a poesia que lhe transborda. Poesia que reverbera através da “[...] voz do poeta, que é a voz de fazer/nascimentos” (BARROS, 2000, p. 15).

Nessa perspectiva, é possível pensar a sociedade a partir da rebeldia; investindo, assim, numa atitude instituinte, portanto, imprescindivelmente descolonizadora de formas hegemônicas objetificadas. É possível construir a realidade de maneira insurgente ou ainda reconhecer experiências que foram invisibilizadas numa atitude irreverente como alternativa a formas cristalizadas de poder como o patriarcado, a exploração, a desigualdade, o fetichismo das mercadorias, a dominação, o intercâmbio desigual conforme argumento de Santos (2007). Destarte, toda a produção científica é, também, um ato político, especialmente, a pesquisa qualitativa que, do nosso lugar, colocamos como produção de conhecimentos socioculturalmente implicados – logo, emancipacionistas – para uma construção e efetivação de vidas decentes (SANTOS, 2007).

Nesse cenário, eu me apresento como pesquisadora implicada com meu constructo de pesquisa. O lugar do qual falo é atravessado por muitas veredas. Traço minha gênese muito antes de existir como pessoa encarnada. Venho, através de minha mãe, lá das bandas do Sertão do Cariri e, de lá, trago esse gosto pela prosa na boca do povo, pelas narrativas ancestrais do cangaço, pela poesia agridoce da sanfona de Gonzagão e pelos encantados de rios, veredas e encruzilhadas. Viemos descambando – minha mãe, eu e meus irmãos – por descaminhos dos morros, pontes, rios e pedras, através das muitas secas e das raras trovoadas até o outrora chamado Sertão de Canudos³ cujas narrativas míticas o profetizaram como “[...] a terra da promessa, onde corre um rio de leite e são de cuscuz de milho as barrancas [...]” (CUNHA, 2002, p. 202).

Nas dobras da memória, estou agora a buscar a menina sertaneja que fui e seu encontro com a linguagem, lá, bem próximo do meu descomeço. Os fios das lembranças vão se tecendo e revejo-me sentada num tamborete de tiras de couro, postado no passeio da minha casa. Naquelas manhãs preguiçosas, uma ou outra pessoa passava a caminho de suas obrigações, mas eu não as via. Parecia que só existíamos eu e o céu azul e fresco. Sentada, ia

³ No tempo das minhas lições na escola de primeiro grau (atualmente: Ensino Fundamental), o município de Tucano estava localizado na Microrregião do Sertão de Canudos. Um nome que trazia e traz uma força simbólica das narrativas utópicas e guerreiras dos que povoaram Belo Monte. Com novas configurações geopolíticas, contudo, essa Microrregião foi rebatizada com o nome de Microrregião de Euclides da Cunha, numa tentativa, talvez, de invisibilizar as narrativas corajosas dos mártires de Canudos.

escrevendo nos cadernos brochura... preenchia todas as linhas de símbolos que contavam histórias somente para mim porque, nesse descomeço, ninguém compreendia a minha linguagem inventada. Aos que passavam, ficava a impressão respeitosa por aquela menina pobre que se ocupava em escrever: um luxo para os meados dos anos 70. E eu registrava com as minhas garatujas, estórias de lobisomem, contadas por uma vizinha nas noites assombrosas de escuridão quando faltava energia, o que não era raro, naquele tempo... Como estávamos na proteção dos de casa, nosso brinquedo era ouvir aquelas narrativas e sentir o medo arrepiante ao imaginar o lobisomem virando a esquina para nos carregar... Escrevia também sobre as imagens caleidoscópicas que iam se formando e deformando pelo movimento das nuvens: eram imagens de crianças, árvores, animais, coisas. As horas se iam arrastadas pelo exercício da imaginação poética e da escrita secreta onde o verbo pegava delírio e funcionava para cor, som, cheiro, gosto, mas somente para mim. A linguagem havia me encontrado.

O pouco que sabia vinha, principalmente, do vivido com *os mais velhos*, como se dizia naquele tempo. Eu gostava, particularmente, de uma senhora negra que representava, poeticamente, o descomeço, pois que suas mãos trabalhadeiras produziam a arte de fazer bonecas negras de pano para serem vendidas na feira. Era com elas que eu conversava e para quem lia minhas criações poéticas...

Desconfio ter encontrado, encarnada, numa dessas bonecas: minha professora das séries iniciais do antigo primeiro grau... Das memórias mais densas da minha meninice, os tempos de escola me trouxeram a complexidade das minhas relações com ela – uma professorinha negra, pobre, sem parentes na cidade, sem eira, nem beira, nem tribeira, por isso mesmo eterna inquilina das casas de aluguel porque seus vencimentos nunca lhe permitiram, em vida, pisar um chão todo seu. Talvez fosse esse um dos motivos de as pessoas comentarem que ela não sabia ensinar... Naquela sociedade estratificada, os discursos desautorizantes a desqualificavam no exercício da sua profissão. Nessa produção contextual, suas turmas, ano após ano, sempre foram compostas pelas/pelos estudantes consideradas e considerados, também, sem eira, nem beira, nem tribeira.

Éramos, então, encaminhadas e encaminhados para sua sala. Seu distanciamento das colegas de magistério que tinham um suposto destaque social, talvez, justificasse nossa proximidade. Ela era como nós porque lhe faltavam as referências dos que tinham eira, beira, tribeira. Hoje, retomando essas memórias, compreendo que nossa professora do ciclo

primário⁴ estabelecera conosco, sem que o soubéssemos, um acordo tácito que se constituía na anunciação, como um grande acontecimento, de nossa capacidade de memorizar a funcionalidade da língua e suas estruturas e regularidades morfológicas, sintáticas, ortográficas e fonéticas. Esse destaque nos foi produzindo como estudantes dedicadas e dedicados aos estudos para corresponder às expectativas da mestra. Nossa relação com o conhecimento nos redimia, principalmente, frente aos nossos ímpares, já que também éramos negras, pobres, sem eira, nem beira, nem tribeira.

Numa daquelas aulas, nossa professora nos disse que sua colega do turno matutino estava muito chateada porque nem uma de suas alunas ou alunos grafara, corretamente, o nome do oceano que banha nosso país. E ela nos convidou a escrevê-lo no quadro. Então, levantei como alguém que cumpria um destino, fui ao quadro e escrevi com inicial maiúscula e acento circunflexo: *Atlântico*. Dos muitos sentidos que cabiam naquela cena, estava uma compreensão docente amorosa do nosso contexto e o seu desejo – ainda que incipiente – de traír as profecias.

Quando minha professorinha não pôde mais nos acompanhar, mudamos para uma escola saída dos nossos sonhos, apesar de as paredes estarem apenas rebocadas e o piso estar com uma camada de cimento. Inaugurada, no ano anterior, com o nome de Ginásio *Estadual* de Tucano – essa projeção dos nossos desejos era e continua sendo para muitas e muitos de nós, simplesmente, *Estadual*: a única escola pública da cidade que oferecia da 5^a à 8^a série, nos idos perdidos de 1981. No meu primeiro dia de aula, testes de sondagem foram aplicados para classificar e selecionar as/os estudantes mais inteligentes, mais aptas e aptos, mais dotadas e dotados – a ideologia do dom escamoteava a discriminação dos sem eira, nem beira, nem tribeira. Lembro-me que obtive a nota máxima nos testes de Matemática e Língua Portuguesa. Dias depois, numa das aulas – certamente por não ter sido localizada na cartografia das/os que, naquela época, estavam predestinadas e predestinados a obter sucesso – a professora de Geografia me perguntou de qual cidade eu era e de onde eu vinha. E eu então respondi, solenemente: “Não. Eu sou daqui. Estudei no Theotônio⁵. Fui aluna da professora Osvaldina Barbosa Gama”.

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 5 692/71 agrupou o curso primário e o ciclo ginásial sob o nome de Ensino de 1º Grau, isto é, da 1ª à 8ª série. Na atual LDB, a de n. 9 394/96 – esse nível de ensino foi renomeado como Ensino Fundamental.

⁵ Com mais de 80 anos, o Grupo Escolar Dr. Theotônio Martins, denominação da minha época de estudante, nascera, na primeira república, sob o projeto das escolas reunidas cuja proposta era, conforme ideário pedagógico moderno, graduar as/os estudantes, padronizar rotinas, procedimentos e comportamentos das escolas isoladas que funcionavam, geralmente, na casa da professora ou professor (SILVA, 2015). Hoje, é uma escola municipalizada.

Nessa travessia até a conclusão do segundo grau⁶, fui me constituindo e sendo constituída como a estudante aplicada e inteligente que, quase sempre, correspondia às expectativas. As minhas experiências outras: a leitura de livros, as conversas sobre tantas questões instigantes não cabiam no contexto de algumas aulas, numa das quais comentei sobre a leitura do livro *Eram os deuses astronautas?*⁷ – uma obra inquietante. Isso, todavia, chocou a professora que tratou de rechaçá-la como uma obra herética, talvez, porque vivêssemos sob o jugo de uma ditadura, quando os tempos escolares eram, imperativamente, normatizados. Hoje, compreendo que, todas as manhãs, quando acordava para estudar antes mesmo dos primeiros raios de sol aparecerem – porque estudar à noite, à luz do candeeiro, deixava os olhos ardendo e as sobrancelhas chamuscadas – eu continuava, sem dar por isso, a corresponder às expectativas da minha professorinha ainda tão amada. Agora mesmo, ao escrever essas memórias, sei que continuo me produzindo e sendo produzida, também, por seus atos de currículo.

Assim, as circunstâncias me fizeram professora da educação básica, ou ainda: fiz-me professora da educação básica a partir do paradigma da objetividade, da neutralidade, da garantia obsessiva da verdade científica; tinha deixado de escutar, portanto, a cor dos passarinhos. Não lidava com estudantes, mas com alunas e alunos – as/os que não tinham, literalmente, luz – que precisavam do saber definido nos livros e nas cartilhas para se transformarem em gente. Essa era a minha certeza (SILVA, 2013). Era o meu descomeço quando o verbo não se imaginava no delírio.

Como pesquisadora situada socioculturalmente, vou me constituindo por esses e por outros ditos e pelos meus silêncios (ORLANDI, 2007) peçados de opacidade e contradições. As compreensões, portanto, de mim mesma nem sempre são transparências através das quais posso dizer quem sou porque, também, sou movimento. Os sujeitos da nossa pesquisa também se constroem e são construídos a partir dessas premissas, pois “Qualquer olhar [meu ou das/os estudantes do Ensino Médio] sempre será filtrado pelas lentes da linguagem [...]” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33).

Essa é a diversidade de referências com as quais dialogamos em nosso constructo de pesquisa porquanto “[...] precisamos empregar muitas perspectivas, ouvir muitas vozes, antes que possamos chegar a compreender profundamente os fenômenos sociais [...]” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 396). Dialogar com múltiplas vozes exige de nós que fazemos investigação qualitativa, um posicionamento ético-político de rompimento com a tradição dos

⁶ A atual LDB traz uma nova configuração para esse nível de ensino que passou a se chamar Ensino Médio.

⁷ Essa obra de Erich von Däniken constrói a hipótese de que os deuses da antiguidade vinham do espaço.

primeiros etnógrafos que precisavam enquadrar, numa escala civilizatória evolutiva, as/os que viviam além do paradigma ocidental para controlá-las e controlá-los, explorá-las e explorá-los. Esses sujeitos, todavia, produziam e continuam a produzir compreensões das suas situações porque as interpretam, reinventando-as e sendo reinventados por elas.

Esses três pontos discutidos acima – a realidade como construção social, a perspectiva política da pesquisa qualitativa e a relação dialógica da pesquisadora tanto com suas implicações quanto com os sujeitos da pesquisa – constituem, entretanto, segundo Denzin e Lincoln (2006), uma tripla crise para a pesquisa qualitativa que, ao ser problematizada historicamente, no cenário da América do Norte, é-nos apresentada através de sete momentos dos quais nos interessa o quarto ou a chamada crise da representação, estreitamente, relacionada à da legitimação e à da práxis (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Essas reconhecidas crises são interpelações advindas das teorizações pós-críticas (SILVA, 1999) à pesquisa qualitativa de viés positivista que ad-roga princípios de objetividade, neutralidade, confiabilidade, validade e generalizações. Esse paradigma considera o conhecimento como estando fora do sujeito, constituindo-se, pois, um objeto a ser revelado pela aplicação de técnicas objetivas de coleta de dados com posterior análise considerada quase asséptica. Nesses termos, a outra ou o outro seria um arquivo a ser manipulado e desvendado pelo pesquisador.

A crise da representação se instala na pesquisa qualitativa quando se começa a compreender que a realidade – por sua condição histórica, portanto dinâmica – não pode ser aprisionada pela linguagem (BAKHTIN, 2012; DENZIN; LINCOLN, 2006) como numa relação especular, isto é, transparente entre linguagem e pensamento (MAINGUENEAU, 2015), sobretudo, porque o verbo e a vida também pegam delírio como nos provoca Barros (2000). Só conseguimos chegar, dessa forma, ao limiar da experiência da outra e do outro porquanto ela se expressa de maneira singular e, por isso mesmo, irrepetível, significada pela complexidade das relações afetivas e dialógicas do sujeito que se afeta, que se deixa afetar e que também afeta a outra e o outro (BAKHTIN, 2012). Linguagem e realidade, então, produzem-se, dialogicamente.

Com essa compreensão, o sujeito vai se constituindo e sendo constituído, dinamicamente, pela linguagem, na produção de saberes implicados. Nessa perspectiva, ao invés de objeto de pesquisa é mais coerente falarmos de constructo de pesquisa (informação verbal)⁸ para o qual outras epistemologias são gestadas e nos interpelam com questões

⁸ Nas aulas da disciplina Abordagens e Técnicas de Pesquisa Qualitativa em Educação, semestre acadêmico 2017.1 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, Macedo (2017)

fundantes como “[...] quem é o Outro? Será que em algum momento podemos ter a esperança de falarmos autenticamente da experiência do Outro, ou de um Outro?” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 392).

Essa crise descrita acima está irremediavelmente imbricada a outra nomeada por Denzin e Lincoln (2006) como crise da legitimação que exige uma recontextualização do repertório que norteia a pesquisa de cariz positivista. Assim, categorias como validade, generalizações e confiabilidade da investigação qualitativa são problematizadas por não mais darem conta de perspectivas construcionistas, politicamente circunstancializadas e multivocais.

Quando a correspondência entre pensamento e linguagem é posta, portanto, sob rasura (SILVA, 2012), recai sobre a pesquisa qualitativa a complexa questão da legitimidade já que a garantia da verdade – um dos pilares da pesquisa de viés positivista – é solapada, definitivamente, com o argumento de que conhecemos de forma perspectival (BAKHTIN, 2012; MERLEAU-PONTY, 2011) a realidade da vida cotidiana ainda que estejamos nos referindo a nós mesmas e mesmos. Para Berger e Luckmann (2008, p. 66), “[...] a realidade da vida cotidiana sempre aparece como uma zona clara atrás da qual há um fundo de obscuridade. Assim como certas zonas da realidade são iluminadas outras permanecem na sombra.”

Por conseguinte, esgarçam-se outras possibilidades para a palavra, isto é, para o verbo por compreendermos que seu sentido tomado como uno é estabelecido com o propósito central de controlar as experiências dos sujeitos (BERGER; LUCKMANN, 2008; ORLANDI, 2007). Dessa forma, o verbo se constitui entre descomeços e começos como nos inspira o poeta, sobretudo quando não sabemos ou quando ignoramos, deliberadamente, os significados instituídos “[...] lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos./A criança não sabe que o verbo escutar não funciona/para cor, mas para som./Então se a criança muda a função de um verbo, ele/delira [...]” (BARROS, 2000, p. 15).

Essa construção linguística nos provoca uma estranheza que exige um esforço de compreensão para o qual temos que lidar com as ambivalências, delírios e opacidades da linguagem, especialmente se desejamos uma aproximação perspectival dos delírios do verbo, numa escuta poética que faz nascimentos multivocais. Essa é uma questão definitivamente

elabora o conceito de *constructo de pesquisa* no diálogo com as epistemologias construcionistas de Gergen (2006) e Berger e Luckmann (2008), com os jogos de linguagem de Wittgenstein (2009) e com a Sociologia das Ausências de Santos (2007), num contraponto ao conceito de objeto de estudo, expressão que denota uma atitude de pesquisa objetiva e neutra conforme o cânone positivista.

política porque abre possibilidades de se ouvir o concerto multivocal dos sujeitos que constroem e são construídos, simbolicamente, por suas realidades através da pluralidade de significados para além de uma correspondência biunívoca. À verdade, consoante inspiração de Barros (2000), será restituída seu caráter interino, parcial e relativo.

Para muitos pesquisadores qualitativos, [portanto] as críticas da validade ressoam com outros antigos receios quanto às metodologias nomotéticas por sua inabilidade em refletir as complexidades da experiência e da ação humanas. De fato, esses pesquisadores voltam-se para os métodos qualitativos na esperança de gerar relatos mais ricos e que revelem nuances mais delicadas da ação humana. (GERGEN; GERGEN, 2006, p. 368).

Para lidar com a pesquisa da complexa experiência humana, essas crises discutidas acima nos mobilizam e nos inspiram na construção de um rigor outro que, de acordo com Macedo (2009a), somente é possível, incontornavelmente, numa perspectiva epistemológica multirreferencial a qual nos possibilita construir verdades circunstancializadas de forma intercítica, portanto relacional. Assim, o argumento central desse autor sobre a

[...] ideia de rigor nas pesquisas qualitativas é constituída fundamentalmente por uma *perspectiva sistêmica* onde filosofia, política, ética e cultura transversalizam as opções e escolhas daí advindas [...]. Compreendemos, *a fortiori*, que poderíamos falar de uma política, de uma ética e de uma estética do *rigor qualitativo* que se coloca como *diferença* em relação aos sentidos convencionais do que seja o rigor em pesquisa, em geral eivados de valores formalistas, que acabam por confundir rigor com rigidez e neutralismo que se quer a-político. Poderíamos ousar dizer que há aí uma certa *naturalização/banalização/simplificação* da ideia de rigor a ser informada e problematizada, como tudo em ciência, aliás. (MACEDO, 2009a, p. 77, grifos do autor)

Esse rigor, portanto, dialoga com a perspectiva construcionista da realidade para a qual a linguagem é um dispositivo fundamental das pesquisas qualitativas. Estamos nos referindo a um rigor que passa ao largo da visão aplicacionista de procedimentos e técnicas da pesquisa formalista que – salientamos – tem o seu lugar, mas não dá conta das complexas relações produzidas pelas múltiplas vozes dos sujeitos que produzem a si mesmos, dialogicamente, nas várias e complexas circunstâncias (MACEDO, 2009a) cotidianas.

É ainda Macedo (2009a) quem nos provoca a construir, na efetivação desse rigor, outras relações com o conhecimento, principalmente, a compreensão das ambivalências e opacidades dos jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 2009), na produção dos contextos através dos quais esse mesmo conhecimento se institui como realidade dos sujeitos em sua

labuta cotidiana. Esse rigor outro, fundado a partir das inspirações da epistemologia multirreferencial, concebe o conhecimento como situado, portanto as generalizações dele advindas – por serem circunstancializadas – efetivam-se por aproximações e por transingularizações (MACEDO, 2018).

Essa proposta de rigor dialoga com as crises de que nos falam Denzin e Lincoln (2006) por explicitar a ilusão da objetividade e neutralidade da linguagem e, por conseguinte, buscar outras possibilidades de legitimação para a pesquisa qualitativa através da validação de múltiplas vozes na construção de verdades situadas e comprometidas com a função emancipacionista sem a qual todo esforço investigativo perde o sentido.

2.2 MULTIRREFERENCIALIDADE E HETEROGLOSSIAS NA PRODUÇÃO DA COAUTORIA DE SI

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos. (NETO, 2008, p. 219).

A epistemologia multirreferencial nos interpela para a compreensão de que, por sermos plurais, produzimos e somos produzidas e produzidos por muitos fios simbólicos que entretecem de forma opaca e ambivalente – portanto complexa (MORIN, 1998) – as nossas realidades cuja exegese, através da decomposição dos seus elementos constitutivos, para alcançar uma pretensa transparência e verdade última, é uma ilusão. A crise de representação nos provoca a pensar que um constructo de pesquisa não é supostamente especular nem pode chegar a tal por nenhuma metodologia, abordagem ou dispositivo de pesquisa qualquer que seja, pois, consoante Ardoino (2012, p. 89), “[...] não há coincidência possível entre uma tal leitura e o fenômeno vivo, e, mais especificamente ainda humano e social.” Portanto, a tessitura de uma investigação que se avizinha dos contextos, só é possível quando

A análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos “fatos” educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural [...], sob

diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos. (ARDOINO, 2012, p. 87)

Esses sistemas de referências distintos e não redutíveis desafia-nos a dialogar com diferentes vozes na produção do nosso constructo de pesquisa. Vozes que se perfazem nos seus cenários de enunciação nos quais – retomemos o poeta (BARROS, 2000) – o verbo escutar tanto pode se relacionar com o som quanto com a cor, tecendo o instituinte.

A sensibilidade para conjugar esse verbo ou qualquer outro só é possível, porém, quando a pesquisadora propõe a si mesma o desafio de dialogar com outras inteligibilidades, constituindo-se, pois, pela poliglossia, a “[...] condição de acesso à perspectiva do outro [...]” (BERGER, 2012, p. 29). Ser poliglota constitui-se, portanto, no exercício de articular irredutíveis e heterogêneos sistemas de referências, numa hermenêutica que só se efetiva, relacionalmente, a partir da explicitação das implicações de quem pesquisa. Barbier (2003, p. 101), num diálogo com os pressupostos da multirreferencialidade, comenta que se implicar é reconhecer, intercristica e dialogicamente, que tanto implicamos quanto somos implicadas e implicados nos processos relacionais, portanto não passamos incólumes aos sujeitos e às coisas (INGOLD, 2012b), tampouco elas e eles a nós.

Estamos, nessa toada, a nos referir a um rigor outro conforme defesa de Macedo (2009a) quando, provocativamente, diz que “Ao escolher o seu método de trabalho, o pesquisador [a pesquisadora] o faz conforme a sua ciência e conforme a sua existência [...]” (MACEDO, 2009a, p. 130). A poliglossia e a implicação são, por conseguinte, conceitos centrais da pesquisa multirreferencial, especialmente, quando pesquisamos nossos próprios contextos. Essa escuta plural, opaca e conflitante dos sujeitos deve estar numa relação intercristica com o entendimento de que nos constituímos, também, por muitas vozes que nos interpelam subjetivamente porquanto “Um galo sozinho não tece uma manhã [...]” (NETO, 2008, p. 219).

Primordialmente, carecemos, pois, de uma rearticulação entre a racionalidade técnica e a sensibilidade poética a qual, passamos, doravante, a nos referir como poética: o olhar inaugural através do qual o ser-sendo (CASTRO, 2004), nos processos de coautoria de si, tece sua procura por sentidos, na luta sísifa da sua incompletude. Nessa perspectiva, nossa compreensão da poética enquanto vigorar da palavra (CASTRO, 2004) esgarça o formalismo da linguagem conforme algumas tradições poéticas que, arbitrariamente, anunciam quem está autorizada ou autorizado a poetizar. Singularmente,

Quando o homem [ou a mulher] se deixa encontrar como poeta, dá as mãos à palavra e foge para o descampado da *poíesis*⁹. Passa a cantarolar travessuras, a rodear as tranças das árvores, a brincar de passarinho e alçar voo. Ganha a abertura do céu com asas de versos, traçando curvaturas nas nuvens quando as corta com seu olhar. Ao rabiscar canções, costura na ponta das letras as melodias que ganharão vozes, as ressonâncias entre chão e pés. Faz cirandas com os peixes ao mergulhar no rio e se molhar de poesia. Isso é o que acontece ao decidir pela irresponsabilidade poética [...] (PESSANHA, 2011, p. 241, grifo do autor).

Como a racionalidade, fundamento da produção objetiva, parece prescindir de criterização por ser tomada como algo dado, por referir-se, comumente, ao já lá, apresentamos nossa necessidade de, sem rechaçá-la, eleger, também, a poética no desafio de produzir o diálogo plural, principalmente, porque “[...] muitas vezes a literatura e a arte *chegam primeiro e compreendem melhor* as realidades humanas [...]” (MACEDO, 2009a, p. 82, grifos do autor). É dessa boniteza epistemológica que nos fala Barros (2016a, p. 41) ao escrever que

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um
sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força
existem
nos encantos de um sabiá.
[...]

Na compreensão complexa do real, ciência e poética, entre outras vozes, entretecem a nossa perspectiva de pesquisa, porque somos emoção e razão. Uma poliglossia que se forja no entre, na tensão e na ambivalência como esforço de superação do nosso olhar excludente o qual inexoravelmente também nos constitui. Para ilustrar nosso argumento, tomemos a discussão proposta por Ricoeur (2002) que coloca a poética como um dos fundamentos para a compreensão da obra filosófica. Ao tomar como símbolo um quadro de Rembrandt¹⁰, ele nos provoca ao afirmar que “[...] o filósofo não começa do nada. E mesmo, não começa a partir da filosofia, começa a partir da poesia [...]”, isto é, da poética como explicitamos anteriormente.

Em síntese, a crise de representação e de legitimidade nos provoca, pois, o desejo de sermos interpeladas e interpelados pela poética, como fundante interlocutora, também, do processo de construção desta tese, num exercício de problematização do nosso olhar, algumas

⁹ Segundo Castro (2004), é a essência do agir; quando essência significa fundamento do passar do não-ser ao ser. Podemos entendê-la também como movimento criativo. Etimologicamente do grego, deu origem, na língua portuguesa, à palavra poesia.

¹⁰ *Aristóteles contemplando um busto de Homero*, de Rembrandt, 1653, Metropolitan Museum, Nova York. (RICOEUR, 2002, p. 48)

vezes incauto, sobre o real como algo banalizado e especular. Lembremo-nos que nosso olhar é constitutivo do real. Logo, somente pela itinerância da poética, o verbo pega delírio através do qual a manhã se tece pela cor e som dos passarinhos e dos galos. É disso que nos fala Barbier (2003, p. 79, grifos do autor) ao se referir à palavra poética como aquela

que tenta exprimir o assombramento do sujeito diante de um evento imprevisto [...] que funda uma ligação simbólica do *eu* com o *eu* mesmo, do *eu* com o outro, com a sociedade e com o cosmo. Ela coloca os produtos, as práticas e os discursos do ser humano numa totalidade dinâmica dotada de sentido. Ela é instituinte, antes de tudo, criadora, numa ressonância afetiva e simbólica [...].

Essa poliglossia, no diálogo comigo mesma no processo de autorização, é estabelecida, relacionalmente, também no processo de autorização do outro ser sujeito, gerando conflitos e intencionalidades. Conforme nossa intenção de pesquisa e para demarcar essas “[...] vozes variadas e opostas [...]” (BURKE, 1992, p. 336) constitutivas da luta pelo significado, substituamos o prefixo *poli-* por *hetero-* e assim teremos o conceito de heteroglossia que, segundo Burke (1992) e conforme seu campo de estudo, rompe o paradigma da história essencializada contada a partir dos grandes feitos e heróis para uma perspectiva da *La nouvelle histoire*, na qual seja possível ouvir as diferentes vozes dos que teceram e tecem a história cotidiana.

Explicitar, através da heteroglossia, essas vozes prenes de desejos e intencionalidades nos seus processos de autorização requer a compreensão de que construímos conhecimento com outros sujeitos como coautoria de nós mesmas e mesmos, numa tensão generativa que nos faz criar estratégias e contraestratégias para o enfrentamento dos jogos de linguagem e das práticas discursivas da outra e do outro. Ardoino (2012) chama isso de negatricidade, um conceito fundamental da multirreferencialidade, segundo o qual

Quaisquer que sejam os determinismos que condicionam e podem explicar seus modos de funcionamento, o ser humano tem em si (auto) um poder de negação, de contraestratégia que lhe dá, ao menos em parte, a inteligência desses determinismos, e uma certa capacidade de a eles reagir, de a eles se adaptar e mesmo de os enfrentar ou de os transformar [...]. (ARDOINO, 2012, p. 90).

Esse conceito dialoga com o pressuposto central da etnometodologia que será por nós também problematizado. Então, é fundante considerar a negatricidade constituída pela poliglossia/heteroglossia, quando nos propomos a fazer uma pesquisa qualitativa sobre

experiências curriculantes e coautoria de si, perguntando-nos, numa questão que, para nós, é central: *como as experiências curriculantes contribuem para as/os estudantes do Ensino Médio se constituírem, poeticamente, coautoras e coautores de si?* E, num desdobramento dessa pergunta, inquirindo-nos outras questões, também, norteadoras da nossa investigação: em quais experiências curriculantes, na perspectiva da coautoria de si, as/os estudantes, através de seus atos de currículo, mais se implicam? como, na perspectiva da coautoria de si, implicam-se nessas experiências?

Essas questões vêm sendo gestadas por mim há mais de vinte anos – período no qual tenho experienciado a docência em turmas do Ensino Médio, com a disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Por estar, inelutavelmente, implicada a meu constructo de pesquisa, é fundante explicitar a opacidade que fica nas dobras da minha relação afetiva, existencial, profissional, ética e estética com a educação que se corporifica nos espaços institucionais dessa escola de educação básica do Sertão da Bahia. Eis a cartografia tanto do meu *espaçotempo* de menina na travessia da quinta à oitava série e do segundo grau, habilitação em magistério, quanto, posteriormente, da minha itinerância docente, nos últimos trinta anos. Um projeto implicado “[...] voltado para o ser-no-mundo, potencial e criador, ligado à força da vida, dotado de um sentido não determinado e envolto em incerteza. [...]. Ele permanece impreciso, ou melhor, poético [...]” (BARBIER, 2003, p. 48).

Dessa forma, por uma questão de rigor, preciso elucidar e explicitar, principalmente, essas relações ontológicas, no processo epistemológico da pesquisa para dialogar, criticamente, com a sobreimplicação que “[...] favorece o ativismo e, às vezes, a militância cega e digressiva que no fazer da pesquisa nos leva para caminhos que, significam, não raro, não-pesquisa com o nome de pesquisa [...]” (MACEDO, 2012, p. 49).

Assim, considerando essas relações, nosso objetivo geral, por conseguinte, é *compreender as contribuições das experiências curriculantes para as/os estudantes do Ensino Médio se constituírem, poeticamente, coautoras e coautores de si*. É importante elucidar o sentido etimológico do verbo compreender que introduz nosso objetivo geral. Do latim *praetenere*, significa uma construção de sentidos que se estabelece relacional e horizontalmente (MACEDO, 2010), logo compreendemos com a outra e/ou o outro. Esse é o desafio: não nos arvorarmos a falar da outra ou do outro como se fosse tão somente um objeto definido e translúcido. Nesses termos, podemos falar da *compreensão de compreensões* (MACEDO, 2015b) dos sujeitos situados que produzem saberes/conhecimentos de primeira ordem (MACEDO, 2000) porque, nós, com nossos constructos de segunda ordem tão somente nos avizinhamos do limiar da inteligibilidade e da sensibilidade dos sujeitos da pesquisa, pois,

como provocações epistemológicas de Macedo (2015b, p. 31, grifos do autor), nosso exercício será “[...] *com-preender por aproximações elucidativas* [...]”.

Quanto aos objetivos específicos, pretendemos identificar as experiências curriculantes nas quais as/os estudantes, na perspectiva da coautoria de si, mais se implicam através de seus atos de currículo; refletir, na perspectiva da coautoria de si, sobre os processos de implicação das/os estudantes nessas experiências curriculantes.

Essas e esses estudantes, talvez, possam dizer: “Tem mais presença em mim o que me falta [...]” (BARROS, 2016a, p. 49). Eles parecem viver a incompletude com toda a alegria de se sentir desejantes da plenitude da vida. Parecem construir uma realidade numa dimensão paralela ao que é proposto e praticado enquanto formação, muitas vezes, significada como um *a priori*, um caminho predeterminado para ser seguido, desconsiderando atalhos, veredas e encruzilhadas como potenciais possibilidades de *autopoiésis*¹¹. Um produzir-se a si mesma e mesmo (JOSSO, 2004) pela experiência, porquanto “[...] a formação é experiencial ou então não é formação [...]” (JOSSO, 2004, p. 48). Dito dessa forma, a experiência está no âmbito da subjetividade das/os estudantes, é o que as/os mobiliza, provoca, cutuca, ontologicamente (LARROSA, 2017). O que as/os faz reescrever itinerâncias e rascunhar as rotas predeterminadas ainda que elas não se percam, também, enquanto referências formativas.

Nesse contexto, parafraseando Josso (2004), Macedo (2010, p. 32, grifos do autor) afirma que “[...] *ou a formação é relacional ou então não é formação.*” Como produção de si, portanto, a formação é produzida na relação com a outra e o outro, ou seja, é etnoconstitutiva. É o processo desafiante de nos autorizarmos, de nos tornarmos coautoras e coautores de nós mesmas e mesmos (BERGER, 2012) porque não nos constituímos sem a diferença, sem os referenciais culturais circunstancializados que, dialogicamente, nos perfazem.

Num desdobramento desse paralelismo e inspirada na tese de Igor Santos (2019), concludo, num rompante de ousadia desafiante, que, se a formação é experiencial e relacional, ela é poética. De maneira que nos autorizamos a dizer que ou a formação é poética ou não é formação. Pensar a formação imbricada à poética é o movimento mesmo do ser se perfazendo pela *poiesis* cujo propósito é

[...] a integração de fala e silêncio [...] realizar-se integralmente, como um todo harmônico, fazendo do seu corpo aquilo que ele é como ser destinado à livre realização. [...] é libertar para as possibilidades de chegar a ser, dar-se

¹¹ Autopoiésis: do grego (*autós* que significa próprio e *poiésis*, fazer, produzir.), esse neologismo está sendo tomado como empréstimo da obra de Humberto Maturana e Francisco Varela para significar, aqui, o produzir-se, poeticamente, a si mesmo ou a si mesma, na relação com a *physis*.

um corpo enquanto sentido e mundo, tornar-se presença poética. (PESSANHA et al, 2011, p. 17).

Da fenomenologia, concepção que está na gênese da pesquisa qualitativa conforme atesta André (1995), vêm essas inspirações para pesquisar as experiências únicas e singulares do mundo da vida ao qual correspondem as experiências cotidianas atinentes ao humano e ao não humano. Comovendo-nos, poeticamente, num exercício de desbanalização do ordinário como o faz Barros (2000, 2008, 2016a) e Lispector (1999) e como fazemos nós quando, pelo epoché (SCHUTZ, 1979), colocamos nossa visão dos fenômenos e nossas concepções entre parênteses, num ir e vir entre distanciamos e aproximações para compreendermos “[...] não apenas aquilo que as palavras querem dizer, mas ainda aquilo que as coisas querem dizer, o núcleo de significação primário em torno do qual se organizam os atos de denominação e de expressão [...]” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 12).

Para Schutz (1979, p. 58), pelo epoché, “[...] não só ‘colocamos entre parênteses’ todos os julgamentos do senso comum de nossa vida cotidiana sobre o mundo exterior, mas também todas as proposições das Ciências Naturais que, igualmente, lidam com as realidades desse mundo do ponto de vista natural.” Ressaltamos que devemos suspender as proposições não apenas das ciências naturais, mas das ciências de um modo geral já que, ao fim e ao cabo, todas elas são humanas, portanto sua visão é perspectival (MERLEAU-PONTY, 2011). Essa distanciamos seguida de aproximação é uma busca sísifa das mais difíceis e necessárias numa investigação qualitativa. Assim, perguntamo-nos o que são, por conseguinte, para nós, experiências curriculares, Ensino Médio, poéticas experiências formativas e, entre tantas outras concepções, o que é ser sujeito como coautor de si?

Merleau-Ponty (2011, p. 13) nos ajuda a pensar, através da sua fenomenologia da percepção, que “[...] não é preciso perguntar-nos se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos [...]”, ou melhor, construímos, nesse exercício do epoché. Então, o (en)canto de um sabiá (BARROS, 2016a) está nos sentidos que lhe atribuímos conforme nossas circunstâncias. Portanto, é necessário que essa percepção contextual esteja explicitada e seja problematizada para que não a tomemos como percepção da outro e do outro – da/o estudante de Ensino Médio, por exemplo – porquanto estaríamos “[...] lendo as experiências próprias que vivemos na mente de outras pessoas [...], portanto, apenas descobrindo nossas próprias experiências [...]” (SCHUTZ, 1979, p. 172).

Explicitar, pois, minhas implicações relacionadas ao contexto do *Estadual*, tanto como estudante de Ensino Médio que fui quanto como docente que continuo sendo, é uma atitude de rigor, um desafio epistemológico, “[...] para que o diálogo interpretativo com as realidades a serem compreendidas seja o mais autêntico possível, o mais próximo possível dessas realidades pesquisadas e [de] seus atores/autores sociais [...]” (MACEDO, 2009a, p. 90).

Diante dessa tessitura e das nossas intenções, sobretudo, políticas, nossa itinerância toma uma vereda da pesquisa qualitativa: a etnopesquisa crítica e multirreferencial (MACEDO, 2000; 2006; 2009a; 2012; 2015b; 2016a) cuja compreensão e compromisso com os sujeitos da pesquisa é sua singularidade, ineliminável. Nessa itinerância heurística com os sujeitos, a etnopesquisa, ao se lançar na compreensão das experiências, também retoma, como inspiração epistemológica, esses conceitos do domínio da fenomenologia sem compromisso, porém, com o método fenomenológico.

2.3 ETNOPESQUISA: SUJEITOS, CONTEXTOS E DISPOSITIVOS

A etnopesquisa se gesta a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa com uma inflexão singular e incontornável: sua aposta no sujeito como coautor de si que, através de seus etnométodos (COULON, 2017; MACEDO, 2000, 2006, 2012), dá sentido e vigora, plena e poeticamente, na sua existência circunstancializada. Por essa abordagem, somos consideradas e considerados, portanto, como teóricos da nossa realidade, sem, necessariamente, atribuir qualificativo para nos caracterizar enquanto teóricos. Pensemos que não temos o hábito, ao menos até aqui, de caracterizar os teóricos que se circunscrevem nos contextos acadêmicos como legítimos ou profanos, por exemplo. O qualificativo, talvez uma justificativa inconsciente de nosso pensar dicotômico, só é aceitável para dizer da especificidade dos sujeitos com os quais construímos compreensões porque somente eles estão qualificados para falar de suas experiências como nos alerta Assaré (2011, p. 25-26):

Poeta, cantô da rua,
Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu.

[...]

Você teve indução,
Aprende munta ciência,
Mas das coisa do sertão

Não tem boa experiência.
 Nunca fez uma paioça,
 Nunca trabalhou na roça,
 Não pode conhecê bem,
 Pois nesta penosa vida,
 Só quem provou da comida
 Sabe o gosto que ela tem.

Esse compromisso político da etnopesquisa é, justamente, com esses sujeitos que se constituem e são constituídos, na itinerância da investigação, pela linguagem e por seus etnométodos pelos quais dão sentido e produzem seu cotidiano. O sujeito, então, que faz pesquisa – no meu caso, a pesquisadora – está ineliminavelmente, com suas implicações e afetações, produzindo-se, pelo constructo da pesquisa. Do seu lugar, elabora compreensões das compreensões (MACEDO, 2009a) de sujeitos representativos, sobretudo, de “[...] segmentos sociais oprimidos e alijados, calados pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada [...]” (MACEDO, 2000, p. 31). Nosso desafio, enquanto etnopesquisadora, é não nos deixarmos seduzir pelo discurso que, ao comparar, hierarquiza sujeitos. Singularizar contrastes dos sujeitos em seus contextos é, pois, nosso mote como o fez Gil (1975) na canção Lamento sertanejo:

Por ser de lá
 [Do sertão, lá do cerrado]
 na certa, por isso mesmo
 não gosto de cama mole
 não sei comer sem torresmo.
 Eu quase não falo
 Eu quase não sei de nada
 Sou como rês desgarrada
 Nessa multidão, boiada caminhando a esmo.

Quem é do Sertão do Cariri como eu, compreende essa ontologia através da boniteza irreverente da linguagem sertaneja, numa afronta singular e poética, muitas vezes, à ortoepia¹² e à prosódia¹³ da norma. Esse referencial metodológico de fazer pesquisa vem sendo gestado desde o primeiro Macedo (2000), no entretecer dos fios da etnometodologia (GARFINKEL, 2006) com as interpelações da multirreferencialidade (ARDOINO, 2012), no contexto autorizante do grupo de pesquisa FORMACCE em Aberto¹⁴.

¹² Parte dos estudos gramaticais que orienta a pronúncia dos fonemas, nos padrões da norma culta.

¹³ Parte dos estudos gramaticais que orienta, nos padrões da norma culta, a acentuação tônica e entonação dos fonemas.

¹⁴ Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação/Faced/UFBA cujo líder é o professor Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo. Link para o CNPq <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0291708OKDJRDM>>.

Por já termos problematizado a multirreferencialidade, passemos à discussão de uma teoria do social (MACEDO, 2000), elaborada a partir das contribuições da fenomenologia, especialmente, de Schutz (1979): a etnometodologia cujos estudos

[...] analizan las actividades cotidianas como métodos que sus miembros usan para hacer que esas actividades sean racionalmente-visibles-y-reportables-para-todos-los-efectos-prácticos, es decir, ‘explicables’ (accountable)¹⁵, como organizaciones de actividades cotidianas corrientes. La reflexividad de este fenómeno constituye un rasgo singular de las acciones prácticas, de circunstancias prácticas, del conocimiento de sentido común de las estructuras sociales, y del razonamiento de la sociología práctica. (GARFINKEL, 2006, p. 1-2)

Numa virada sociológica, Garfinkel (2006)¹⁶ propõe um contraponto epistemológico ao pressuposto implícito nos estudos da sociologia funcionalista-estrutural segundo os quais “[...] la estandarización social de la comprensión común, independientemente de aquello que es estandarizado, orienta las acciones de las personas hacia ciertos eventos y escenas [...]” (GARFINKEL, 2006, p. 81). As atrizes e os atores sociais seriam, em tese, incapazes de refletir sobre as regras sociais e, menos ainda, estabelecer com elas uma relação de negatividade. “Esto ocurre por el hecho de considerar que los miembros de la sociedad son algo así como una especie de idiotas culturales o psicológicos (o ambas cosas) sin juicio [...]” (GARFINKEL, 2006, p. 82).

A esse paradigma normativo, Garfinkel (2006) contrapõe, por conseguinte, um paradigma interpretativo (COULON, 2017) que destaca a reflexividade da atriz e do ator social os quais, por meio de uma linguagem natural, estabelecem relações sociais com outrem e consigo mesmo de forma, inclusive, a trair – num efeito de negatividade – o que dela e dele se espera, se assim o desejar. É sobre isso que também nos faz pensar Lispector (1999, p. 212-213), por meio de sua prosa poética:

E me faz sorrir no meu mistério. O meu mistério que é eu ser apenas um meio, e não um fim, tem-me dado a mais maliciosa das liberdades: não sou boba e aproveito. [...] Mas é que ninguém sabe como se sente por dentro aquele cujo emprego consiste em fingir que está traindo, e que termina acreditando na própria traição. Cujo emprego consiste em diariamente esquecer. Aquele de quem é exigida a aparente desonra. Nem meu espelho

¹⁵ Esse conceito não foi traduzido para a edição em espanhol, mas pode ser traduzido por narrar, relatar, descrever.

¹⁶ Garfinkel, no exercício da negatividade, reinterpreta o repertório conceitual de Talcott Parsons, seu orientador, sem, no entanto, deixar de reverenciá-lo. Defende, pois, numa subversão criativa que “[...] a relação entre ator e situação não se deverá a conteúdos culturais nem a regras, mas será produzida por processos de interpretação [...]” (COULON, 1995).

reflete mais um rosto que seja meu. Ou sou um agente, ou é a traição mesmo. Mas durmo o sono dos justos por saber que minha vida fútil não atrapalha a marcha do grande tempo. Pelo contrário: parece que é exigido de mim que eu seja exatamente fútil, é exigido de mim inclusive que eu durma como um justo. Eles me querem ocupada e distraída, e não lhes importa como. [...] O que me revela que talvez eu seja um agente é a ideia de que meu destino me ultrapassa: pelo menos isso eles tiveram mesmo que me deixar adivinhar, eu era daqueles que fariam mal ao trabalho se ao menos não adivinhasse um pouco; fizeram-me esquecer o que me deixaram adivinhar, mas vagamente ficou-me a noção de que meu destino me ultrapassa e de que sou instrumento do trabalho deles.

Essa reflexividade sobre a suposta ordem em que se vive está, principalmente, no âmbito da criação poética que se produz sempre “[...] dentro de algún ‘juego de lenguaje’ [...]” (GARFINKEL, 2006, p. 85), sobretudo, quando o extraordinário emerge do cotidiano por uma epistemologia, diria, transgressora como a de Lispector (1999) ou a de Barros (2000, 2008, 2016a), ou a de Assaré (2011) ou ainda a de Gil (1975), por exemplo. Os jogos de linguagem – como destaca Garfinkel (2006) ao trazer, textualmente, para seu argumento a contribuição de Wittgenstein (2009) – por serem constitutivos da expressão humana, estão relacionados à criação poética; são, pois, constructos simbólicos (BAKTIN, 1995) pelos quais os sujeitos descrevem, empreendem e analisam suas estratégias e ações práticas para representar as suas realidades.

Garfinkel (2006), portanto, opera com o conceito de jogos de linguagem para argumentar “Que los significados de los eventos son los productos [...] del lenguaje [...]” (GARFINKEL, 2006, p. 69). Assim, o sentido incompleto e opaco da linguagem requer que a etnopesquisadora reconstrua os contextos de produção das práticas discursivas, num exercício indexal sem o qual, com efeito, não se aproxima de sua inteligibilidade (MACEDO, 2000). A título de ilustração, retomemos Rosa (2001) que constrói, com a leitora e o leitor, jogos de linguagem através da palavra famigerado no conto de mesmo nome. O *causo* se passa com um suposto doutor desprevenido, interpelado por um tipo de jagunço “[...] em armas – e de armas alimpadas. [Porque] Dava para se sentir o peso da de fogo, no cinturão, que usado baixo, para ela estar-se já ao nível justo, ademão, tanto que ele se persistia de braço direito pendido, pronto meneável [...]” (ROSA, 2001, p. 58). Nesses conformes, o homem requeria explicação sobre o sentido da palavra famigerado para decidir o destino de um moço do governo que lhe qualificara com tal predicativo, certamente, por inocência dos contextos daquelas paragens. Um perigoso jogo de linguagem se constrói entre o rapaz do governo “[...] de seu tanto esmiolado [...]” (ROSA, 2001, p. 58), o “[...] jagunço até na escuma do bofe [...]”

(ROSA, 2001, p. 57) e o suposto doutor que deveria elucidar o imbróglio causado por uma palavra cujo significado teria que cair nas graças do jagunço.

A etnometodologia considera, pois, o ponto de vista da atriz e do ator social a partir da incontornável compreensão de que toda palavra, conquanto tenha um sentido em estado de dicionário, ou seja, referencial, tem sobretudo um sentido indexal, portanto circunstancializado (MACEDO, 2000). Essa assertiva, todavia, é descartada por muitos estudos clássicos que tomam a linguagem como transparente “[...] como se existisse uma homogeneidade semântica das palavras e uma adesão comum dos indivíduos ao seu sentido [...]” (COULON, 1995, p. 33).

Inspirada nesses conceitos da etnometodologia, a etnopesquisa e sua singularizante heteroglossia propugna as circunstancializadas interpretações dos contextos sociais, com os quais as atrizes e os atores produzem “[...] para todos os fins práticos, suas *describibilidades*, *inteligibilidades* e *analisibilidades* e, com isso, trabalham *metodicamente* a compreensão e a resolução das suas necessidades e problemáticas [...]” (MACEDO, 2012, p. 88, grifos do autor). Essa atriz ou esse ator, portanto, interpreta ou reinterpreta cotidianamente seu contexto com o intuito de produzir saídas criativas conforme a poética inaugural de Barros (2008, p. 135) em

Minha mãe me deu um rio.
Era dia de meu aniversário e ela não sabia
o que me presentear.
Fazia tempo que os mascates não passavam
naquele lugar esquecido.
Se o mascate passasse a minha mãe compraria
rapadura
Ou bolachinhas para me dar.
Mas como não passara o mascate, minha mãe me
deu um rio.
Era o mesmo rio que passava atrás de casa.
Eu estimei o presente mais do que fosse uma
rapadura do mascate.

Essa describibilidade sensível do eu lírico, ao nos trazer a imagem sábia de uma mãe que lhe presenteara um rio, ou a describibilidade do suposto doutor do conto famigerado, ou ainda as describibilidades de textos poéticos à espera, ainda, de serem escritos como o do filho que, pungentemente, sonha em levar seu pai a Paris, numa forma de celebrar a paterna vida de labutas numa mercearia grapiúna estão, simbolicamente, carregadas de dobras de sentidos. A etnopesquisa, por conseguinte, compreende-os como produtores de conhecimento e de práticas socioculturais que dão sentido ao seu cotidiano, não poucas vezes, pejado de lirismo e

emoção que chegam, arrebatadoramente, pela via da poética, ainda que tenhamos clareza de que “Uma [etno]pesquisa não é um romance, tampouco um poema [...]” (MACEDO, 2000, p. 215). A perspectiva poética, ainda assim, é uma possibilidade advinda da heteroglossia da etnopesquisa multirreferencial cujo caráter inventivo e construcionista se expressa, também e principalmente, na angústia do método, “[...] um questionamento constante sobre a pertinência de suas posturas e métodos, da sua visão de mundo, da visão sobre os pesquisados e suas construções, dos seus construtos teóricos e epistemológicos [...]” (MACEDO, 2000, p. 245). Explicitar essas implicações, num rigor outro (MACEDO, 2009a), desconstrói radicalmente o pressuposto que está na base de metodologias aplicacionistas.

Nossa abordagem, portanto, ao lidar com a heteroglossia dos sujeitos contextuais, construiu conhecimento indexal, pelo ritmado exercício fenomenológico do epoché, porquanto a etnopesquisa se deixa interpelar pela racionalidade da linguagem cotidiana de sujeitos circunstancializados numa determinada situação biográfica (SCHUTZ, 1979). A linguagem, isto é, o discurso – por sua natureza incompleta, opaca e ambivalente – requer, pois, a descritibilidade de seu contexto de produção cujo sentido só pode ser tangenciado porquanto se constitui numa conexão intersubjetiva (SCHUTZ, 1979). Somente assim podemos nos aproximar dos sentidos potentes, metafísicos, fluidos e metafóricos de ganhar um rio como presente de aniversário o que acorda em nós outras polissemias e outras epifanias.

Essa teia de relações contextuais proposta pela etnopesquisa é tecida como inspiração da tradição etnográfica que preconiza uma descrição densa (RYLE apud GEERTZ, 2015) das experiências dos sujeitos, “[...] al prestar a las actividades más comunes la atención que usualmente se reserva para eventos extraordinários [...]” (GARFINKEL, 2006, p. 9). Esse olhar original sobre o mundo, como se o víssemos pela primeira vez, somente é possível pela perspectiva poética. Assim, vamos nos aproximar do nosso contexto referencial de pesquisa, com quem estou profundamente implicada: o *Estadual*, uma abreviação popular para Ginásio *Estadual* de Tucano, seu nome de fundação, que, além de demarcar a luta da comunidade por uma escola pública, rechaça o colonialismo político-partidário, que lhe rebatizou como Celem.

2.3.1 O *Estadual*: das políticas contraditórias para o Ensino Médio às experiências das/os estudantes

[O Estado da Bruzundanga, de acordo com sua carta constitucional]
Substituiria o atual ensino seriado, reminiscência da Idade Média, onde, no

trivium, se misturava a gramática com a dialética e, no *quadrivium*, a astronomia e a geometria com a música, pelo ensino isolado de matérias, professadas pelos atuais lentes, com os seus preparadores e laboratórios. [...] Aquele que tivesse vocação para engenheiro de estrada de ferro, não precisava estar perdendo tempo estudando hidráulica. Frequentaria tão somente as cadeiras de que precisasse [...]. Cada qual organizaria o programa de seu curso, de acordo com a especialidade da profissão liberal que quisesse exercer [...]. (BARRETO, 2001, p. 49)

A crônica *O ensino na Bruzundanga*, de onde extraí esse excerto, integra a obra *Os Bruzundangas* (BARRETO, 2001) cuja primeira edição remonta ao ano de 1923. Por essa obra quase centenária, temos a compreensão do caráter dualista que sempre permeou a educação brasileira, um campo de disputa entre forças conservadoras e progressistas, sobretudo, no contexto da república. Esse dualismo se radicaliza quando nos debruçamos sobre o Ensino Médio e o “[...] falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 31).

Essa frase sintetiza, historicamente, o que têm representado as políticas públicas para o Ensino Médio. Nessa conjuntura, nos anos 70, surgiu o *Estadual*, a primeira escola pública a oferecer os antigos cursos ginásial e secundário¹⁷ em Tucano apesar de a lei de criação do nosso município remontar ao império, mais especificamente ao ano de 1837.

Assim, sob a égide da LDB n. 5692/71 (BRASIL, 1971) o *Estadual* nasceu como escola de 1º grau, em 1978. No cenário contraditório de repressão e de reexistência, essa LDB tanto reeditou a profissionalização compulsória das Leis Orgânicas¹⁸, rebatizando o então chamado primário e ginásial como ensino de 1º grau e o antigo colegial como ensino de 2º grau (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000) quanto conteve as reivindicações de acesso ao ensino superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), segregando os filhos e filhas de trabalhadoras e trabalhadores aos cursos técnico-profissionalizantes. Nesse momento, os problemas complexos da educação brasileira foram, vertical e falaciosamente, ‘resolvidos’ através de uma lei.

¹⁷ A partir da LDB n. 5 692/71 (BRASIL, 1971), o antigo secundário passou a se chamar Ensino de 2º Grau que, com a atual LDB (BRASIL, 1996), foi reconfigurado como Ensino Médio.

¹⁸ A Reforma Capanema da Ditadura Vargas, de 1942, através de leis orgânicas, sistematizou e oficializou a dualidade do ensino brasileiro. Para as elites, destinava um percurso que começava no primário, com progressão ao ginásio; do ginásio ao colegial – clássico ou científico – que seria passaporte para qualquer curso superior. Para as classes populares, oferecia-se o primário e, aos que conseguiram superar as barreiras do acesso e da permanência, os cursos profissionalizantes que determinavam, a priori, a área que poderia ser pleiteada na universidade. Os egressos do ensino normal, por exemplo, poderiam, em tese, chegar à Faculdade de Filosofia; os do ensino industrial, ao ensino superior na área técnica (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000).

O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da ‘escassez de técnicos’ no mercado e pela necessidade de evitar a ‘frustração de jovens’ que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela ‘terminalidade’ do ensino médio. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33)

Circunstancialmente, o *Estadual*, lócus desse conflito de interesses, consolidou-se como escola profissionalizante através do curso de magistério, na modalidade normal. Não é preciso dizer, contudo, que a notícia de uma escola desse porte foi um acontecimento extraordinário para as famílias que não tinham condição alguma de financiar a escolarização de suas filhas e filhos na escola confessional do Pe. José¹⁹. Nesses termos, os discursos que saudavam a boa-nova estavam mais relacionados à esfera do assistencialismo do que propriamente à do direito subjetivo das/os jovens tucanenses a uma educação pública, gratuita e laica. Ao largo dessas questões, enquanto o seu prédio era construído sob o olhar esperançoso da comunidade, as/os suas/seus estudantes cursavam, à noite, a 5ª e a 6ª série, em espaços cedidos por dois grupos escolares.

Assim, quando eu tinha 13 anos, ganhei o mais desejado rio que eu poderia estimar: uma escola onde pudesse prosseguir os estudos. Mas não era apenas isso. Ainda posso sentir a alegria saltitante de quando subi, pela primeira vez, os degraus que ainda dão acesso à entrada principal da escola – um denso, amoroso e peremptório lugar da minha memória. As marcas daquele *espaçotempo* identificavam a mim e às outras e outros com distinção. E eu continuava me reeditando pelos seus corredores e salas, como estudante comprometida e inteligente aos olhos da comunidade.

Essa narrativa ingênua e profundamente emotiva daquela menina que andava sacudindo os cabelos, fazendo da escola, sem o saber, um instrumento de reexistência, dialoga, hoje, com a minha compreensão de que as escolas são, também, desde sempre, espaço de reprodução sociocultural e de segregação, talvez, por isso, não consigam contribuir definitivamente para transformar a sociedade na perspectiva emancipacionista (SANTOS, 2007), embora sejam um importante dispositivo para a compreensão e o enfrentamento das desigualdades (FREIRE, 1987), mormente em tempos sombrios e de cerceamento de direitos.

A crônica de Barreto (2001), por conseguinte, auxilia-nos a construir essa problematização da educação brasileira como espaço de disputa, sobretudo, para as histórias de vida tanto de meninas e meninos pobres da década de 80 – como eu – quanto de sujeitos

¹⁹ Padre José Gumercindo Santos foi o fundador do Centro Educacional Senhora das Graças (CESG), uma instituição de referência no Estado da Bahia e em Sergipe, mantida pela Sociedade Joseleitos de Cristo.

pobres, negros, órfãos como nosso Afonso Henriques de Lima Barreto, que, no limiar da primeira república brasileira, final do século XIX, sonhou com o curso de engenharia civil na Escola Politécnica do Rio de Janeiro (BARRETO, 2001). As condições materiais de sua existência, porém, fizeram-no declinar da conquista audaciosa de se inserir como estudante numa instituição, majoritariamente, branca e elitizada.

Por sua biografia, sabemos que Barreto (2001) tinha pressa, mas o curso escolhido demandava uma carga horária incompatível com as responsabilidades assumidas após a morte de seu pai. Talvez, advenha daí a inspiração narrativa da defesa de que cada estudante organizasse seu programa de estudos conforme suas pretensões profissionalizantes. Lima Barreto nos deixou em 1922, aos 41 anos de idade, mas seu percurso como estudante ilustra, veementemente, o que tem sido a educação brasileira para muitas e muitos das/os que são colocadas e colocados à margem da escolarização oficial ou das/os que cavoucam obstinadamente esse acesso e permanência nem sempre com garantias de uma educação socialmente referenciada.

Como ressonâncias dessa época, o hoje chamado Ensino Médio continua a se bifurcar em dois segmentos com implicações sociais, políticas e culturais bastante demarcadas: para algumas e alguns, a educação propedêutica; para muitas e muitos, a técnico-profissionalizante, muitas vezes, justificada pelo discurso de não se ter tempo para perder estudando, conforme provocações de Barreto (2001).

Na última década do século XX, depois de muitas tensões, contradições e negociações, foi aprovada a atual LDB, a Lei n. 9 394/96 (BRASIL, 1996). Nela há um avanço a ser considerado: o reconhecimento do Ensino Médio como terceira e última etapa da educação básica com o propósito de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para prosseguimento dos estudos, preparação básica para o trabalho e para a cidadania (BRASIL, 1996).

Parecia a nós – trabalhadoras e trabalhadores em educação e, especialmente, à nossa escola – que, finalmente, venceríamos o desafio da educação dualista por vislumbrarmos a articulação entre Ensino Médio propedêutico e formação para o trabalho. Numa análise, porém, mais aprofundada, ficava ainda patente, nos contextos de influência das forças conservadoras, a intenção de as escolas serem apenas mecanismo de reprodução da força de trabalho. Nesses termos, ao invés de uma formação pelo trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), vivenciou-se mais um retrocesso com o Decreto n. 2 208/97 (BRASIL, 1997) que, contraditoriamente à LDB (BRASIL, 1996), regulamentou a separação entre Ensino Médio e educação profissional, porquanto a formação técnica e

profissional para o trabalho passou a ser um itinerário separado, paralelo ou posterior ao Ensino Médio. No entendimento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 13),

A regressão mais profunda, sem dúvida, ocorreu logo após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico, mediante o Decreto n. 2 208/97. Com efeito, este decreto restabelece o dualismo [...], e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs).

Nesse território de resistência e de reexistências, está claro que projetos distintos de sociedade estão em disputa. Em mais um desdobramento dessa peleja, o Decreto anterior (BRASIL, 1997) foi revogado pelo de n. 5 154/2004 (BRASIL, 2004, p. 2) através do qual, consoante seu Artigo 4º, “[...] A educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...]”. O contexto de elaboração dessa esperada ‘nova’ política para o Ensino Médio foi, entretanto, mais uma vez, de intenso jogo de interesses entre propostas contraditórias que retomaram as lutas políticas e socioculturais do processo de redemocratização conforme atestam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 14) os quais sinalizaram

[...] incongruências de forças sociais e do próprio governo num tema que não pode ser negligenciado, tanto do ponto de vista de um direito social que precisa ser cumprido, quanto da importância estratégica do ensino médio no horizonte de construirmos uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e da subordinação externas e deixarmos de ser um ‘país gigante com pés de barro’.

Por essas forças políticas antagônicas, não se chegou a um documento ideal para a transição rumo a uma formação, efetivamente, integrada porquanto ficou nítida a justaposição do ensino técnico ao Ensino Médio, logo distante da desejável práxis, ou seja, da possibilidade de superação da dicotomia entre ensino técnico e ensino propedêutico. Esse Decreto (BRASIL, 2004) não debelou a histórica dualidade desse nível de ensino; possibilitou, contudo, a efetivação de um ensino técnico integrado ao Ensino Médio, condição necessária, como acreditam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), sem a qual não transitaríamos para uma realidade emancipacionista (SANTOS, 2007).

Para os encaminhamentos de um Ensino Médio integrado, um ponto central foi, inicialmente, negligenciado: a compreensão da categoria trabalho como princípio educativo, isto é, como “[...] práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas

no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades [...]” (FRIGOTTO, 2012, p. 60). A preparação para o trabalho, portanto, não deve se restringir a uma preparação para o mercado, principalmente, no contexto da exploração neoliberal. Sua compreensão deve, pois, partir da perspectiva ontológica, ou seja, compreender o trabalho como uma especificidade humana que, num determinado momento da história, foi apropriado pelas estruturas de exploração capitalista que o reduziram a trabalho assalariado.

Ao fim e ao cabo, por conta dos embates e das reexistências, chegou-se, na conjuntura de uma sociedade profundamente desigual, a um Decreto (BRASIL, 2004) possível, contudo ainda distante de um Ensino Médio, efetivamente, integrado. Nossa escola, o *Estadual*, nesse momento histórico, entretanto, não mais ofertava matrícula para novas turmas do curso de magistério na modalidade normal, substituído pelo curso de formação geral, em 2003, uma consequência do Decreto n. 2 208/97 (BRASIL, 1997). Em 2009, todavia, ainda que timidamente, houve oferta de matrícula para um curso técnico-profissionalizante: o de Turismo. Inicialmente, com 47 estudantes matriculadas/os, duas turmas foram constituídas, entretanto, ao final do curso, restou uma única turma com apenas 18 estudantes (CELEM, 2012). As/Os que ficaram pelo caminho, metaforicamente, talvez, tenham, entre tantas questões, necessitado “[...] botar uma enxada na mão [...]” para botar “[...] mantimento em casa [...]” como nos conta Barros no poema Fraseador (2008, p. 39):

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu: Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada.

O menino de treze anos toma distância poética dos cenários escolarizantes para, solenemente, informar à família a sua decisão: resolutamente resolvera ser poeta e, assim, cultivar o olhar desautomatizado sobre o cotidiano para celebrar as grandezas do ínfimo, deixando-se, pela vida afora, num vareio criativo a fim de o seu verbo pegar delírio

(BARROS, 2000). À espreita, a racionalidade do irmão mais velho faz, entretantes, um corte nessa inesperada resolução desde que *fraseador não bota mantimento em casa*.

Barros (2008, p. 39), contudo, diferentemente de muitas e muitos estudantes, pôde optar por uma carreira de nível superior. Não se transformou em “[...] doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras [...]”, mas num doutor de leis. Como Barreto (2001) no seu tempo, ou como, na nossa circunstância, as/os que evadiram do curso técnico-profissionalizante em Turismo da nossa escola, muitas e muitos estudantes estão, inconformadamente, à margem da escolarização, sem alternativa, talvez, porque precisem botar mantimento em casa, ou pela falta de sentido da escola ou pela sua ausência, ou ainda por terem percebido a falácia do discurso da empregabilidade.

Essa complexa relação com o acesso e a permanência de estudantes do Ensino Médio está expressa na sua taxa de escolarização líquida²⁰ que, nos anos 2000, estava em 34,4%, chegando a 68% em 2016²¹. Apesar do avanço significativo porquanto, num intervalo de 16 anos, essa taxa dobrou, ainda há muito a ser feito se considerarmos que 32% de jovens, na faixa etária dos 15 aos 17 anos, ou estão fora da escola ou nos números que representam a defasagem idade/série.

Para refletirmos, circunstancialmente essa defasagem, retomemos o contexto do *Estadual* cujas atas de resultados finais nos mostram a reprovação, no ano de 2016, de 28,63% (CELEM, 2017) das/os estudantes que concluíram o ano letivo; já em 2017, a taxa foi de 19,53% (CELEM, 2018) e, em 2018, de 19,1% (CELEM, 2019). Esse é um contexto complexo porque está, muitas vezes, para além das instituições escolares, assim “[...] não se superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, concomitantemente, superar a materialidade das relações sociais que as produzem [...]” (FRIGOTTO, 2012, p. 77) que, por conseguinte, produzem a precarização da educação escolarizada.

Nesse cenário de discussões, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) problematizam o conceito de politecnia que – desde a arena de disputas da LDB que viria a ser a Lei n. 9 394/96 (BRASIL, 1996) – foi proposto como um eixo referencial para mudanças estruturais no Ensino Médio. A politecnia não é o domínio de várias técnicas como o nome sugere numa alusão à infinidade de técnicas fragmentadas apresentadas desde a Lei n. 5 692/71 (BRASIL, 1971), para o ensino profissionalizante cuja “[...] concepção capitalista burguesa tem como

²⁰ A taxa de escolarização líquida, em geral, está relacionada à proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequentam a escola na série adequada à sua idade, ou seja, sem distorção idade/série. No caso do Ensino Médio, essa taxa corresponde ao percentual da população residente no país na faixa etária de 15 a 17 anos de idade que está matriculada nessa etapa da educação básica.

²¹ Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-medio/565-taxa-de-escolarizacao-bruta-e-liquida-no-ensino-medio?filters=1,135>. Acesso em: 19 fev. 2019.

pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar, com eficiência, determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho [...]” (SAVIANI, 2016, p. 165). Centrado na compreensão antropológica de trabalho como o que caracteriza nossa condição humana, esse conceito propõe a superação da divisão social do trabalho por compreender que essa separação mecânica entre as/os que pensam e as/os que executam é uma construção histórica sobre falsas bases porquanto “Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, com o exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana enquanto constituída pelo trabalho [...]” (SAVIANI, 2016, p. 166).

Outrossim, a formação através dos pressupostos da politecnia seria uma possibilidade de compreensão dos fundamentos e dos princípios que regem o trabalho na configuração do contexto capitalista, do porquê de um doutor valer mais que um agricultor e das/os poetas valerem menos ainda já que podem, sobretudo, constituir-se numa ameaça ao que está posto quando desnaturalizam as palavras e expõem sua circunstancialidade e suas relações de poder, pela sua “[...] voz de fazer nascimentos [...]” (BARROS, 2000, p. 15). Em nosso Ensino Médio integrado se reverberam, portanto, essas contradições do sistema produtivo capitalista. Sua função, entretanto, a partir dos fundamentos da politecnia, não pode perder de vista a superação da dualidade com vistas a uma formação omnilateral das/os estudantes. Essa concepção de Ensino Médio, portanto,

[...] é a que pode responder a este horizonte de formação humana. Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. [...]. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana. (FRIGOTTO, 2012, p. 75)

Esse debate alvissareiro de grandes desafios, avanços e recuos sofreu, tal qual os efeitos de uma vazante, um refluxo imposto pela arbitrariedade da Lei n. 13 415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). O caráter de urgência dado a esse processo foi, certamente, para não dar espaço às heteroglossias dos sujeitos implicados, historicamente, com os debates e políticas para o Ensino Médio.

A primeira crítica a ser feita: a utilização de uma medida provisória (MP) para propor questões tão caras a esse nível de ensino desde a Reforma Capanema, desconsiderando todas as discussões que estiveram e ainda estão em pauta na sociedade brasileira, sobretudo, sem

ouvir os sujeitos diretamente interessados: estudantes, professoras e professores, famílias, gestoras e gestores, coordenadoras e coordenadores pedagógicas/os e as secretarias estaduais de educação que implementarão essa lei. Apesar de essas e muitas outras angústias terem passado ao largo da agenda governista, no cenário do *Estadual*, muitas e muitos de nós promovemos estudos e debates sobre as implicações dessa reforma arbitrária.

Pela problematização que fizemos de algumas normas jurídicas atinentes ao contexto da última etapa da educação básica, essa reforma apregoada como a solução para graves problemas, constitui-se, com uma ou outra novidade, no requestrar de velhas fórmulas já desgastadas e implementadas, mas que não surtiram os efeitos desejados, sobretudo, pelas/os estudantes. Esse governo se apropriou do termo “reforma”, por conseguinte, pela sua semântica relacionada ao contexto progressista de luta por direitos e por transformação social das/os que foram colocadas e colocados, historicamente, à margem. Portanto, “reforma” pressupõe, de certa maneira, transformação das condições materiais da existência dos sujeitos das classes consideradas populares. Destarte, seu uso para propor mudanças no Ensino Médio é uma maneira de apropriação dos códigos pelos quais as filhas e filhos de trabalhadoras e trabalhadores compreendem e significam seus respectivos contextos.

Assim, em consonância com Gramsci (2002), optamos pela expressão contrarreforma porquanto o vislumbrado é o reenquadre das/os estudantes na profissionalização compulsória. Por conseguinte, o pressuposto subjacente é “[...] nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar [...]” (BARROS, 2008, 39) e de achar que pode ser doutor de curar ou doutor de fazer casa ou doutor de medir terras ou ainda doutor de fazer leis. Estamos assistindo à reedição do velho sob novas vestimentas, sem, efetivamente, romper com o que está posto, negligenciando, mais uma vez, os complexos problemas estruturais da educação brasileira, mormente, os do Ensino Médio (COUTINHO, 2012; FERREIRA, 2017; RAMOS; FRIGOTTO, 2016) os quais não se resolvem com intervenção arbitrária.

Dessa forma, a Lei n. 13 415/2017 (BRASIL, 2017) se apropria, convenientemente, de um princípio legal posto tanto na LDB (BRASIL, 1996) quanto no PNE (BRASIL, 2014) para produzir uma BNCC a qual – alinhada aos interesses do mercado, consoante análise de Silva (2018) – produz uma noção regulatória de currículo. Nesse documento, o lugar da diferença e da diversidade – quando aparece – é mais como estratégia de legitimação do discurso normativo. Esse viés crítico-reflexivo também está presente no documento produzido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) cujos argumentos

estão organizados em dez motivos que justificam a não aprovação da BNCC (BRASIL, 2018) em prol de um debate que redirecionaria sua reelaboração, considerando a

[...] interlocução com educadores, especialistas, jovens estudantes e sociedade civil no sentido de promover a formulação de uma política curricular para o ensino médio que assegure o direito constitucional à Educação pública, gratuita e de qualidade, o respeito à diversidade nacional em todas suas manifestações e promova a equalização e a justiça sociais e a democratização da sociedade. (BRASIL, 2018, p. 04)

Esses deveriam ser os princípios do debate na contracorrente a uma proposta atinente a uma onda contrarreformista a qual tenciona retirar direitos conquistados, mormente nos últimos 25 anos, com resistência e luta por políticas públicas afirmativas. Se estamos no contexto de contrarreformas, podemos deduzir quem irá perder com a instituição dessa BNCC como reiteram Macedo, Nascimento e Guerra (2014, p. 1558):

[...] essa ideia de currículo comum e de base curricular nacional muitas vezes vai de encontro às políticas de acesso e de permanência de sujeitos e segmentos sociais que reivindicam e lutam para serem reconhecidos e valorizados como detentores de saberes/fazerem práticos, experienciais, tradicionais e fazedores de agenciamentos outros.

Por conseguinte, o que moveu a nossa escola, o *Estadual*, a participar, em 2015, da produção da primeira versão da BNCC – com estudos, debates, mesas-redondas e encaminhamentos de sugestões online – foi o compromisso com uma Base na qual os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem fossem coautores a partir do reconhecimento das suas próprias experiências, saberes/fazerem práticos como preconizam Macedo, Nascimento e Guerra (2014).

A versão aprovada da Base (BRASIL, 2018) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apesar do episódio Callegari²², vai de encontro, porém, a esses anseios. Assim, retomam-se “[...] velhos e empoeirados discursos [...]” (SILVA, 2018, p. 5) tão, veementemente, criticados. Quando começamos a ler esse texto (BRASIL, 2018), reconhecemos nele, de chofre, no contexto brasileiro, a rede do interdiscurso economicista – referente ao setor privado – presente, desde a década de 1990, nos PCNEM (BRASIL, 1999), através da noção de competências e habilidades que, reiteradas vezes, estão associadas ao

²² César Callegari renunciou ao cargo de presidente da Comissão Bicameral da Base no Conselho Nacional de Educação (CNE). Na ocasião, criticou o processo de produção do documento, além de sugerir e justificar sua revogação, com a consequente retomada das discussões.

mercado de trabalho. Por conseguinte, estamos a assistir à reedição das leis orgânicas que determinavam uma educação dual: para as/os representantes das elites, a oferta de uma educação preparatória para prosseguimento nos estudos; para as trabalhadoras e trabalhadores, a profissionalização, tacitamente, compulsória.

Os itinerários formativos (BRASIL, 2018), portanto, irão aprofundar ainda mais esse fosso. Logo, distanciam-se do desejo do narrador da crônica dos Bruzundangas (BARRETO, 2001, p. 49), de que bastaria frequentar “[...] tão somente as cadeiras de que precisasse [...]”. Cada qual organizaria o programa de seu curso, de acordo com a especialidade da profissão liberal que quisesse exercer [...]”. Essa suposta flexibilidade foi utilizada, reiteradas vezes, através de anúncios publicitários, nos anos de 2016 e 2017, pelo governo federal como promessa de que a/o estudante poderia escolher o que desejasse estudar. Na redação final da lei, porém, os supostos diferentes arranjos, isto é, as supostas opções foram definitivamente condicionadas às circunstâncias locais e possibilidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 3). Portanto, em que pese o prolapado discurso da flexibilidade nessa escolha, muitas das escolas da rede pública somente oferecerão um itinerário formativo, possivelmente, a formação técnica e profissional. Em contrapartida, outras escolas, principalmente, da rede privada, serão ilhas de excelência – na perspectiva do padrão de qualidade estabelecido pelas avaliações externas – porque poderão, inclusive, oferecer “[...] itinerários integrados [...]” (BRASIL, 2018, p. 477), operando com competências e habilidades de todas as áreas.

Jogar a definição dos itinerários para os sistemas, atribuindo uma suposta autonomia às escolas, faz parte da estratégia da contrarreforma para responsabilizar gestoras e gestores, professoras e professores. Essa responsabilização pelos fracassos ou sucessos é colocada sobre os ombros dos sujeitos das instituições educativas como forma de, num primeiro momento, obliterar condicionantes sócio-econômico-culturais e, conseqüentemente, eximir o Estado quando, posteriormente, privatizar uma parte significativa da carga horária desse nível de ensino. Nesse veio, consoante a BNCC (BRASIL, 2018, p. 463),

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas.

Num círculo vicioso, as/os especialistas que produziram a BNCC (BRASIL, 2018) – considerando o quanto a maioria das escolas públicas estão a se reinventar, traido

cotidianamente as políticas exodeterminantes de currículo – vincularam esse padrão de qualidade esperado pelas agências internacionais às avaliações externas, a fim de inibir as atrizes e atores curriculantes (MACEDO, 2016b) que propõem e produzem intervenções nos seus respectivos currículos. Estamos, contudo, numa relação de negatividade, (des)jogando o jogo dessas políticas de retorno aos padrões de organização técnica e comportamentalista de currículo conforme ideário de Tyler ao vincular objetivos de aprendizagem a processos avaliativos (SILVA, 1999).

As escolas que não corresponderem ao que delas se espera, terão justificado os desvios de recursos públicos para a iniciativa privada empreender a formação proposta pela BNCC (BRASIL, 2018). Isso denuncia a falácia de discursos dos quais a Base se apropria como flexibilidade, autonomia e protagonismo das juventudes e seus respectivos projetos de vida (BRASIL, 2018).

Largamente utilizadas no documento, essas noções abstratas que intencionam conquistar a confiança dos sujeitos implicados, ficam, todavia, fragilizadas quando analisamos os pressupostos epistemológicos que fundamentam a visão de conhecimento proposta pela BNCC (BRASIL, 2018) ao preconizar que “[...] os estudantes devem consolidar os conhecimentos desenvolvidos na etapa anterior e *agregar* novos [...]” (BRASIL, 2018, p. 471, grifo nosso). Ou ainda ao restringir o significado de contextualização à “[...] *aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho, favorecendo o protagonismo dos estudantes [...]*” (BRASIL, 2018, p. 549, grifos nossos). O conhecimento é tomado numa perspectiva pragmática, portanto, como instrumento para forjar competência “[...] definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2018, p. 8).

O que passa por conhecimento na BNCC (BRASIL, 2018), então, não é uma produção – imersa em relações de poder – de sujeitos interessados que também se produzem ao produzi-lo, mas uma prescrição selecionada por especialistas, uma realidade construída socialmente (BERGER; LUCKMANN, 2008) para integrar pessoas a papéis, previamente, alocados em instituições como escolas e fábricas, por exemplo. O conhecimento compreendido sob esse viés é um constructo reificado que chega à escola para suprir suas supostas faltas, numa relação verticalizada e com implicações socioculturais autoritárias, etnocêntricas e excludentes. Essa reificação tenciona segregar conhecimento e subjetividade, mas, como nos provoca Berger e Luckmann (2008, p. 123), “A questão decisiva consiste em

saber se o homem ainda conserva a noção de que, embora objetivado, o mundo social foi feito pelos homens [e mulheres], e portanto, pode ser refeito por eles [elas].” Destarte, nossas/os estudantes interpretam, produzem e organizam seu existir, dando sentido às suas ações, sentimentos, impressões e desejos, em reexistências como as de que nos fala Barros (2015, p. 15) em:

Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
 Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.
 Seria um saber primordial?
 Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor
 e não por sintaxe.
 A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras.
 Um dia tentamos até de fazer um cruzamento de árvores
 com passarinhos
 para obter gorjeios em nossas palavras.
 Não obtivemos.
 Estamos esperando até hoje.
 [...]

Nossas/os estudantes, enfim, produzem etnométodos de resistência e reexistências às propostas nas quais não se veem como parte implicada, fazendo-nos refletir que o conhecimento de estudar em livros não prescinde do conhecimento transgressor e poético “[...] de fazer um cruzamento de árvores com passarinhos [...]” (BARROS, 2015, p. 15), por isso nossa investigação tenciona ouvir as vozes das/os estudantes do Ensino Médio como polifonias necessárias para a elaboração de currículos implicados, eticamente, com justiça sociocultural.

As/Os estudantes do *Estadual*, assim como o eu lírico do poema acima, tecem suas experiências através das suas percepções: “[...] de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos” (BARROS, 2015, p. 15). Nessas transgressões, significam o mundo da vida que pulsa nas salas de aula, através de suas fardas, muitas vezes customizadas como expressão da singularidade que se faz irreverente. Singularizantes e singularizadas e singularizados (GALEFFI, 2009), vão desfilando suas linguagens com seus cabelos; com seus brincos e alargadores; com maquiagem a criar personagens; com sua irreverência posta, também, nos shorts, cada dia mais curtos, a driblar a vigilância do porteiro. E o celular sempre conectado num repertório musical diverso com o qual dialogam no gingado dos seus corpos feito asas. E, quando toca a sirene na anúncio do término de uma atividade, ou quando há aula vaga, elas e eles se organizam – nos quiosques, corredores e, principalmente, no refeitório – para

paquerar, jogar baralho, conversar... Assim, como reitera Macedo (2015b, p. 31, grifo do autor):

Ouvir sensivelmente e compreender em profundidade a experiência, [...] são *atitudes de pesquisa* com as quais se pode produzir aproximações com relação à irredutibilidade das experiências humanas, porque singularmente subjetivadas, porque eivadas de vivências só reveladas se seu autor [autora] se autorizar para tal, com toda a especificidade cognitiva das suas compreensões, bem como da carga afetiva, moral, política e cultural que carrega, implicando aí processos intencionais conscientes e inconscientes. Compreender o processo experiencial é a centralidade de uma etnopesquisa. É o seu desafio principal, assim como seu élan vital.

Concluimos, portanto, que a etnopesquisa compreende as/os estudantes como teóricos que, do seu lugar social, produzem suas realidades, com suas inerentes contradições, insuficiências, opacidades, paradoxos e ambivalências, elementos constitutivos da linguagem cuja centralidade é o princípio maior de uma etnopesquisa, pois “Não é apenas o mundo que cria a linguagem, a linguagem é uma potente criadora de mundos [...]” (MACEDO, 2000, p. 211). Essa foi a perspectiva ao optarmos pelos dispositivos de produção das informações os quais serão problematizados a seguir.

2.3.2 Dispositivos de produção das interações, informações e compreensões

Nesse contexto, as narrativas de sujeitos em formação e suas respectivas práticas constituíram-se em momentos heurísticos dos quais emergiram sentidos outros que nos possibilitaram compreensões das compreensões das/os estudantes participantes dessa etnopesquisa. Essa abordagem investigativa explícita, em suas bases filosóficas, o papel da linguagem como produtora e produto de realidades, com sua inerente opacidade e complexidade que não nos permitem encontrar uma chave hermenêutica para chegar à verdade (MACEDO, 2000, 2016a).

Macedo (2016a, 2015, 2006, 2000), então, provoca-nos a pensar essa incompletude como condição da linguagem através da qual interagimos com os sujeitos da pesquisa na produção de informações e compreensões. É necessário explicitar que nosso entendimento de informação considera sua relação indissociável com as condições de produção do discurso como, aliás, também defende Macedo ao preconizar que

[...] as conversações são pleiteadas enquanto jogos, jogos de *interação* com regras incessantemente *interpretadas e reinterpretadas*. [...] Ademais, para

compreender o que se faz e o que se produz [a linguagem, fundamentalmente] num determinado tempo e lugar, devemos olhar o contexto, já que nada tem significado fora do contexto. (MACEDO, 2000, p. 129, grifos nossos)

Por conseguinte, os pressupostos da etnopesquisa dialogam, numa interlocução interdiscursiva, com a produção de Orlandi (2015, 2012, 2007, 2006) sobre a linguagem e seu funcionamento, no cenário de elaborações da análise do discurso de linha francesa, de onde vieram nossas inspirações para as análises das interações e das informações produzidas com os sujeitos dessa pesquisa. Nesse jogo, as condições de produção do discurso são os lugares sociais que ocupamos na interação discursiva, isto é, nosso lugar de fala do qual as prováveis respostas da nossa interlocutora e interlocutor são antecipadas por nossas estratégias discursivas. Enquanto característica constitutiva do discurso, na antecipação “[...] o locutor experimenta o lugar do seu ouvinte, a partir de seu próprio lugar [...]” (ORLANDI, 2006, p. 126), por isso a importância, para a etnopesquisa, do *insight* proposto pelo epoché para, no movimento de aproximação e distanciação, explicitarmos nossas implicações e antecipações.

Em face dessas considerações, optamos, inicialmente, por cinco dispositivos²³ de produção de informações: observação participante, diário de itinerância, *com-versações* *papo reto*, narrativas autobiográficas e entrevistas narrativas. No contexto, porém, da pandemia do Novo Coronavírus que interpôs algumas dificuldades para contactar as/os estudantes, as narrativas autobiográficas não puderam se constituir como um dispositivo. A sua potência compreensiva, contudo, foi incorporada à entrevista narrativa que se adensou, nessa perspectiva.

Compreendida por Macedo (2006, p. 96) como “Uma das bases metodológicas da etnopesquisa [...]”, a observação participante, um legado da etnografia, permitiu-nos aproximações das práticas dos sujeitos da pesquisa para elucidar suas descritibilidades, inteligibilidades, analisibilidades e sistematicidades (MACEDO, 2014, 2012). Como membro (COULON, 2017) da instituição na qual fiz a pesquisa, meu movimento foi de aproximação e afastamento para construir compreensões a partir, principalmente, da explicitação das minhas implicações, no jogo fenomenológico do epoché, condição *sine qua non* para a etnopesquisa que propugna às etnopesquisadoras e etnopesquisadores “Uma constante capacidade de se

²³ Tomamos esse conceito a partir da inspiração de sua noção plural construída por Foucault (apud DREYFUS, RABINOW, 1995) como uma ferramenta de análise complexa na qual se imbricam poder e saber – o dito e o não dito – como constitutivos de uma “[...] rede de inteligibilidade [...]” (FOUCAULT apud DREYFUS, RABINOW, 1995, p. 134) que, sendo construída pelos sujeitos, é fundamental para a compreensão de um conjunto de práticas.

auto-observar, não se isolando apenas no papel de observador do outro [...]” (MACEDO, 2009a, p. 120).

Nesse jogo sincopado *dentrofora* na produção de sentidos, com vista a uma descrição densa (RYLE apud GEERTZ, 2015), nossa observação iniciou-se em março de 2018, mas logo foi interrompida²⁴ para ser retomada em março de 2019 conforme quadro 1. Nessa segunda etapa, fiz a apresentação da proposta de pesquisa às gestoras e gestores, coordenadora pedagógica e professoras e professores, ocasião na qual solicitei o consentimento para estar nas salas de aula das turmas de 3º ano (DI 07, 19 jul. 2019). Nossas observações continuaram em 2020, porquanto nossa intenção era interagir com as/os estudantes desse ano letivo para, também mediante as observações e *com-versações* *papo reto*, criterizar e selecionar os sujeitos da investigação; fomos, todavia, tomados e tomados de assombro quando a pandemia atravessou nosso *espaçotempo*, impondo-nos outros arranjos no cronograma da pesquisa organizada para estar com as/os estudantes na construção de caminhos, veredas e encruzilhadas como uma *flânerie* que

[...] busca a realização pelo deslocamento para experimentar novas paisagens, para encontrar contrastes e aprender olhando, passando, perguntando, experimentando, tocando, sentindo o gosto, ouvindo histórias, às vezes nunca narradas. O deslocamento é o seu método e dispositivo de investigação preferido; parar em lugares imprevistos, para que a diferença se lhe apresente e o acrescente, é sua paixão do aprendente *flâneur*. Os não lugares lhe atraem profundamente, porque o obriga a produzir pelo olhar atento, novos sentidos, novas aprendizagens fronteiriças, híbridas. [...] A cada investida, o *flâneur* se convence da necessidade de lutar contra a naturalização e banalização das culturas, das paisagens, das pessoas e seus etnométodos. Nada está dado para esse viajante desejoso de olhar, falar, conviver, por isso ele caminha com sua erótica aprendente. (MACEDO, 2015b, p. 61)

Estivemos, então, entre março de 2019 e março de 2020, na perspectiva *flâneur*, com as/os estudantes do *Estadual* tanto nos espaços de convivência da instituição como os corredores, os quiosques, o refeitório, as salas de aula quanto nos seus espaços fronteiriços: o entorno do prédio da prefeitura, as barracas de lanches, as lojas de produtos e de serviços desse contexto e as calçadas onde elas e eles habitavam, sentadas ou sentados ou deitadas e deitados. Assim o faziam, para prosear e/ou para esperar o tempo de ir para casa quando chegava seu respectivo transporte, no mais das vezes, os ônibus escolares que, quando partiam, levavam consigo o movimento, o frenesi, os gritos, as risadas, etc. No cenário,

²⁴ A observação foi interrompida porque, na ocasião, o pedido de licença remunerada para estudos que tramitava na Secretaria da Educação do Estado da Bahia, foi denegado.

porém, de suspensão das aulas e interrupção de nossas observações, decidimos que nossos sujeitos da pesquisa seriam as/os estudantes do 3º Ano de 2019 com os quais construímos densas relações e interações.

Como as observações são, necessariamente, multirreferenciais, logo sinestésicas, estivemos, como nos sugere Barros (2015, p. 15), à espreita nessa aproximação metafórica “[...] de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos [...]”. Enquanto recurso seminal para a etnopesquisa, a observação, segundo Ludke e André (1986, p. 26), permite-nos chegar “[...] mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, [...]”. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” Consoante provocação de Macedo (2015b), assumimos uma perspectiva flâneur pela qual certamente ouvimos histórias que não se ousam contar, sobretudo, quando o contexto é percebido como institucional ou quando o grau de monitoramento, de certa forma, seleciona o que se deve dizer ou o que é permitido dizer.

Nesse período inicial da observação participante, estivemos, também, à espreita de diálogos informais e breves com as/os estudantes, entre uma atividade e outra, tangenciando para nossa questão central de pesquisa. Chamamos esse dispositivo de *com*-versações papo reto que, aleatoriamente, colocou-nos num lugar privilegiado: “[...] estar em posição exterior para ouvir e ser um participante das conversações naturais nas quais os significados das rotinas dos participantes emergem [...]” (COULON, 2017, p. 136), conseqüentemente, emergem também seus etnométodos. Esse dispositivo aproximou-nos, principalmente, da linguagem natural das/os estudantes (COULON, 2017, p. 136) e de seus respectivos grupos sociais. Linguagem com que, na interação, conceituam, descrevem, produzem, sentem e analisam o seu mundo. Rodrigo – um dos nossos estudantes do 3º Ano de 2018 – demonstrou tanto interesse em participar dessa pesquisa, sempre a me interpelar durante as aulas, que o convidei para uma *com*-versação. Inicialmente, esse momento foi tão revelador, inquietante e polissêmico que lhe pedi permissão para gravar, assegurando-lhe sigilo e anonimato.

Nesse cenário, “[...] o discurso não é apenas transmissão de informação, mas efeito de sentidos [...]” (ORLANDI, 2006, p. 120) capturados por muitos processos dos quais Orlandi (2006) destaca dois: a paráfrase e a polissemia. Os dois se interpenetram numa relação de conflito para a produção desses efeitos de sentido. Conforme Orlandi (2006, p. 137),

[...] a paráfrase convive em tensão constante com outro processo: a polissemia. A polissemia desloca o ‘mesmo’ e aponta para a ruptura, para a

criatividade: presença da relação homem-mundo, intromissão da prática na/da linguagem, conflito entre o produto, o institucionalizado, e o que tem de se instituir.

Talvez seja isso que Barros (2016a, p. 49) esteja a nos dizer em “Sou muito preparado de conflitos [...]” porque nos constituímos entre o já-dito e o por dizer. Sendo a paráfrase vinculada ao que está posto, isto é, institucionalizado; enquanto a polissemia é a ruptura do dizer vinculado às formações discursivas, portanto é a disputa pelo instituinte, pelo dizer inaugural, logo poético quando o verbo delira (BARROS, 2000). Assim, constroem-se efeitos de sentido nas relações de negatividade (ARDOINO, 2012) e de heteroglossia (BURKE, 1992).

Considerando os efeitos de sentido, conforme interpelação da AD, como procedemos à nossa análise desse e dos outros dispositivos narrativos? Mais uma vez, recorreremos a Orlandi (2006) a qual, numa visão multirreferencial, diz-nos que, num texto, devemos buscar dentre os sentidos aquele – ou aqueles – que se impõe(m) como preponderante(s). Dessa forma, nosso desafio é a transingularização (MACEDO, 2018) de dispositivos, considerando as várias funções da linguagem, especialmente, a poética que não aprecia as palavras acostumadas.

Tendo essas reflexões como desafio, fomos construindo o diário de itinerância onde anexamos pautas das reuniões, fizemos os registros de *com*-versações, poemas, vivências, impressões, percepções, acontecimentos e sentimentos no processo de produção das informações e compreensões, com o rigor característico da etnopesquisa, além do registro de *links* de textos com os quais dialogamos, posteriormente. Vejamos sua sistematização no quadro abaixo:

Quadro 1 – Sistematização das informações e compreensões do Diário de Itinerância

Data	Registro	C/H ²⁵
DI 01, 07 mar. 2018	Observação participante Jornada Pedagógica do ano letivo de 2018.	4 horas
DI 02, 05 dez. 2018	<i>Com</i> -versação <i>papo reto</i> com Rodrigo.	1 hora
DI 03, 12 mar. 2019	Observação participante do primeiro dia de aula do ano letivo de 2019.	1 hora
DI 04, 26 mar. 2019	Observação participante no 3º Ano G/vespertino.	1 hora
DI 05, 21 maio 2019	<i>Com</i> -versação <i>papo reto</i> com Ulisses.	1 hora
DI 06, 16 jul. 2019	Apresentação às/aos estudantes do Projeto da XV Jornada de Conhecimento do Celem.	2 horas
DI 07, 19 jul. 2019	Apresentação do Projeto de Tese ao coletivo de professoras e professores, à coordenadora e às	2 horas

²⁵ Carga horária.

	gestoras e gestores do <i>Estadual</i> .	
DI 08, 01 ago. 2019	Apresentação do Projeto de Tese para o 3º Ano E, F e G do turno vespertino.	2 horas
DI 09, 02 ago. 2019	Apresentação do Projeto de Tese para o 3º Ano H e I do turno noturno.	1 hora
DI 10, 14 ago. 2019	Apresentação do Projeto de Tese para os 3º Anos A, B, C e D do turno matutino.	1 hora
DI 11, 14 ago. 2019	Observação participante de reuniões de planejamento das provas prévias da XV Jornada de Conhecimento do Celem, turno matutino.	1 hora
DI 12, 15 ago. 2019	Observação participante de reuniões de planejamento das provas prévias da XV Jornada de Conhecimento do Celem, turno vespertino.	1 hora
DI 13, 16 ago. 2019	Observação participante de reuniões de planejamento das provas prévias da XV Jornada de Conhecimento do Celem, turno noturno.	1 hora
DI 14, 16 ago. 2019	Observação participante da atividade “Rádio na Escola” da XV Jornada de Conhecimento do Celem, turno vespertino.	1 hora
DI 15, 02 set. 2019	Diálogos na Sala das professoras e professores	30 min
DI 16, 24 set. 2019	Observação participante da abertura da XV Jornada de Conhecimento do Celem, com a reunião dos três turnos da Escola.	5 horas
DI 17, 25 set. 2019	Observação participante das atividades da XV Jornada de Conhecimento do Celem, turno matutino.	3 horas
DI 18, 25 set. 2019	Observação participante das atividades da XV Jornada de Conhecimento do Celem, turno vespertino.	3 horas
DI 19, 25 set. 2019	Observação participante das atividades da XV Jornada de Conhecimento do Celem, turno noturno.	3 horas
DI 20, 16 out. 2019	Observação participante na turma do 3º Ano H, turno noturno.	1 hora
DI 21, 19 nov. 2019	Última aula do ano letivo de 2019, na turma de Joana.	2 horas
DI 22, 19 fev. 2020	Apresentação do Projeto de Tese para as/os estudantes do ano letivo 2020.	1 hora
DI 23, 02 mar. 2020	Observação no turno matutino.	2 horas
DI 24, 02 mar. 2020	Observação no turno vespertino.	2 horas
DI 25, 11 mar. 2020	Observação da aula de Língua Portuguesa do 3º Ano C, turno matutino.	1 hora
DI 26, 11 mar. 2020	Observação da aula de Sociologia do 3º Ano A, turno matutino.	1 hora
DI 27, 11 mar. 2020	Observação da aula de Sociologia do 3º Ano C, turno matutino.	1 hora
DI 28, 11 mar. 2020	Observação das aulas de Língua Portuguesa do 3º Ano H, turno vespertino.	2 horas
DI 29, 16 mar. 2020	Observação da aula de Sociologia do 3º Ano A, turno matutino.	1 hora
DI 30, 16 mar. 2020	Observação da aula de Língua Portuguesa do 3º Ano	1 hora

	D, turno matutino.	
DI 31, 16 mar. 2020	Observação da aula de História do 3º Ano D, turno matutino.	1 hora
DI 32, 16 mar. 2020	Observação das aulas de Sociologia do 3º Ano E, turno vespertino.	2 aulas
DI 33, 17 mar. 2020	Observação da aula de Língua Portuguesa do 3º Ano B, turno matutino.	1 hora
DI 34, 11 ago. 2020	Impressões sobre a entrevista com Lóri.	1 hora
DI 35, 12 ago. 2020	Com-versação papo reto com Ulisses, via whatsapp.	30min
DI 36, 17 ago. 2020	Com-versação papo reto com Olímpico, via whatsapp.	30 min
DI 37, 18 ago. 2020	Com-versação papo reto com Ângela, via whatsapp.	10 min
DI 38, 26 set. 2020	Com-versação papo reto com Ângela, via whatsapp.	10 min
DI 39, 30 set. 2020	Com-versação papo reto com professor de Sociologia.	20 min
DI 40, 21 jan. 2021	Com-versação papo reto com Olímpico.	40 min

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2021.

Esse dispositivo, proposto por Barbier (2007), “[...] emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética [...]. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida [...]” (BARBIER, 2007, p. 133).

A locução adjetiva “de itinerância” demarca bem seu propósito andarilho, de recursividade, de opacidade, de singularidade, nas veredas trilhas e fluxos da pesquisa como a que nos propusemos. Através desse diário, a narrativa histórica e a narrativa ficcional se encontraram na nossa identidade narrativa (RICOEUR, 2014) de pesquisadora com nossas inelimináveis implicações como mulher sertaneja e professora da educação básica há mais de trinta anos. Nosso objetivo, ao explicitá-las, foi refletir sobre elas como um modo de criação de saberes da formação (MACEDO, 2012), num processo de construção do conhecimento como dialógico – compreensão fundante para a etnopesquisa. Nesse contexto, esse dispositivo “[...] reflete o jogo do homem [e da mulher] envolvido no movimento do jogo do mundo, caracterizado por seu curso [...]”, conforme Barbier (2007, p. 134) que, nesses termos, dialoga com a Filosofia da Linguagem, um dos nossos fundamentos o qual nos recoloca diante, mais uma vez, dos jogos de linguagem de Wittgenstein (2009).

Esse dispositivo, inserido no contexto da observação participante, possibilitou-nos vislumbrar – conforme suas aproximações e/ou distanciamos das experiências curriculares que circularam no contexto escolar – as/os nove estudantes para a entrevista narrativa online visto que estávamos vivenciando o momento mais preocupante da pandemia. Com uma estudante do vespertino, entretanto, não foi possível porque ela não tinha, nesse contexto,

acesso regular à internet, como também não foi possível entrevistar uma estudante do noturno que, apesar de, aparentemente, não ter empecilho, não compareceu à sessão online através do Google Meet, um aplicativo para videoconferências, nem justificou. Por isso, entrevistamos apenas sete estudantes: três do turno matutino, dois do turno vespertino e dois do noturno. Essas sessões, com a permissão das/os participantes, foram gravadas em áudio e vídeo e, depois, transcritas para serem submetidas à aprovação de cada entrevistada e entrevistado. Para proteger suas identidades, cada estudante assumiu, através de sorteio, um pseudônimo, inspirado nas obras de Clarice Lispector: Ângela, Ulisses, Lóri, Olímpico e Joana; e de Manoel de Barros: Bernardo e Andaleço. Assim, também o fizemos em relação aos outros sujeitos da pesquisa: Rodrigo e Hans; Polina e Cabeludinho, respectivamente, identidades narrativas do universo ficcional de Clarice e de Manoel de Barros.

Salvaguardadas e salvaguardados, pois, pela garantia do sigilo e anonimato dos seus respectivos discursos conforme negociação do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), começamos em agosto de 2020, as sessões das entrevistas narrativas. Um dispositivo que me possibilitou uma “[...] compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em sua linguagem própria [...]” (MACEDO, 2006, p. 105). Apesar de semiestruturada, a singularidade da entrevista narrativa é garantir o fluxo do pensamento do sujeito da pesquisa, a partir de suas experiências, portanto com poucas interrupções, como nos orienta Macedo (2015b).

Como a narrativa autobiográfica não pôde ser efetivada como dispositivo da pesquisa, trouxemos alguns de seus elementos para a entrevista narrativa como se pode observar no roteiro (APÊNDICE B). Assim, produzimos “[...] uma entrevista narrativa com elementos autobiográficos [...]” (MACEDO, 2015b, p.76), porquanto “Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ [...]” (JOSSO, 2004, p. 48). Ao narrar, as histórias que contamos sobre nós mesmos nos produzem, do lugar de onde falamos, como uma identidade narrativa (RICOEUR, 2010). Essa intersecção entre a narrativa histórica e a narrativa ficcional para um conhecimento de si, ao fim e ao cabo, é uma interpretação implicada na relação com a outra e o outro. Para Ricoeur (2014, p. 155, grifo do autor),

A pessoa, entendida como personagem de narrativa, não é uma entidade distinta de *suas* ‘experiências’. Ao contrário: ela compartilha o regime da

identidade dinâmica própria à história narrada. A narrativa constrói a identidade da personagem, que pode ser chamada de sua identidade narrativa.

Destarte, entramos em contato com uma identidade narrativa que seleciona situações de vida tidas como válidas porque elucidam processos, às vezes dolorosos, que afetaram nossas subjetividades. “Assim, a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica [...]” (JOSSO, 2004, p. 41).

Essas narrativas materializam as singularidades dos sujeitos em formação que, ao falar, vão significando suas experiências e, dessa forma, encarnam o tempo histórico e o tempo ficcional (RICOEUR, 2014), numa riqueza de retalhos de vida selecionados pela sua persistência na memória. Pela potência e ressonância dos seus significados na sua história; ficção e vida, portanto, imbricam-se e produzem uma identidade narrativa (RICOEUR, 2014). “Dessa discussão resulta que narrativas literárias e histórias de vida, em vez de se excluírem, completam-se, apesar ou por causa do seu contraste [...]” (RICOEUR, 2014, p. 174). A produção dessas narrativas está inelutavelmente vinculada às nossas emoções, àquilo que, para nós, ressoa como um lugar da memória como o fez Barros (2015, p. 21) ao nos apresentar fragmentos poéticos da sua infância

O lugar onde a gente morava quase só tinha bicho
solidão e árvores.
Meu avô namorava a solidão.
Ele era um florilégio de abandono.
De tudo que me restou sobre aquele avô foi esta
imagem: ele deitado na rede com a sua namorada, mas
se a gente o retirasse da rede por alguma necessidade,
a solidão ficava destampada.
Oh, a solidão destampada!
Essa imagem da solidão que ficara dentro de mim por
anos.
[...]

Esse eu lírico vai produzindo sua realidade a partir de elementos autobiográficos da figura emblemática do avô, para além dos efeitos de sentido utilitaristas produzidos pela mercantilização de produtos e sujeitos. Destarte, perguntamos: qual sentido ou quais sentidos, nesse contexto, é ou são dominante(s)? Esse avô parece estar mais para o lugar fugaz, mas constitutivo do sentido: o descampado do silêncio fundante que nos atemoriza. Pensá-lo “[...] é pensar a solidão do sujeito em face dos sentidos, ou melhor, é pensar a história solitária do

sujeito em face dos sentidos [...]” (ORLANDI, 2007, p. 48). Seria, então, esse poeta herdeiro desse silêncio, solidão e abandono ou somos todas e todos herdeiras e herdeiros dessa companheira da nossa incompletude? Outra forma de silêncio problematizada por Orlandi (2007, p. 29) diz respeito à dimensão política: “[...] o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência).” Precisamos, por isso, pensar no sentido, construído historicamente, de descarte de nossa ancestralidade através de seu silenciamento.

Esse dispositivo, conseqüentemente, exige da etnopedisadora uma atenção especial para além do texto verbal. Este deve ser contrastado com a linguagem não verbal da entrevistada e do entrevistado para corroborar ou não o que está sendo dito ou para trazer à tona, pelas bifurcações da narrativa, o que ficou nas entrelinhas do discurso: no silêncio como fundante dos sentidos ou no seu silenciamento. Nesse sentido, Orlandi (2006) chama a atenção para dois pontos. O primeiro é que, assim como as palavras, o silêncio, também, tem as suas condições de produção que podem determinar, conforme discutimos anteriormente, muitas formas de silenciar: indo da exclusão à resistência. Ademais, porque estávamos numa ambiência online, pudemos perceber a/o estudante em seu contexto de referência, à exceção de apenas um entrevistado que pediu para deixar a câmera desativada, solicitação acolhida prontamente.

Outra questão posta por Orlandi (2006) é que a fala também é uma maneira de silenciar: “[...] considerando que a função mais própria do autoritarismo não é impedir que as pessoas digam o que querem mas sobretudo obrigá-las a dizer o que não querem [...]” (ORLANDI, 2006, p. 263). Esses jogos de linguagem configuram-se pela polissemia, polifonia e pela heteroglossia encarnadas, que constituem as identidades narrativas dos sujeitos e, assim, atravessam e são atravessadas pelas condições de produção dos enunciados. A AD, então, mostra-nos que não há neutralidade no dizer, pois estamos presos a teias de relações ideológicas as quais se encarnam nos jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 2009).

As nossas narrativas, portanto, não são um conjunto harmonioso e transparente que nos garantem, com segurança, o que o texto quer dizer. Seus efeitos de sentido, ao contrário, estão presos nas relações entre as condições de produção do discurso e a memória – chamada pela AD de interdiscurso (BRANDÃO, 2004) que é, pois, a relação dialógica entre o já-dito em outro lugar como estruturante do que está sendo dito no momento da enunciação. Nossa memória discursiva das experiências curriculantes, das escolas e dos nossos processos formativos, por conseguinte, afeta o que dizemos.

3 O VIGORAR DA POÉTICA NA PRODUÇÃO DA COAUTORIA DE SI

O mundo não foi feito em alfabeto. Senão que primeiro em água e luz. Depois árvore. Depois lagartixas. Apareceu um homem na beira do rio. Apareceu uma ave na beira do rio. Apareceu a concha. E o mar estava na concha. A pedra foi descoberta por um índio. O índio fez fósforo da pedra e inventou o fogo pra gente fazer boia. Um menino escutava o verme de uma planta, que era pardo. Sonhava-se muito com pererecas e com mulheres. As moscas davam flor em março. Depois encontramos com a alma da chuva que vinha do lado da Bolívia – e demos no pé. (Rogaciano era índio guató e me contou essa cosmologia.) (BARROS, 2000, p. 95)

Estou fruindo o que existe [...]. O real eu atinjo através do sonho. Eu te invento, realidade. E te ouço como remotos sinos surdamente submersos na água badalando trêmulos. Estou no âmago da morte? E para isso estou viva? O âmago sensível. [...]. Estou viva. Como uma ferida, flor na carne, está em mim aberto o caminho do doloroso sangue. [...]. Eu, exposta às intempéries, eu, inscrição aberta no dorso de uma pedra, dentro dos largos espaços cronológicos legados pelo homem da pré-história. Sopra o vento quente das grandes extensões milenares e cresta a minha superfície. [...]. E eu, selvagem enfim e enfim livre dos secos dias de hoje: trote para a frente e para trás sem fronteiras. Presto culto solares nas encostas de montanhas altas. Mas sou tabu para mim mesma, intocável porque proibida. (LISPECTOR, 1998a, p. 74-5)

Este capítulo justifica nossa intenção de, nesta tese, compreender, poeticamente, a relação entre coautoria de si e experiências curriculantes, no contexto do Ensino Médio. Inicialmente, vamos colocar, como condição primeira para essa compreensão, a disposição *sine qua non* para uma escuta sensível e multirreferencial das experiências de vida e formação a qual, na segunda seção, é apresentada como acontecimento poético. Em seguida, apresentamos os sujeitos da pesquisa a partir do argumento de que, poeticamente, habitam o *Estadual*.

3.1 O VIGORAR DA POÉTICA²⁶: ESCUTA SENSÍVEL E MULTIRREFERENCIAL DO SER-SENDO

²⁶ Ao citar, nesta tese, o substantivo *poética/poético* ou seu adjetivo correspondente, referir-me-ei ao fluxo de criação do ser-sendo. Como nos diz Araújo (2020, p. 77, grifos do autor), “Os vocábulos Poética e Poético lançam, curiosamente, as vertentes do feminino e do masculino; originam-se, etimologicamente, dos termos grego *poiesis*, *poiein* que se traduzem em criar, em fluxos de criação, em fazer surgir, fazer eclodir. De modo amplo, *poiesis* conota um fazer criante imbuído de sensibilidade e de espiritualidade; revela a emergência do vigor originário, a vigência do novo em sua força e pulsão vital; o estado nascente do ser, das coisas, de modo

A estranheza está em mim na escrita deste capítulo já que preciso me provocar uma recursividade poética ao encontro de uma realidade que se fizera, dialogicamente, antes em mim, sem as convenções da escrita. Lá, onde “O mundo não foi feito em alfabeto [...]” (BARROS, 2000, p. 95). No tempo em que a menina que fui rabiscava em seus cadernos representações das nuvens, em cosmologias inventadas. Essa menina – que já assinava sua existência de coautora de nuvens, passarinhos, lobisomens, crianças, árvores, animais e coisas – precisa segurar minha mão de pesquisadora que se sente incompetente para a poética, ou melhor, para o fazer inspirado na poética diante de alguns olhares, às vezes, perscrutadores e desafiantes da Academia, esquecida, possivelmente, de como se voa fora da asa (BARROS, 2000).

Disso, eu também me olvidei, mas é desejo meu reaprender esse voo para, na concha, também escutar o mar, o rio, o orvalho, o sertão ou a cor dos passarinhos, como nos provoca Barros (2000) através da sua poética. Assim fazendo, poderei deixar ressoar minha relação com essa menina que, vigorando no tempo poético de *kairós*, há de segurar minha mão na travessia das compreensões de como, pelas experiências curriculantes, estudantes se constituem, poeticamente, coautoras e coautores de si. Essa reinvenção da menina de antanho a que me refiro, não está presa a um determinado tempo ou fase de meu desenvolvimento humano. Antes, constitui-se numa alegoria da própria poética ao abrir-se como potência para as questões (CASTRO, 2011, 2004) – um traço originário desse acriançar-se que vamos perdendo à medida que nos deixamos levar apenas pelas retóricas conceituais.

Trazer de volta as questões é nos inspirarmos, de certa forma, no pensamento originário que se perguntava pela *arché*, isto é, o que gera ou está no princípio de algo. Esse questionar-se é abertura de todo saber para o correspondente não-saber, partindo do pressuposto de que perguntamos pelo que ainda não sabemos. Conforme Castro (2004, p. 57), “O ente-humano sabe e sabe o não-saber, ou seja, ele transita num duplo saber, aquele que já sabe e pelo qual não precisa mais perguntar; e aquele que sabe que não-sabe e por isso pergunta por ele. Ora [...] pergunta porque já desde sempre é atraído pelo não-saber [...]” como faz Lispector (1998a, p. 74) ao se interrogar: “Estou no âmago da morte? E para isso estou viva?”

Essa, certamente, é uma questão que vem nos acompanhando desde sempre, portanto está no cerne da essência do agir ou do sentido do agir (CASTRO, 2011, 2004), isto é, da *poiesis* – substantivo derivado do verbo grego *poiein* que, etimologicamente, significa

vívido; o fazer visceral, imbuído de plasticidade e de elã vital. Implica numa fruição sensível dos fenômenos do existir e do coexistir humano.

produzir, criar sempre de maneira inaugural (CASTRO, 2004). A *poiesis* é todo manifestar-se do real ou da *physis* ou do mundo numa abertura para compreender o ser-sendo, na sua incompletude conforme a poética clariceana:

Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade. (LISPECTOR, 1999, p. 415)

A *poiesis* é, pois, o não-saber de todo saber atinente ao ser humano na relação consigo mesmo e com a *physis* da qual é inseparável. Na nossa singularidade, conquanto somos linguagem em que se articulam fala e silêncio, vamos, pois, construindo percepções opacas e ambivalentes na relação com o real do qual nos avizinhamos pela dimensão poética, nos seus fluxos do velar e desvelar. Por ser da dinâmica da opacidade, do extraordinário, do fugidio (CASTRO, 2011, 2004), essa perspectiva escapa à dimensão técnica que reduz a *physis* às explicações estruturadas nas relações de causa e efeito. Essa representação paradigmática, pautada tão somente no plano da razão, parte de uma dualidade hierarquizante cuja lógica está em que o primeiro de seus elementos constitutivos é dado como dominante, tal como o homem, a cultura, a razão, a consciência que se sobrepõem à mulher, à natureza, à intuição, ao corpo e à emoção, postos no lugar do que é tido como dominado (PLASTINO, 2018).

Nesse jogo metafísico, o projeto da modernidade colocou a busca pelos ‘sentidos do agir’, prioritariamente, sobre o humano – mais restritivamente sobre o homem – que, por seu turno, projeta-se sobre a *physis*, outorgando-se senhor e dono de tudo o que há para além do que sua vista possa alcançar; assenhorando-se, pois, das águas, árvores, rios, pedras, lagartixas, índios e suas cosmologias, entre outros seres tornados objetos. A *physis*, porém, não se reduz a essa visão da natureza. Assim é, então, o surgir incessante, “[...] o que literalmente significa: surgir no sentido de provir do que se acha escondido, velado e abrigado. Esse ‘surgir’ torna-se imediatamente visível quando pensamos no surgimento da semente escondida dentro da terra, no rebento, no surgir dos brotos [...]” (HEIDEGGER, 1998, p. 101).

É preciso, então, na relação com o real, apanhar o que foi silenciado ou esquecido pelo sujeito das dicotomias metafísicas (CASTRO, 2011, 2004; PLASTINO, 2018) que a poética, por ser relacional, rejeita. Movimentar-se nesse âmbito, pressupõe opacidade no revelar-se pelo jogo ambíguo do velar-se e do desvelar-se do real, no fluxo da poética do mundo que se faz, incessantemente “[...] em água e luz. Depois árvore. Depois lagartixas [...]” (BARROS,

2000, p. 95). Esse vigorar da terra e do firmamento, numa mostra da sua constante abertura e fluxo, é também constituída por homens e mulheres que surgem para si, mormente pelos ritmos da poética, produzindo cosmologias e subjetividades, nessa relação densa, tensa e abissal com a *physis* da qual são parte integrante e integrada.

Em outras palavras, é o que nos diz Merleau-Ponty (2011, p. 546): “O interior e o exterior são inseparáveis. O mundo está inteiro dentro de mim e eu estou inteiro fora de mim [...]”. Essa relação, nas suas singularidades, está sendo tecida, neste capítulo, como aberturas inspiradoras para compreendermos as coautorias de si pelo incontornável acontecer poético, através das epígrafes de Barros (2000) e Lispector (1998a) cuja prosa poética ou palavra poética ou poesia – outro significado para a palavra grega *poiesis* – é linguagem que vem do coração do pensamento. Na inventividade da prosa ou do verso cotidianos de tantas Clarices e Manoéis, somos deslocados pelo assombramento dessa relação intensa entre subjetividade e *physis* que, pelo acontecer inaugural da linguagem, torna-se sempre original (CASTRO, 2004, 2011; NANCY, 2016). Logo, transforma-se em possibilidade de abertura para o acesso aos sentidos cuja compreensão ambivalente só acontece de maneira poética (NANCY, 2016).

Nessa perspectiva ontoepistemológica e multirreferencial, reinstalar as questões, portanto, é a itinerância que nos leva ao limiar da construção poética das realidades, conseqüentemente à sua compreensão a qual, não sendo reducionista, impõe-nos um desafio: o de reaprender o diálogo que nos põe na travessia da aprendizagem do desaprender já que “[...] toda aprendizagem vive de um paradoxo: aprender a desaprender o que já se sabe para no que já se sabe chegar a compreender e a aprender o não-saber de todo conhecer [...]” (CASTRO, 2008, p. 1). Esse movimento nos arrebatava do conforto das verdades petrificadas e nos arremessa num voo em queda livre, em que se pode sentir, entre o céu e a terra, o pulsar “Como uma ferida, flor na carne [...]” (LISPECTOR, 1998a, p. 74-75).

Nesse exercício fenomenológico do epoché, essa aprendizagem de desaprender constitui-se num “[...] furar o bloqueio dos [pré]conceitos e reinstalar as **questões** [...]” (CASTRO, 2004, p. 37, grifos do autor) cuja abertura poética o fazemos pela compreensão de que toda verdade construída pressupõe uma não-verdade, ou um não-saber (CASTRO, 2004). Esse é, pois, um processo incessante de desaprendizagem do olhar apenas racional para nos encontrarmos, extraordinariamente, “[...] com a alma da chuva [...]” (BARROS, 2000, p. 95), isto é, com a poética do mundo.

Esse partejamento está sempre a acontecer ainda que não nos apercebamos de imediato, talvez olvidados da escuta nas conchas ou da vibração do paradoxal silêncio. Essa

ressonância, porém, pode, de repente, revelar-se. Eis a fala de Rodrigo – um dos estudantes do 3º ano das turmas de 2018 – que, numa *com*-versação papo reto, transbordou:

Ah... é interessante você ver como... porque isso é uma forma de dedicação ao trabalho, mas eu acho isso estranho porque... tipo... você passa por todos os problemas na rua, mas aí, você chega no seu trabalho, você tem que ser positivo, tem que ser produtivo. E... sei lá acho que isso você se assemelha a uma máquina. Mas não sei se isso poderia ser de forma diferente, sabe? Sim, assim, que você esqueça, por um segundo, que você é humano e você acabe se tornando um meio de produzir, de ser produtivo porque você precisa transpor aquilo, esse conhecimento. Mas acho que isso não poderia ser diferente porque se o professor não se contesse, as coisas sairiam de ordem. (DI 02, 05 dez. 2018)

Esse discurso – enquanto negatividade com a qual Rodrigo parecia se desviar, provocativamente, do fluxo da nossa *com*-versa, como a desjogar meu jogo linguístico – requereu, por meu turno, uma distanciação para se mostrar em toda a sua potência. A princípio, pensei que ele estivesse desconsiderando meus pretensos saberes da docência, da didática, da pedagogia, construídos por mim, ano após ano. Quase impulsivamente, numa armadilha da sobreimplicação, sobrepus o meu ao seu discurso, numa atitude de quem estava, naquele momento, reproduzindo velhos hábitos – julgados esquecidos – aparentemente, legitimados por uma autoridade professoral: a dizer, a convencer, a explicar.

Depois, revisitando meu diário de itinerância, pude perceber a grande dificuldade em estar-com Rodrigo, ou seja, transitar do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende, num jogo dialógico necessário que, às vezes, é escanteado pela lógica da produtibilidade. Agora, seu dizer me chega com ressonâncias outras, atravessadas pela poética clariceana: “E te ouço como remotos sinos surdamente submersos na água badalando trêmulos [...]” (LISPECTOR, 1998a, p. 74). Seu dito me coloca, pois, diante do seu não-dito tal como uma alegoria para a própria manifestação do poético nele como a me dizer: escuta-me! Escuta-me como se escutasse remotos sinos submersos que chegam tão surdamente a ti...

Assim, pela escuta poética, nosso estudante se recusou a assumir tão somente o lugar fixo destinado a ele pela instituição escolar. Sua interlocução a partir da dicotomia ‘ser máquina’ ou ‘ser humano’ nos coloca diante de uma questão necessária: “[...] poderia ser de forma diferente [...]”; para em seguida – certamente mobilizado pelas formações discursivas institucionalizadas (ORLANDI, 2006) – concluir: “Mas acho que isso não poderia ser diferente porque se o professor não se contesse, as coisas sairiam de ordem [...]” (DI 02, 05 dez. 2018). Nesse jogo linguístico, em que máquina está para técnica e para o ordinário, e

humano, para o ser-sendo, o que mobiliza nosso estudante é o se autorizar a estabelecer a polêmica, a tensão, o contraditório. Por conseguinte, vai se produzindo na difícil arte da coautoria de si na medida em que se contrapõe à pesquisadora, produzindo ressonâncias e alterações, a partir de si, como nos provoca a escuta advinda da poética de Lispector (1998a).

“A *poiesis*, por isso mesmo, é o vigor da ambiguidade/**polemos** da **physis**, da clareira, da verdade [...]” (CASTRO, 2004, p. 65, grifos do autor). É preciso, portanto, explicitar que o ser-sendo se gesta, também, a partir da técnica – etimologicamente, palavra vinda de *techné*, traduzida do grego para o latim como *ars* que dá origem às palavras artista e artesão. *Poiesis* e *techné*, dessa forma, correlacionam-se, semanticamente, no fluxo inaugural da poética que se recusa à exclusão (CASTRO, 2011, 2004), logo, à visão dicotômica tão presente, por exemplo, no pensamento educacional da contemporaneidade o qual vem se reverberando, entre nós, em proposições curriculares como a BNCC que, por ser monossêmica, apregoa a falácia da verdade ao rechaçar o questionar-se e as tensões do aprender a desaprender pelas quais Rodrigo vai reexistindo.

A compreensão dessa ambivalente densidade de sentidos implica numa escuta cuja ontoepistemologia considere distintas e relacionais referências que não se reduzem umas às outras (ARDOINO, 2012), tampouco podem ser acessadas com uma chave que lhes abra todos os portais, porque é impossível apreender, objetivamente, o que está nas dobras dos sentidos (BERGER, 2012). Por sua heterogeneidade ineliminável, Barbier (1998), dessa forma, conceitua essa escuta como multirreferencial, sensível e poética. Com sua raiz fincada na pluralidade, o sensível é nossa condição de abertura ao sentir e à sua perlaboração, através da empatia com a *physis*, numa relação *dentrofora* em que estamos absolutamente implicados no jogo de velar-se e se desvelar, pleno de opacidades que é “[...] parenta próxima, aqui, da poeticidade (poiésis) [...]” (ARDOINO, 2012, p. 90). Assim, Barbier (2003, p. 83) poderia dizer que Rodrigo, na sua provocação poética,

[...] não hesita em escutar a si próprio e aos outros, e se deixar levar por seu fluxo e refluxo oceânico, de uma maneira criativa e imprevista. Ele é o homem da metáfora, antes de ser o homem do conceito. Liga o que está dividido e distingue o que está confuso. Apaga a fronteira indeterminável entre cérebro esquerdo e direito quando tenta compreender a vida-em-ato. Sabe tomar lugar na estrela cadente do evento e atravessar como um relâmpago os reinos adormecidos do instituído. É o mediador da noite e do dia. Seu sol é uma nuvem. Sua areia não constrói o castelo. Viaja não sobre, mas nas imagens. Deixa as tesouras do conceito àqueles que não sabem mais sorrir do quase nada. [...] ele é a mulher. [...] ele é o homem.

Nessa escuta de si como abertura sensível para o que há, na dinâmica do inesperado e sua imanente opacidade, vamos assuntando e produzindo, a partir de nossas implicações, outros saberes (MACEDO, 2012). Carecemos, pois, de sensibilidade autorizante para uma coautoria na perspectiva de outras pedagogias. Essa *com-versa*, no momento desta escrita, traz ressonâncias dos contextos de sala de aula quando Rodrigo sempre nos provocava com questões que se abriam ao diálogo generoso como manifestação do desejo de reescrever num palimpsesto, metáfora para caminho e caminhar, na produção de outras itinerâncias curriculantes. Nessa luta por sentidos, por aprender a desaprender, Rodrigo queria segurar a minha mão, contrapondo, na soleira da lógica disciplinar da língua portuguesa, questões com as quais eu dialogava. Suas provocações iam ao encontro do que nos diz Castro (2011, p. 18): “[...] todo realizar enquanto acontecer poético é um humanizar-se [...]”. Não apenas ele – mas especialmente ele – sentia as vibrações dos sinos na professora cuja azáfama funcional, instituída e tributável, naquele contexto, abafava essa vibração que vigorava submersa em nós.

Sua fala me traz outros sentidos como a me dizer que a construção de uma identidade narrativa poética não está definitivamente dada; antes é, generativamente, produção cotidiana relacional. De forma multirreferencial, transitamos pelas identidades narrativas (RICOEUR, 2014), inelutavelmente, poéticas já que se constituem, sobremaneira, com os muitos eus que há em nós, de maneira própria e apropriada (GALEFFI, 2012), imbricados com os muitos eus daqueles e daquelas que se fazem conosco nas itinerâncias. Assim, Galeffi (2012, p. 125-126) nos diz: “O próprio é sempre ‘meu’. Só o ‘meu’ é próprio? Ora, para ser próprio, sempre ‘meu’, precisa também que seja ‘apropriado’, sempre simultaneamente do ‘outro’. O ‘meu’ é também sempre ‘outro’: não há identidade Absoluta [...]”. Esse é o ponto fulcral para falarmos de formação entretecida pelo si mesmo na tensão com as outras ou outros: estudantes, professoras, professores, escolas, árvores, pedras, rio, chuva, fogo, luz, ar, terra, céu, cachorros...

3.2 FORMAÇÃO COMO ACONTECER POÉTICO

Nessa tessitura, parafraseando Josso (2004) e Macedo (2010) que colocam, respectivamente, a formação no âmbito da experiência e do relacional, afirmamos que a formação ou é poética ou não é formação já que ela se gesta no jogo opaco do velar-se e desvelar-se e está sempre a se ressignificar, isto é, sempre a se produzir, tensionada pelas temporalidades que vão acordando as dobras dos sentidos. Formação, portanto, “[...] não é

propriedade privada nem da pedagogia, nem de qualquer instituição educacional, é um fenômeno próprio à existência. Se é assim, está presente em todas as itinerâncias do acontecer da espetacularidade humana [...]” (MACEDO, 2016a, p. 107).

Ingold (2012a) – a propósito das suas reflexões sobre antropologia e etnografia – ao retomar seu primeiro trabalho de campo – nos diz algo provocante para, a partir de seus processos formativos²⁷, pensarmos, também, os nossos:

Mas, o que é engraçado é que, ainda que ao realizar meu trabalho de campo eu estivesse concentrado nas coisas que pensei que supostamente deveria estar, absorvem-se coisas, sem mesmo dar-se conta, sob a pele. Pode levar vinte anos, ou um período de tempo dessa dimensão para, subitamente, perceber o que foi que se aprendeu, ou o que as pessoas estavam querendo dizer-lhe de fato, quando lhe diziam isto ou aquilo. Então, peguei-me pensando, ou dizendo, a mim mesmo: ‘Por que eu estou pensando sobre isso agora, por que estou pensando todas essas coisas sobre jornadas e movimento, e assim por diante?’ (INGOLD, 2012a, p. 4)

Esse discurso nos dá abertura para pensar, pois, a formação para além dos dispositivos e objetivos que a medeiam e dos tempos do calendário, além de refletir sobre o debate epistemológico que reduz a formação ao cognitivo, apenas. Formação, portanto, da perspectiva da *poiesis*, não se deixa apreender nas propostas exoterodeterminadas as quais, para efeitos de controle, definem, a priori, aonde o aprendente deve chegar conforme determinados objetivos e recursos, previamente, selecionados, equivocadamente, tomados, em alguns contextos, como sinônimos de formação (MACEDO, 2020b, 2018, 2016a, 2010).

Não se trata de demonizar os objetivos, mas fazê-los mergulhar no movimento itinerante da formação como nos sugere Macedo (2010, p. 91): “Se olharmos a construção de objetivos da formação a partir dessa perspectiva, vamos perceber que não cabe mais uma prática cristalizada na construção a priori desses. Eles também podem e devem ser construídos durante o processo [...]”, desde que nos coloquemos, sensivelmente, pela escuta multirreferencial e, portanto, poética.

Tensionada pelos movimentos formacionais, entre deslocamentos, incertezas e ambivalências, essa escuta a partir de nós mesmos, sujeitos da formação, faz emergir questões como a que se faz Ingold (2012a): “Por que eu estou pensando sobre isso agora, por que estou pensando todas essas coisas sobre jornadas e movimento, e assim por diante?” (INGOLD,

²⁷ Conforme Macedo (2020a), o verbete ‘formativo’ está no âmbito de quem explicita seus processos subjetivos de formação, enquanto o ‘formacional’ está relacionado às circunstâncias que possibilitam aberturas para o acontecimento da formação. Destarte, “[...] o formativo é do âmbito da irredutível experiência aprendente dos sujeitos em formação. [...] denominemos de formacional tudo que tem a ver com as mediações e os dispositivos que criam as condições para que o formativo possa acontecer [...]” (MACEDO, 2020a, p. 170-171).

2012a, p. 4). A formação não está dada, logo “[...] não habita o definitivo. Habita o processo [...]” (MACEDO, 2010, p. 92). Para metaforizá-la, retomemos a imagem poética criada por Lispector (1998a, p. 75): “E eu, selvagem enfim e enfim livre dos secos dias de hoje: troto para a frente e para trás sem fronteiras [...]”.

A formação, por conseguinte – não operando a partir de intencionalidades agenciadas por outros sujeitos ainda que possam se constituir deflagradores – é o fluxo das aprendizagens através da nossa *ex-posição* (INGOLD, 2015): tanto no sentido do afetar e do sermos afetadas e afetados, atravessar e sermos atravessadas e atravessados pelos acontecimentos quanto no sentido de estar fora dos lugares fixos, em constantes deslocamentos pelos quais o tempo vivido vai sendo refigurado pelas nossas narrativas (RICOEUR, 2010). Como nos disse Ingold (2012a, p. 4), a título de ilustração: “Pode levar vinte anos, ou um período de tempo dessa dimensão para, subitamente, perceber o que foi que se aprendeu [...]”. Fazemos uma transposição de um dos poemas-pílula de Barros (2016a) para nosso contexto e compreenderemos, de forma poética, esse estado de fluxo da formação: “Do lugar onde estou já fui embora [...]” (BARROS, 2016a p. 52).

Esse imanente nomadismo dos processos formacionais se revela na sua pujante opacidade quando as narrativas do tempo vivido no qual nos assumimos coautoras e coautores de nós mesmas e mesmos é, a posteriori, revisitada pela leitura que fazemos dessas mesmas narrativas. Ainda que esse deslocamento não possa ser apreendido pela linguagem, conseguimos sentir essa *ex-posição* (INGOLD, 2015). No meu contexto de pesquisa, fui afetada, poeticamente, ao receber o feedback da transcrição da entrevista do estudante Ulisses. Estávamos a menos de uma hora do descortinar de um novo dia quando me chegou sua primeira mensagem via whatsapp. Contra a força do tempo cronológico no seu afã de regular nossos dias e noites, entabulamos uma *com-versação* na qual ele me disse:

Professora, boa noite. Desculpe o horário, mas é que tem sido corrido pra mim. Li a transcrição, a sensação foi ótima, passou um filme na minha cabeça, algumas lágrimas correram e alguns risos de felicidade. Poder ler minha trajetória foi muito prazeroso [...]. Relendo a transcrição vi que me esqueci de contar da minha força maior como pessoa, minha avó, apesar de não mais estar nesse plano, apenas em meu coração, sou grato a ela por todo abraço de aconchego e proteção, garra, perseverança, sobretudo porque ela me levou também para a educação e nunca deixou faltar o meu leitinho. [...] Professora, você conseguia deixar nosso coração quentinho (ULISSES, DI 35, 12 ago. 2020).

No jogo de produção de sentido, Ulisses se deixa tocar (NANCY, 2017) como se todos os seus sentidos estivessem numa sintonia sincopada. Sua *ex-posição*, portanto, ao texto da

entrevista, pode ser sentida na fala: “Professora, você conseguia deixar nosso coração quentinho [...]” (ULISSES, DI 35, 12 ago. 2020). Nessa síntese, o uso de adjetivos no grau diminutivo – leitinho, quentinho – explicita uma relação afetiva que vem à tona, provocada pela entrevista, quando a emoção pelo reconhecimento das itinerâncias formativas pulsam no seu corpo depois de um dia de labuta na cidade grande, motivada pelo sonho de cursar medicina. Sua avó parece se materializar nas canções de ninar que acalmam e dão segurança, como um lugar onde, pela vida toda, será possível buscar aconchego e proteção, ainda que seja pela memória afetiva ou pela reedição dessa relação sempre inaugural porque inesgotável de sentidos, através de outros seres vivos – humanos e não-humanos. Esse desvelar-se nos apresenta uma emoção construída pelos sentidos, sobretudo paladar e tato, acordados pelo leite, sinônimo de estômago quentinho, como também sinônimo das tenras primícias da relação de Ulisses com o mundo, na sua gênese criança.

[...] banhada e balançada, embalada pelas ondas do exterior. [...] a princípio e para sempre, esse embalo, essa ondulação e esse atrito que a sucção repete, relançando e retomando o desejo de se sentir tocado e tocante, o desejo de experimentar em contato com o fora. E até mesmo mais do que ‘em contato’, mas ele próprio o contato. Ou seja, também aberto ao exterior, aberto por todos os seus orifícios, [...] orelhas, [...] olhos, [...] boca, [...] narinas – e, claro, tanto esses canais de ingestão e digestão, quanto os de [...] humores, de [...] suores e de [...] líquidos sexuais (NANCY, 2017, p. 20).

A escuta do seu corpo articula o sensível e o inteligível já que Ulisses não tem um corpo separado da mente como, incisivamente, nos fala Merleau-Ponty ao reiterar que “[...] nós somos corpo [...]” (2011, p. 278). Logo, essa conjugação está presente nos nossos processos formativos pelos quais nos deixamos afetar e ser afetados pelo toque (NANCY, 2017). Nessa relação senciente, nossa percepção se constitui sinestesticamente através dos nossos sentidos enquanto órgãos de abertura para o mundo, ou seja, para a *physis* numa tensão pulsante *dentrofora*. Ulisses, por conseguinte – como sujeito em formação, entrelaçado com as coisas do mundo (HEIDEGGER, 2008) – vai afetando e se deixando afetar com seu corpo indivisível: suas emoções, seus desejos, suas memórias, seu pensamento na relação com as suas circunstâncias, ou seja, no vigorar da *physis*.

Esse deixar-se tocar vai além da cognição que, historicamente, foi colocada pelas instituições ditas formativas no lugar exclusivo da produção de conhecimentos, territorializados pelas disciplinas e seus processos de fragmentação dos saberes. Posto assim, esse deixar-se afetar é condição *sine qua non* para o diálogo com outras referências, principalmente, quando nos deparamos com discursos como o de Ângela: “No Ensino

Fundamental, tava estudando por estudar, para não cortar o bolsa família [...]. Quando a gente foi pro Jorro [estudar], nós não queria nada da vida no Jorro, por conta da praça. Acho que a gente focava mais em filar aula pra ir pra praça, tomar banho [...]" (ENTREVISTA, ÂNGELA).

Estabelecer uma escuta sensível em relação à negatividade do discurso dessa estudante que prefere o frenesi formacional da praça da Estância Hidromineral de Caldas do Jorro à *ex-posição* aos processos formacionais em sua escola, pode nos ensinar muito sobre como praticamos currículo e formação tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Ângela, no afã de viver outros *espaçostempos* singulares para além do seu assentamento de reforma agrária, vai se autorizando, num contraponto a contextos nos quais, provavelmente, a compreensão da formação e do currículo que a atravessa, são potencialmente vistos da perspectiva da exoterodeterminação pela qual se vislumbra apenas um corpo separado da mente e ambos separados do mundo. Paradoxalmente, esse processo de autonomização de Ângela – cujo corpo indiviso vaza relacionalmente para o mundo em fluxos imbricados de devires – nessa situação, constitui-se num desvio (PINEAU, 2008) para os que defendem a formação somente como a ação dos mais velhos sobre os mais novos (DURKHEIM, 2010).

Assim, a fala de Ângela representa, certamente, uma dissociação entre as vivências *curricularesformacionais* e a tarefa poética do viver que

[...] se destina em nós como enigma. Somos na medida desse enigma porque somos na medida da realidade, da vida [...]. Aproveitar a vida é realizar a vida que nos foi dada: a realidade como enigma. E cada um precisa descobrir isso. E não é fácil. Jamais será uma tarefa estética. É uma tarefa poética [...]. (CASTRO, 2011, p. 14)

Logo, a vida vivente que pulsa em cada estudante não pode ser considerada epifenômeno, mas referência para se pensar, ontologicamente, a formação que, também, se gesta na escola, embora não lhe seja exclusiva. As escolas, porém, quando põem sua ênfase nas disciplinas e seus conceitos historicamente acumulados, instituem-se, quase sempre, a partir da dicotomia entre o cognitivo e o senciente como se fosse fácil distingui-los para separá-los. Talvez, como implicação desse paradigma, compreendamos por que essa menina que – tendo sido levada pelos enigmas poéticos do viver inaugural entre dois pontos, seu assentamento e o Jorro, separados por cinquenta quilômetros – lamenta tanto as muitas lacunas desse período que não a possibilitaram, como ela reiterou em diversos momentos da entrevista, acompanhar as

atividades propostas, na reta final da Educação Básica: “Aí, então, no Ensino Médio, foi que a gente, realmente, deu valor a todas as aulas perdidas [...]” (ENTREVISTA, ÂNGELA).

Apesar de, no seu contexto de assentada, assumir-se, muitas vezes, como coautora de si, Ângela – às voltas com sua pequena filha nos braços, entre mamadeiras e fraldas – vê a si mesma como uma estrangeira nas atividades formacionais do Celem onde suas cosmologias (BARROS, 2000) sobre reexistência, terra, sustentabilidade, luta, chuvas, secas, queimadas são postas, quase sempre, no umbral do arame farpado das propriedades privadas do conhecimento como, historicamente, tem sucedido às cosmologias indígenas e afro-brasileiras, postas no lugar do estranhamento e do exótico, portanto do inferior. Lembremos ainda da cosmologia de Rogaciano, índio guató que muito ensinou ao poeta Manoel de Barros (2000).

A estudante Ângela, reiteradas vezes, durante nossa entrevista, reafirmou as lacunas do seu processo formativo na educação básica porquanto saberes necessários para o enfrentamento de suas labutas cotidianas não se consolidaram. Compreendemos essa fala quando ela nos deu o feedback da transcrição da sua entrevista, uma vez que não nos trouxe nenhum comentário sobre o seu uso da língua portuguesa, naquele contexto. Quando lhe foi perguntado se gostaria de fazer alguma alteração, mudança, acréscimo ou supressão, disse que a entrevista estava ótima; não precisava, pois, de mudanças (DI 38, 26 set. 2020). A transcrição da entrevista, portanto, não a provocou a solicitar ajustes no uso da variação linguística, na perspectiva de uma poliglossia (ARDOINO, 2012; SOARES, 2006) o que permitiria acessar mais densamente a linguagem da outra e do outro e os seus respectivos jogos de poder.

Eu, como professora supostamente implicada aos contextos de reexistência, passei incólume ao contexto de Ângela durante as aulas de língua portuguesa no ano letivo de 2019 quando travamos com-versações curriculantes. Meu espantamento tardio para ela me vem com mais densidade chicoteante através da fala de Rodrigo (DI 02, 05 dez. 2018) a que retorno, necessariamente: “Ah... é interessante você ver como... porque isso é uma forma de dedicação ao trabalho, mas eu acho isso estranho porque... tipo... [...] sei lá acho que isso você se assemelha a uma máquina [...]”. Na minha forma de dedicação ao trabalho, como disse Rodrigo, possuída pelas questões sociotécnicas (MACEDO, 2018), minha escuta sensível se perdeu. Não me coloquei à espreita para ouvir os “[...] remotos sinos [de Ângela] surdamente submersos na água badalando trêmulos [...]” (LISPECTOR, 1998a, p. 74), sobretudo, quando ela chegava à escola depois de rodar desde as cinco e vinte da manhã no ônibus com sua filha

ao colo, sem ter sequer *forrado o estômago*, minimamente, conforme seu desabafo, na entrevista.

Essa percepção me chega, hoje, sobretudo por sua fala de que “[...] quando a gente chegava na sala de aula, todo mundo pensava que tinha sido uma manhã fácil, né? Mas não foi [...]” (ENTREVISTA, ÂNGELA). Assumindo toda a responsabilidade por seus processos formativos no *Estadual*, Ângela, ao nos eximir, coloca-nos – a mim e à instituição – numa zona de aparente conforto. Para mim, uma cínica zona de conforto, sobretudo, quando retomo a identidade narrativa da minha pesquisa de mestrado (SILVA, 2013), embora, em que pese a complexidade do real, nada esteja dado, menos ainda a escuta sensível que vem a ser, mormente, um trabalho sobre nós mesmos, na construção cotidiana de nossos processos formativos (BARBIER, 2007).

Por essas circunstâncias, a formação precisa ser, incontornavelmente compreendida por uma necessária epistemologia plural (ARDOINO, 2012; BARBIER, 2003). Sem rechaçar, portanto, os desejos, incompletudes, contradições e ambivalências do sujeito humano encarnado numa teia de relações nas quais “[...] absorvem-se coisas, sem mesmo dar-se conta, sob a pele [...]” (INGOLD, 2012a, p. 4). Essa mesma pele se constitui num limiar da transição das pulsões e fluxos aprendentes que nos chegam, sobretudo, pelo toque, quando nos entregamos à *ex-posição*. Esse *pensarfazer* processos formativos a partir desse paradigma possibilita a construção de uma ética outra em tempos de recrudescimento de tantas pautas iníquas, opressoras e pervertidas. Provocadas, principalmente, pela lógica do capital e do mercado cujo propósito é nos destituir de nossa própria humanidade e eclipsar nossa percepção de sujeitos poéticos, constituídos nas relações com todos os seres vivos – humanos e não humanos.

Numa síntese elucidativa, é disso que nos fala Macedo (2010, p. 32), ao explicitar: “[...] ou a formação é relacional ou então não é formação [...]”. Essa compreensão demarca uma abertura ontoepistemológica quando Macedo (2020b, p. 24) afirma que a formação “[...] não se restringe [...] às relações com os entes humanos, essas se ampliam para os diversos seres e suas formas de habitar o mundo e entrar em relação [...]”. Assim, Macedo (2020b, 2010) esgarça os estudos de Pineau (2008) que referencia a ecoformação ainda dentro do raio antropocêntrico já que o ser humano é colocado fora e acima da *physis*, desprezando seu fluxo e sua potência. Logo, Macedo (2020b) e Ingold (2012a) nos provocam a pensar a ecoformação além da relação de externalidade do humano com seu ambiente, tornado objeto. Nessa tessitura, sobretudo porque o debate da preservação dos recursos ambientais vem

sofrendo tantos reveses, é preciso avançar na compreensão de que a natureza, que nos engloba desde sempre, fala conosco. É, pois, a outra da relação aprendente.

Nossa lógica disjuntiva e cumulativa, contudo, não nos deixa ouvir, nem ver, nem sentir. Permanecemos surdas e surdos. Até que seu grito abissal nos toma atônitos e nos obriga a construir percepções outras para esses *espaçostempos* tão sombrios como o que estivemos a experienciar. Fomos tomados por outra perspectiva paralisante: cidades esvaziadas; instituições educacionais fechadas; pessoas obrigadas e se obrigando ao *#fiqueemcasa* para se proteger do abraço, do toque, do afago, da presença, enquanto outras, pela necessidade de sair para trabalhar ou por estarem em situação de rua, continuam mais *expostas*. Em todas as mídias, notícias da galopante marcha de um vírus e sua doença letal: a Covid-19 que escancara as iniquidades sociais, porque tem sido mais avassaladora entre populações vulneráveis, socialmente.

Enquanto muitos de nós pudemos nos proteger, nos resguardar, outras tantas e tantos de nós estivemos a viver o seu contato mais assustador pela falta, inclusive, de água para a higiene das mãos, máscaras protetivas e álcool a 70° que é, muitas vezes, um luxo. Paralelamente, apesar do contexto político negacionista cujo discurso está alinhado à lógica do descarte e da substituição, estabeleceu-se uma rede de solidariedade atravessada pela sensibilidade do cuidado, numa atitude responsiva à dor de tantas vidas despedaçadas e precarizadas e ao sofrimento causado pelas centenas de mortes. Vamos, assim, acompanhando nossa fragilidade e pequenez diante de um ser tão poderoso quanto misterioso. Vivemos uma crise de saúde pública sem precedentes que atinge, também, nossas/nossos estudantes, principalmente, as/os que estão em situação de vulnerabilidade, tensionadas e tensionados por processos de autonomização, a partir dessas circunstâncias.

Somos parte integrante e integrada dessa *physis* que, há muito, grita e sangra. Assim, vamos nos produzindo nessa tensão. Esse contexto formacional e tantos outros não se constroem senão na interlocução com esse espantamento que não está apenas fora de nós, mas é parte daquilo que, em nós, é opacidade, tensão, ambivalência como nos alerta Macedo (2020a, p. 174):

A heteroformação se realiza a partir da condição interativa, relacional e intersubjetiva da aprendizagem formacional. O homem sem o outro não se faz homem [...]. Assim, o fenômeno formação é sempre um fenômeno relacional. É bom frisar que este outro pode ser constituído por nós mesmos, o dialógico não significa sempre externalidade, exoterodeterminação formacional; pode ser perspectivado como um magma em que o dentro e o fora é, acima de tudo, movimento entretecido.

Em síntese, esse *dentrofora*, constitutivo da heteroformação, traz, como centralidade na obra de Pineau (2008), o humano na sua relação com o meio ambiente, colocado, também, como um outro a partir do qual produzem-se processos de autoformação – quando o sujeito constrói para si uma identidade narrativa de autonomização, mobilizado pelo desejo (PINEAU, 2008). A ênfase, porém, na ecoformação, na perspectiva dos estudos de Ingold (2015, 2012a), ao invés de heteroformação, provoca um deslocamento paradigmático para se pensar os processos formacionais a partir dessa âncora relacional porquanto humanos e não humanos habitam essa terra sob o céu que nem sempre os protege (HEIDEGGER, 2008).

Esse debate está invisibilizado nas escolas que se preocupam, quase sempre, com a justaposição de conhecimentos não articulados entre si, tampouco relacionados à/ao estudante como um ser-sendo em seus processos implicacionais de produção de saberes (MACEDO, 2012). Não se trata, porém – reiteramos – de deslegitimar a escola nem, sobretudo, suas professoras e professores já que, conforme interlocução de Castro (2011, p. 36-37), o/a estudante

[...] precisa, na escola, sim, ter instrução para ocupar posições, desempenhando funções na vida, etc., mas não pode ser só isso como está acontecendo hoje. Deve haver o desdobramento [...] para o acontecer. E o que é o acontecer? O acontecer não é meramente a cronologia, mas aquilo que inauguralmente se dá em cada um enquanto tempo. Isso é o educar, o habitar. A escola tem que ser habitação e não apenas o local onde se vai para receber instruções.

Esse autor toma a palavra *instrução* no vigorar de sua raiz latina em que “Instruir é *instruere*, edificar [...]” (CASTRO, 2011, p. 31), ou seja, construir para a assunção de certas posições demarcadas, socioculturalmente. Edificar, vem a ser, pois, um dos significados para o verbo construir que, segundo Heidegger (2008), também significa cuidar e colher. “Construídas e edificadas são, nesse sentido, não somente as construções, mas todos os trabalhos feitos com a mão e instaurados pelo homem [...]” (HEIDEGGER, 2008, 169). Construir, tomada numa ou noutra acepção, não corresponde, necessariamente, ao formativo, embora se constitua como possibilidade formacional. Então, construção e formação se constituem numa dobra em permanente tensão já que, para a poética, formação é o passar do não-ser ao ser, é “[...]tornar-se presença poética [...]” (CASTRO, 2011, p. 22). Mormente em tempos de indigência, a escola precisa ser, primordialmente, o lócus dessa presença poética, o lócus da habitação onde possam ressoar, poeticamente, as vozes dos seus sujeitos, ou melhor dizendo conforme nossa intenção de pesquisa, de suas/seus estudantes.

3.3 POETICAMENTE, HABITAM ESTA TERRA²⁸ RODRIGOS, MARIAS, ÂNGELAS, ULISSES, LÓRIS, BERNARDOS, JOANAS, ANDALEÇOS, OLÍMPICOS...

A escola, nos moldes modernos, vive a dicotomia entre o instituído e o instituinte, ou dizendo no contexto da formação, entre os tensionamentos da autoformação e da heteroformação (PINEAU, 2008), do próprio e do apropriado (GALEFFI, 2012). Uma das primeiras lições da poética, no entanto, é romper esses pares excludentes e deixar vigorar o ser-sendo no fluxo originário do conhecimento consigo mesmo e com todos os seres e coisas que o afetam e, por ele, são afetadas, nas dobras entre a assunção de posições socioculturalmente demarcadas e o vigorar originário do silêncio, condição para o vigorar do sentido. “E o que é o vigorar do sentido? É habitar o silêncio, é repousar, é acolher as diferenças, é se abrir para as possibilidades de realização. Isso é a escola no sentido originário [...]” (CASTRO, 2011, p. 27). Somente pelo vigorar do silêncio, que nos permite capturar ressonâncias, podemos ouvir a vibração potente, ainda que remota, do badalar trêmulo de sinos surdamente submersos (LISPECTOR, 1998a).

Sendo presença poética, é possível a essa escuta sensível e multirreferencial contribuir para a produção de sentido. A fim de os sujeitos experienciarem a abertura para o que ainda não é, a escola precisa ser reinventada como *espaçotempo* das experiências, para se abrir à tensão entre fala e silêncio, nas dobras dos sentidos, através dos quais o ser humano habita a terra com todas as suas contradições. Habitar, porém, não se refere às questões habitacionais, ainda que elas nos sejam prementes e necessárias como abrigos para nosso repouso e resguardo.

Habitar é se deixar possuir pelo acontecimental – pelo formativo – através do qual os sentidos são construídos (HEIDEGGER, 2008). Habitamos essa terra debaixo do sol, mas o fazemos pela estranheza da opacidade, nessa busca inaugural e metafórica do olhar o céu que nos tira do familiar e nos arremessa diante do velado ou do encoberto. Esse habitar da estranheza está sempre nos deslocando da rotina cotidiana, em direção à revelação do encoberto que figura sobre e em nós, sobre nossa finitude e sobre todos os outros seres – as águas, a luz, as árvores, as lagartixas, outros mortais, rios, aves, conchas, pedras, fogo, moscas, vermes, vírus, etc – com os quais aprendemos e nos constituímos humanos em nossos processos formativos e formacionais. Fazemo-lo, contudo, com o olhar direcionado para o

²⁸ Estabeleço, no título dessa seção, uma aproximação polifônica com o debate proposto por HEIDEGGER (2008), sobre as relações entre a poética e o habitar, através de sua conferência “...poeticamente o homem habita...”, de 1951. Nosso autor de *Ser e tempo*, na defesa de seu argumento, dialoga com os fios do poema “No azul sereno floresce...” do poeta alemão Friedrich Hölderlin, morto em 1843.

mistério do encoberto entre céu e terra, quando – por exemplo – repentinamente, “[...] encontramos com a alma da chuva [...]” (BARROS, 2000, p. 95), ou quando prestamos “[...] culto solares nas encostas de montanhas altas [...]” (LISPECTOR, 1998a, p. 75).

É o vigorar da poética quem faz o ser humano caminhar pela *physis*, logo “[...] poeticamente o homem habita esta terra [...]” (HÖLDERLIN apud HEIDEGGER, 2008, p. 165). Assim, somos, porque habitamos esse rasgo entre céu e terra como estrangeiras e estrangeiros que se afetam e se deixam afetar através do poético ou da poesia que “[...] não é, portanto, nenhum construir no sentido de instauração e edificação de coisas construídas. [...] a poesia é um construir em sentido inaugural. É a poesia que permite ao homem habitar sua essência. A poesia deixa habitar em sentido originário [...]” (HEIDEGGER, 2008, p. 165).

Essa compreensão é revolucionária para os processos formativos e formacionais, sobretudo, para estes tempos de indigência e de recrudescimento da racionalidade técnica que, pela fragmentação, objetiva obliterar os fluxos do habitar poético sobre a terra, sobre o Sertão, sobre as cidades, sobre as escolas onde, poeticamente – reiteramos –, as/os estudantes, portanto, habitam. Ao fazê-lo, constroem suas coautorias de si cujas compreensões estão nesse jogo do velar e do desvelar. Enquanto pesquisadora, portanto, nossas compreensões dessas compreensões estão tensionadas pela polissemia da poética a fim de nos aproximarmos de suas experiências únicas, singulares e irrepetíveis que, inclusive, não se reduzem às narrativas construídas sobre elas (CERTEAU, 2014; ORLANDI, 2015, 2012, 2007, 2006). Essas narrativas cujo discurso carrega a opacidade inerente aos vazios silenciosos da linguagem já que a palavra está indexicalizada aos contextos multirreferenciais dos sujeitos – no nosso caso – das/os estudantes que constroem artes de dizer (CERTEAU, 2014).

Por isso, nossa opção pela etnopesquisa, uma abordagem de pesquisa qualitativa que considera os sujeitos da pesquisa encharcados no fluxo multirreferencial da vida vivente, a partir da qual produzem e são produzidos nos processos singulares da formatividade (MACEDO, 2010) – por que não dizer da ecoformação? – cujas narrativas estão enredadas na ambivalência dos jogos linguísticos. Assim, situados em contextos, muitas vezes, compostos por relações iníquas vão se produzindo sobre o chão onde pisam e sob o céu que as/os desafia. Como a produção da coautoria através das experiências curriculantes não pode ser apartada dessas circunstâncias, elementos autobiográficos podem ser vagalumes alumando ângulos da noite mais densa como clareiras. Foi assim na *com*-versação papo reto com Rodrigo, por exemplo, quando houve uma recusa explícita de falar de si, da sua subjetividade que, no entanto, no jogo do velar-se e do desvelar-se, deixa rastros, apresenta nuances,

principalmente, quando ele nos contou da sua relação com a mãe e o irmão, em processos heteroformacionais:

Eu tenho isso mais com meu irmão e, às vezes, com a minha mãe, porque minha mãe, professora etc e tal... Ah...como ela diz, ela gosta quando, às vezes, está eu e meu irmão... a gente gosta de cozinhar junto... aí, estamos cozinhando, tipo, a gente começa a discutir sobre desde políticas de forma em geral, até outras questões. E isso acaba, construindo, me construindo como pessoa e acaba construindo meu pensamento crítico, e principalmente por meu irmão ser mais velho e por meu irmão também gostar dessa questão, tipo, de ler. Meu irmão é muito bom com Matemática, e eu já não sou tão bom assim. [...] Eu sou muito bom em História, e meu irmão não é. Aí Acaba que eu passo coisas para ele e ele passa coisas para mim, isso dentro de casa. Eu sou muito grato a isso e sou grato também o apoio da minha mãe nessa questão de estudo. (DI 02, 05 dez. 2018)

Rodrigo, que concluiu o Ensino Médio aos dezessete anos, é amante dos livros e da internet. Nessa narrativa e em outros momentos das nossas observações, demonstrou viver confortavelmente sem precisar produzir as condições materiais da sua existência, inclusive com tempo para, motivado pelo desejo, fazer leituras como “A República” de Platão. Nesse contexto, ele e o irmão constroem processos formativos em torno do fogo e da transformação do alimento, numa relação estreita entre sabor e saber, substantivos derivados da palavra latina *sapere*, os quais trazem imbuído o sentido de que o saber precisa estar vinculado a gosto, a prazer, ao sensível, enfim (ARAÚJO, 2008). Nosso estudante, seu irmão e, por vezes, sua mãe habitam a casa com a força anímica dos seus sentidos (ARAÚJO, 2008) pela via dos cheiros, gostos, sons, imagens e toques.

Nessa alquimia, compreendemos o conhecimento não apenas no âmbito da cognição. Sua força senciente, nessa circunstância, produz-se através da *poiesis* do cozinhar (REIS, 2015) cujos odores se elevam, verticalmente, ao sagrado, como oferenda ao encoberto. Esse cozinhar, portanto, reveste-se de sentidos singulares que compõem esse habitar, por isso, talvez, Rodrigo tenha enfatizado que essa formação, ou melhor dizendo, essa coautoria está delimitada ao “[...] dentro de casa [...]” – no povoado de Jorrinho, a onze quilômetros da sede do município – onde “[...] de forma metafórica, podemos afirmar que a aprendizagem se dá a partir da mistura e transformação alquímica, operada pelo fogo da cozinha, em um espaço aberto, entre o céu e a terra, e entre o feminino e o masculino [...]” (REIS, 2015, p. 47).

Seu discurso parece estabelecer uma cisão entre o dentro e o fora de casa. Este como símbolo da estranheza e do insólito com o qual nosso estudante demonstra certa tensão, enquanto aquele – o dentro de casa – traz, também, o sentido de familiar que implica “[...] no

recolhimento para deixar o *repouso*, isto é, o silêncio *vigorar* [...]” (CASTRO, 2011, p. 30). Esse sentido também está presente na etimologia da palavra escola – do grego *skholé* – que, na sua origem, significava o lugar do repouso pelo qual os sentidos podem vigorar (CASTRO, 2011). Para isso, a escola precisa ser essa dobra entre o estranho e o familiar os quais se imbricam na produção de sentidos. Quando falamos de escola, referimo-nos a um espaço situado e datado onde Rodrigo estudou – o *Estadual* – um lugar em que, poeticamente, as/os estudantes também habitam, seres-sendo com todas as indexicalidades, embora, às vezes, eclipsadas e eclipsados pelo automatismo e pela pressa de rituais estandardizantes que obliteram as derivas e os turbilhões das suas experiências de vida e formação.

Essa escola começa a pulsar a partir das sete horas da manhã quando as/os estudantes chegam dos mais diversos recantos do município de Tucano. Olhando para o chão e, depois, para o meu diário de itinerância (DI 23, 02 mar. 2020) onde fazia anotações, sentia o ressoar de seus passos habitando o vazio porque elas e eles não habitam nas paredes nem nos telhados; antes ocupam, de forma própria e apropriada, o lugar vazio o qual lhes possibilita esse habitar que “[...] só pode acontecer na medida em que acontece o vigorar do silêncio, que é o vazio [...]” (CASTRO, 2011, p. 32). É pelo ritmo entre silêncio e palavra que suas heteroglossias vão se misturando ao jogo dos seus passos a ocupar, sinestesticamente, quiosques, degraus da entrada, corredores, refeitório, salas, banheiros, quadra, entre outros espaços, numa dança em que acompanhamos seu prazer em vagar pelos vazios da escola. Ao falar das caminhadas pela cidade, na sua invenção do cotidiano, Certeau (2014, p. 170) diz que “Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio. [...] As relações do sentido da caminhada com o sentido das palavras situam duas espécies de movimentos aparentemente contrários, um de exterioridade (caminhar é sair); o outro, interior [...]”.

Nesse ir e vir como deslocamento para fora e para dentro, algumas e alguns se permitiam parar e olhar a beleza dessa dança nos corpos das/os colegas; outras e outros são a própria dança e seu frenesi cadenciado nos passos que se abraçam, nas mãos que se amparam, nos olhos que se reconhecem pelos muitos signos que desconhecemos, na beleza da negatividade da linguagem irreverente e provocativa. Heteroglossias que se encarnam em gritos, sorrisos, zangas e cumplicidades... Também eu fiz – e continuo a fazer – o movimento do caminhar para dentro e para fora, carregando a dificuldade de me sentir pesquisadora junto-com as/os estudantes já que ainda sinto o apelo de outras identidades narrativas que se emaranham nas lembranças desse espaço formativo para mim: a adolescente estudante, a professora e a pesquisadora.

Sentia, pois, como se uma parte de mim ainda estivesse presa às quatro paredes daquelas salas de aula: os dispositivos pedagógicos sobre a mesa, o pincel para escrever no quadro, os textos impressos, os estudantes sentados em semicírculo ouvindo comigo a música com a qual começara o primeiro dia de aula de 2019 (DI 03, 12 mar. 2019): “Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar, eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar [...]” (RAMALHO; AZEVEDO; RAMALHO, 1997). Com esse sentimento, encaminhei-me para o segundo pavilhão de aulas, onde a reforma da escola se demorava no bate-bate do martelo a quebrar pisos e azulejos, amalgamada ao esforço coletivo de estudantes e professoras e professores nos seus processos formativos e formativos.

Sentada, também eu habitei – entre a terra e o céu – aquele vazio tão eloquente em minhas narrativas autobiográficas. Habitando-o, eu venho me constituindo, muitas vezes, coautora de mim mesma, através de minhas identidades narrativas. Foi por lá que sangrei pela primeira vez, no rito de passagem do me fazer, culturalmente, mulher. Por lá, também andei a sacudir os cabelos para atrair os olhares de um amor platônico. Acredito que me sacudia – ou me peneirava – com todo o meu corpo, a ponto de, numa dessas primícias, minha professora de Matemática com uma lógica cartesiana, perguntar-me se tinha visto passarinho verde. Guardei a metáfora... Nessa manhã de março, trinta e sete anos depois, não apenas trouxe a imagem daquele passarinho verde construído por minha professora, como também senti um desejo de não apenas ver passarinho verde, mas ser “[...] parte das árvores como os pássaros fazem [...]” (BARROS, 2015).

Acredito que essa imaginação poética, desde lá, fez-me suportar muitas experiências agrídoces como quando estudante, no período em que a merenda fora decretada apenas para o 1º grau – hoje Ensino Fundamental –, e a diretora, afetuosamente cúmplice das merendeiras, fingia não me ver na antiga cozinha a comer aos bocados o feijão tropeiro tão saboroso, entre outras merendas, simbolicamente, produzidas como obra de arte para meu corpo sedento de saberes e sabores. Pela *poiesis* dessas mulheres merendeiras (REIS, 2015), muito aprendi sobre partilha e cuidado. Cozinheiras que, agora, estão encantadas no vazio desse habitar. Meu olhar se dirige ao infinito e meu corpo de pesquisadora se enche de afeto e respeito por esses encontros acontecimentais de ontem e de hoje.

Nos meus desvarios daquela manhã de março, repentinamente, minha árvore foi sacudida pelo vento presente: um colega professor – coincidentemente, também, de Matemática – passou, rapidamente, por mim e me segredou, rindo: “Deus me livre de você na minha sala [...]”, aquela era a resposta para a minha solicitação oficial feita para visitar as

aulas. Eu também o envolvi em meu afeto. Voltei ao som do bate-bate do martelo e ao vozerio das/os estudantes que iam saindo da sala, muito antes do sino tocar, para a fila da merenda. Ao escrever, agora, é a mim que vejo, nessa fila, a esperar a merenda de outrora, num misto de sensações, sentimentos e percepções... No quiosque onde divago, as/os estudantes em volta, também, sacudiram minha árvore, a puxar conversa. Aproximou-se Cabeludinho: “Olá, pesquisadora!” E ele me contou, com seu olhar inaugural, que estudava noutra escola, mas, por força de uma determinação da Secretaria de Educação do Estado que a fechou, restou-lhe vir para o *Estadual*.

Nós nos reconhecemos através da sua mãe que fora minha estudante e que a ele confessara das suas escapulidas das minhas aulas para namorar. A mãe de Cabeludinho vem a ser filha da minha professora de Matemática que me deixou como herança o passarinho verde, além de outros conhecimentos que me ajudaram a assumir posições. Nesse dia, compreendi que as relações travadas pelos/pelas estudantes não estão centralizadas nas salas de aula, mas em todo o vazio do seu habitar singular onde se travam as mais complexas experiências de vida e formação (JOSSO, 2004). Também conheci, nessa manhã, a irmã de Ângela que me trouxe notícias dela e de sua filha (DI 23, 02 mar. 2020). Três narrativas que se encontraram: a minha, a de Ângela e a da mãe de Cabeludinho, cada uma à sua maneira vai se produzindo com as marcas das experiências no percurso da produção de coautorias. Como tem feito Ângela quando nos contou um pouco da sua rotina:

Então, a gente saía daqui cinco e vinte pra ir pro [povoado] Ipupu, pra chegar lá, no máximo, cinco e trinta e cinco que o ônibus estaria saindo. Então, a gente ia, quando chegava lá, às vezes, o ônibus já tinha saído, aí a gente tinha que ir para um outro povoadinho esperar. [...] A gente não tomava café, porque não dava tempo tomar café cinco e vinte. Não dava! Quando chegava em Tucano, às vezes, já chegava sete e vinte, não dava tempo merendar ou comer e tinha que esperar o intervalo, não tinha jeito. Então, no segundo ano [2018], foi quando eu saí grávida e eu pensei em desistir, mas minha mãe e minha irmã sempre falava que eu ia me arrepender se desistisse porque eu tinha que compensar os ano perdido, né? Então, de certa forma, eu me esforcei mesmo sabendo que era difícil. Nem todo dia eu podia deixar minha filha em casa, deixava um dia, outro não, porque também minha mãe trabalhava e tinha minha irmã. (ENTREVISTA, ÂNGELA)

A escola, para Ângela, parecia apresentar-se como o lugar da estranheza. Mesmo reconhecendo seu profundo valor, nesse lugar, ela se percebia, muitas vezes, como uma estrangeira. Chegou mesmo a afirmar, algumas vezes durante a entrevista, que, se pudesse, voltaria no tempo e passaria pelas mesmas dificuldades para garantir aprendizagens que não se efetivaram já que, apesar dos vinte anos e da filha pequena, ainda não se encontrara nos

seus projetos de vida. Sua confiança na escolarização mostrou-se tão forte que, entre o marido e a escola, ela escolheu continuar estudando:

Até quando minha filha tinha cinco mês, tava tudo dando certo. No começo, não tinha uma casa, ele comprou uma. Então, de um certo tempo, ele mudou. Eu não sei se por conta que eu tava dando mais atenção a minha filha de que pra ele. Aí, ele acabou mudando, mudou mesmo. Aí, começou a beber mais, ele bebia, mas era bem raro. Aí, começou a ficar meio agressivo, por ciúmes. Ele também pedia pra eu parar de estudar pra poder morar com ele. Eu falava: ‘Eu não tenho condições de parar de estudar, agora.’ Foi difícil, esse Ensino Médio, foi difícil por conta da distância, de horário [...]. Então, eu acho que... eu fiz uma escolha: ou eu continuava estudando ou eu ia ter a minha família, a minha própria família. Então, eu optei por desistir de estar com ele porque, assim... ele trabalhava, saía cedo, então, eu não tinha condições de acordar três e meia, quatro pra fazer o café dele ou o almoço pra não dar nada errado pra ele para, depois, sair cinco e meia. Eu não ia ter condição. (ENTREVISTA, ÂNGELA).

Depois de transpor essa fala para cá, desliguei o computador e fui para o quintal respirar porquanto estava sufocando diante dessa identidade narrativa. Armei a rede e deitei-me, acompanhada por meu *pinscher* – Paçoca – a me fazer festas. Fiquei pensando em Ângela e no desafio de estar-com ela, sem colonizá-la através de imagens que inculcamos das grandes metarrativas, anunciadas em intocáveis púlpitos, que tencionam fazer de nós – docentes e estudantes – agentes do dizer, alhures; interditando, pois, outras possibilidades de discurso, ao regular quem pode dizê-lo. Segui o conselho de mestre Arroyo (2019): deixei a pressa de lado e fiquei a pensar nessas narrativas autobiográficas, como exercício de aproximação do limiar das minhas próprias experiências e das experiências de Ângela e de todos os sujeitos cujas vozes, como presença ou como ausência, dialogam, na sua diferença, com o constructo dessa investigação. Certamente, Ângela e suas/seus colegas que faziam essa travessia desde o assentamento Pé de Serra – de onde saíam às cinco e vinte para o povoado do Ipupu, onde faziam uma baldeação para o ônibus que, finalmente, os trazia até o *Estadual* – representam muitas e muitos estudantes que, apesar de tudo, não desistem da escola. Apesar de tudo, acreditam na sua potência e, por isso, colocam-na em primeiro plano, fazendo escolhas nem sempre fáceis, porém sempre corajosas, tendo a escola como referência para a consecução de projetos de vida mesmo que incipientes.

A heterogeneidade constitutiva dos processos formativos de Ângela habitou o *Estadual* nessa dinâmica do familiar e do estranho com cujas tensões ela foi aprendendo a lidar para alcançar seu intento: concluir o Ensino Médio. Assim, vai construindo, nessa estranheza, “Mil maneiras de *jogar/desfazer o jogo do outro*, ou seja, o espaço instituído por

outros [...]” (CERTEAU, 2014, p. 74, grifos do autor) que, raramente, estabeleceram dialogias com a *poiesis* de sua relação com o cultivo da terra, com os saberes ancestrais e com as labutas e demandas de uma assentada (DI 37, 18 ago. 2020). Sua negatividade foi uma estratégia para lidar com a ausência de aprendizagens escolarizadas do Ensino Fundamental quando seu corpo foi afetado pela praça de Caldas do Jorro. Ela lamentou o que julgou como um tempo perdido por saber que precisará dessas aprendizagens para conquistar um bom emprego, isto é, conquistar posições, diante da incerteza e insegurança em relação ao assentamento no qual vive porquanto ainda luta, junto às companheiras e companheiros de lá, pelos documentos da posse da terra.

Ângela ainda está perlaborando suas experiências, construindo sentidos ontológicos a partir também das ausências de sua aventura formativa enquanto mulher e estudante no seu caminhar sobre a terra, com outros seres humanos, animais e plantas, rios e riachos, chuvas e secas, debaixo do céu. Macedo (2010), no seu esforço epistemológico de compreender e mediar a formação, considerando sua complexidade e derivas, traz uma reflexão que nos ajuda a acolher a identidade narrativa de nossa entrevistada que, nas relações com a *physis*, viveu e vive a difícil itinerância da coautoria de si:

[...] a formação como processo profundamente humano pode experimentar também ausências, transgressões, conflitos, confrontos, traições, desejos, ansiedades e pulsões [...]. Desse modo, formar-se implica descobrir-se a si mesmo em termos de possibilidades específicas para dar um sentido à vida a partir do que se é enquanto sujeito e do que se vive enquanto sujeito aprendente. É interrogar-se sobre a existência em vista de um projeto, de outros projetos, sejam existenciais e/ou socioculturais, objetivando-se subjetivando-se criticamente, desde as relações aprendentes consigo e com os *outros*, com as instituições, com a sociedade [...]”. (MACEDO, 2010, p. 57-58, grifo do autor)

Nessa saga única e singular pelas itinerâncias da autoformação, retomemos Ulisses, que concluiu o Ensino Médio aos dezessete anos e com quem, também, já dialogamos neste capítulo. Um estudante cujo discurso explicitou o gosto por se colocar como protagonista desde o Ensino Fundamental, assumindo seu envolvimento nas artes do dizer e do fazer. Como uma clareira, no jogo de velar-se e de se desvelar, ele nos falou que as escolas onde estudou, representavam, para ele, um refúgio, “[...] uma espécie de casa [...]” (ENTREVISTA, ULISSES). Ou, metaforicamente, uma ponte entre seus projetos de vida nos quais ele se via e ainda se vê médico (ENTREVISTA, ULISSES) e seus contextos familiares a que não fez referência durante nossa entrevista, excetuando seu comentário sobre um tio que mora em

Feira de Santana e o tem apoiado e amparado no seu desejo de chegar à universidade. Ulisses, porém, falou, pungentemente, dos fios dessas relações na *com-versação* papo reto (DI 35, 12 ago. 2020), na ocasião de seu *feedback* sobre a transcrição de sua entrevista, quando fui apresentada à sua lembrança da avó. Perguntei-lhe, então – para melhor compreendê-lo –, qual era o seu povoado, o lugar em que residia. Sua resposta me fez pensar novamente nessas relações opacas entre o estranho e o familiar e na *poiesis* da formação:

Eu era pior que nômade. Ia muito ao Creguenhem [outro povoado de Tucano], ficava dividido entre a sede do município e a zona rural. Eu gostava da sede porque tinha meu primo e ficava na casa dele [...]. Creguenhem eu tinha meus amigos que moravam ou lá ou próximo e dávamos um jeito sempre de fazermos coisas juntos: comida, ir para a Serra da Santa Cruz, pra casa de outro colega, passar a tarde conversando, além dos trabalhos escolares que fazíamos por lá também. Mandaçaia [seu povoado] eu ia para ver minha mãe, meus irmãos e meu sobrinho. Eu não sei se já cheguei a contar para você, mas meu pai meio que nos abandonou em 2014. Minha mãe tinha acabado de ganhar bebê. Acho que meu irmão mais novo tinha uns 3 meses. Ela tem problemas psicológicos e cardiovascular, mas o quadro dela psicológico era estável. Nem parece que eu, com meus sorrisos na escola, escondia muita tristeza também... Era aí que entra, principalmente, a parte da escola como família. Começou no meu Ensino Fundamental II²⁹. Eu passava por muitas turbulências dentro de casa, a escola para mim era um sossego pois me fazia esquecer os meus problemas. Esses conflitos só vieram a se estabilizar em 2016 no meu 9º ano. Era muito complicado, às vezes, para mim, segurar essa barra. A gente vivia do bolsa família até ela conseguir o auxílio-doença. (DI 35, 12 ago. 2020)

Nesse discurso, vamos sentindo quão forte é, em nosso estudante, essa presença ausente do pai que, certamente, fê-lo potencializar ainda mais a escola como sua casa, deixando-se *ex-por* nessa relação consigo mesmo e com os seus demais sujeitos, mantendo seu olhar para cima, como ser-sendo, ciente de que, poeticamente, habita esta terra porquanto, ele nos disse: “A poesia me salvou em diversos momentos [...]” (ENTREVISTA, ULISSES). Nesse fluxo, seus sorrisos na escola não acordaram em mim uma escuta sensível para a opacidade de sua existência. Nos processos aprendentes, os sorrisos e risos, porém, também estão peçados de muitos sentidos nas suas dobras “[...] como remotos sinos surdamente submersos na água badalando trêmulos [...]” (LISPECTOR, 1998a, p. 74). Como presença poética, Ulisses narra seus processos de coautoria antes do Ensino Médio:

Desde quando criança, eu sempre gostei de estar participando de apresentações de teatro, de... é... poder falar em palestras... Então, no

²⁹ O Ensino Fundamental II corresponde aos anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano.

Fundamental, também teve alguns momentos que também marcaram. No meu nono ano, a gente conseguiu é... contratar um ônibus e nós fomos conhecer o Parque do Saber lá, em Feira de Santana e, também, o Departamento de Biologia da UEFS. Foi uma coisa assim que marcou porque eram jovens – ... crianças, praticamente... nem 15 anos tinha – que foram atrás, fizeram rifa, venderam bala e conseguimos ir pra conhecer. Uma experiência incrível porque é um planetário top mesmo, só que nem todo mundo conhece. Então foi uma coisa também que, até então, a gente desconhecia, foi incrível. Do oitavo ano também tem muitas coisas... No meu Ensino Fundamental, eu ainda participei mais dessas coisas de teatro... todos os anos... quadrilha, teatro, dança...

Assumindo essa identidade narrativa de quem escreve uma tese, vem à minha lembrança a figura de Ulisses como se o visse pela primeira vez. Percebo que ele esteve a dançar, com todo o seu corpo, uma música inaudível, numa harmonia agridoce entre o ritmo dos seus sinos submersos e a musicalidade do universo, tamanha sua presença no *Estadual* no ano de 2019. Castro (2011, p. 22) nos fala dessa dança como “[...] a mais radical realização de estar e ser enquanto sentido e significado do corpo. O corpo não apenas funciona, mas essencialmente fala, desde que responda e corresponda à voz do silêncio [...]”.

Sentir essa dança na produção poética de encontros de currículo e formação deveria ser um chamado pulsante; muitas vezes, contudo, nós – as/os docentes – deixamo-nos levar pelo tempo exíguo, pelas aulas narrativas que, apesar de importantes, não devem ser a centralidade do nosso agir formacional. A dança é a escuta sensível do próprio movimento do ser-sendo. Sim, escuta do movimento, da percepção dessa ressonância que nos chega através do escutar o chão onde pisamos ou as ondas sonoras trazidas pelo vento as quais nossos ouvidos não conseguem captar porque estão massacrados, às vezes, por tantos ruídos interferentes. Não é fácil essa escuta sensível se não for da perspectiva poética, portanto do espanto, como um ato gratuito de que nos fala Lispector (1999, p. 410):

Muitas vezes o que me salvou foi improvisar um ato gratuito. Ato gratuito, se tem causas, são desconhecidas. E se tem consequências, são imprevisíveis. O ato gratuito é o oposto da luta pela vida e na vida. Ele é o oposto da nossa corrida pelo dinheiro, pelo trabalho, pelo amor, pelos prazeres, pelos táxis e ônibus, pela nossa vida diária enfim – que esta é paga, isto é, tem o seu preço.

Ato gratuito também para estar no vigorar do silêncio e reaprender a desaprender. Assim, apresento mais uma estudante: Joana que – junto comigo, Ulisses e Ângela – dançou nas manhãs do *Estadual*, em 2019, assim como Rodrigo o fez nos idos de 2018 e tantos outros e

outras... Joana aprendeu cedo a dividir seu tempo entre escola e trabalho. Rememorando suas relações com a formação, ela nos contou:

Para mim, aprender a ler foi fácil, meu pai era professor, lá, no Ensino Fundamental I. Aí, eu acabava estudando na escola e, quando retornava pra casa, ele me ajudava muito com isso, principalmente, com questões de Matemática, que ele é melhor em Matemática. E, como minha mãe começou a estudar depois que a gente nasceu, eu e meus irmãos, a gente acabava ficando com uma tia e, durante o tempo que eu ficava lá, acabavam me ajudando também em todas as coisas. Eu sempre fui uma pessoa muito... que *eu nunca acreditei muito em mim*, sabe? e elas sempre deixaram claro que eu poderia mais e elas faziam com que isso acontecesse. Quando eu achava que não conseguia fazer algo, elas acabavam me ajudando. Minha infância foi praticamente com elas. Na escola, eu não tive muita dificuldade por causa de meu pai que, sempre, me ajudava quando eu não entendia e ele ainda foi meu professor. Minha mãe também me ajudava, foi me ajudando conforme eu fui passando de série. Ela sempre me ajudou. Então, eu não tive muita dificuldade. A única dificuldade que eu tinha, como eu gostava de ser independente, eu acabava saindo pra vender coisas: banana, vendia ovo. Aí eu perdia um pouco de tempo nisso. No Creguenhem mesmo, eu saía nas ruas vendendo. Com onze anos, eu comecei a trabalhar em uma lanchonete. Então, sempre fui independente nessas coisas. Eu estudava na lanchonete mesmo. Às vezes, meu pai ia lá para me dar um suporte quando tinha prova. Quando eu vim pra Tucano, aqui, no Ensino Médio, quem sempre me ajudava era um colega. Quando eu não conseguia pegar na aula, depois, ele ia pra casa, à tarde, e acabava me ajudando nas coisas que eu tinha dificuldade. No primeiro e no segundo ano [do Ensino Médio], eu não trabalhava. Vinha pra escola pela manhã e, à tarde, eu tinha o tempo livre pra estudar, e eu acabava cansando também por conta que era cansativo estar vindo pra Tucano de ônibus. Mas o ano passado [2019] já foi um pouco diferente pra mim. Eu acordava um pouco mais cedo, porque tomava banho pra ir pra escola e dava banho nas meninas. A gente estudava pela manhã, nós três, aí, quando eu chegava, eu ficava com elas. Então, à tarde, eu não tinha um momento de estudo, mas, à noite, sempre que podia, eu estudava e fazia meus trabalhos. (ENTREVISTA, JOANA, grifos da pesquisadora)

Joana, nesse perfil, revela sua relação com a escola quase paralelamente ao tempo em que começou a trabalhar para, como ela diz, ser independente e, portanto, não precisar pedir dinheiro a seu pai. E Joana vem aprendendo – nesses processos heteroformativos e ecoformativos – com o pai, a mãe, a tia, as primas; com as bananas e ovos que conseguia vender na sua meninice; com os lanches vendidos na lanchonete; com o colega do Ensino Médio com quem construiu uma relação afetuosa que nos saltava aos olhos, tamanho o vínculo que os unia. Ela aprendeu com as duas crianças das quais cuidava já no terceiro ano do Ensino Médio, quando só dispunha da noite – quando podia dispor da sua noite – para estudar porque, à tarde – como ela afirmou – cuidava das crianças.

Essa identidade narrativa fala da grande responsabilidade assumida por nossa estudante que, desde pequena, vem se autorizando a produzir condições materiais para suprir suas necessidades pessoais, articulando, de forma complexa, os tempos da escola com os tempos dessas ocupações – uma realidade de muitas e muitos estudantes do Ensino Médio. Isso, contudo, lhe tem gerado certa dificuldade atinente ao tempo do calendário como ela mesma pontua em sua narrativa, porquanto vem conjugando um dualismo que tem, inclusive, marcado a educação brasileira cuja superação poderia se consolidar pelo ideário da politecnicidade, que defende uma formação a partir das muitas referências que constituem as/os estudantes e seus projetos de vida (FRIGOTTO, 2012).

Joana, nesse entremeio, vem se *ex-pondo*, através de seus etnométodos, às experiências e, com elas, vem se constituindo sujeito aprendente seja nessas relações outras, seja na escola onde colocava toda a sua energia. As nossas aulas, por exemplo, eram, quase sempre, acompanhadas por sua interlocução e, quando a sirene tocava, algumas vezes – antes de ganhar a liberdade do ir e vir entre risos e conversas – aproximava-se de mim para dizer do que tinha gostado, ou para criticar ou sugerir ou, ainda, para trazer notícias do Creguenhem, seu povoado. Ela parecia fruir aqueles momentos com um deleite poético. Na entrevista, todavia, reiterou sua dificuldade em acreditar em si mesma: “[...] eu tenho limitações. Eu sempre acho que eu não posso mais, mas, depois, eu vejo que eu sempre posso mais. Sempre tive esse medo, sabe? E todo mundo sempre me mostrou o contrário [...]” (ENTREVISTA, JOANA).

Em nossa última aula (DI 21, 19 nov. 2019), nossa estudante demonstrou estar ampliando seus processos de autonomização, através da complexa relação entre seus processos aprendentes a partir de si mesma, das outras e outros e do mundo. Nesse dia, realizamos nossa última atividade: o grupo de Joana apresentou uma versão do romance *A hora da estrela* (LISPECTOR, 1998b). Esse último ato emocionou-nos deveras tanto pela qualidade sensível da performance quanto por representar uma despedida de um *espaçotempo* singular. Fomos tomadas e tomados pela emoção, sobretudo, ao nos despedirmos daquela travessia de encontros tensos, potentes e, intencionalmente, afetuosos. Foi então que percebi Joana coberta com um lençol que fizera parte do cenário, a chorar e a calar, no vigorar do seu silêncio. Ninguém conseguiu retirá-la desse momento de se expressar pelas lágrimas, nem mesmo quando a convidamos para nosso último retrato. Respeitando sua vontade, nós a deixamos ali, no ritmo sincopado do seu choro alternado com seu silêncio, porque compreendemos ser aquele momento uma epifania para sua vida vivente.

Perguntei-lhe, posteriormente, já na entrevista, se aquele choro estava relacionado à sua performance no trabalho final da disciplina. Naquela ocasião, fiquei a pensar que, finalmente, nossa estudante tinha, num exercício de metaformação, compreendido que estava há muito segurando, nas suas próprias mãos, as itinerâncias de sua autoformação. Sua resposta, porém, foi tão inusitada quanto complexa: “Não... eu chorei porque eu vi que já tava encerrando um ciclo e, como a gente criou uma ligação enorme, eu com você, eu vi que iria sentir muita falta. Eu sou muito sentimental e acabei chorando [...]” (ENTREVISTA, JOANA). Mediadas pela tela do computador, rimos afetuosamente. E eu fiquei a pensar no enigma de sua resposta e nos sentidos postos nessas dobras que medeiam os processos de auto e heteroformação: o sensível. Como diz Araújo (2008, p. 91),

As expressões dos desejos, dos sentimentos de alegria, de tristeza etc. se manifestam, nas texturas de nossa corporeidade, com seus movimentos e ritmos internos e externos que perturbam e desinstalam, que arrepiam e comovem. São experiências encarnadas, embaraçadas na dinâmica in-tensiva do vivido, das ações vividas cotidianamente. São expressões vitais que embalam cada vivente na trama transversal de suas vivências mais singulares e interpessoais.

Sacudida pela força da experiência, Joana escutou a si mesma, atravessada por sentimentos, emoções e pensamentos inefáveis, mobilizados pelo desejo. Com toda a pujança poética do seu habitar, ela se permitiu sentir esse deslocamento, catapultado, talvez, pelo afeto não apenas por mim, sua professora, mas pelas travessias que, juntas com os outros e outras, fizemos e cujos sentidos não cessarão de se reverberar e de se ressignificar. Na tensão de sua *autopoiésis*, Joana vai reescrevendo e reeditando suas identidades narrativas, tensionada, possivelmente, por discursos que, de tão repetidos, vão se cristalizando como o não confiar em si mesma.

Façamos agora uma travessia, passando pela ponte sobre o rio Itapicuru, para encontrar, no povoado de Tracupá, o estudante Bernardo, concluinte do Ensino Médio aos dezoito anos. Nas tardes de nossa escola, Bernardo foi um estudante que habitou quase todos os seus recantos, no frenesi das tardes acaloradas. Mesmo sendo um estudante preocupado com seus processos formativos, no contexto escolarizado, ele não abria mão de sua *flanerie* vespéral. Chegava com os olhos cheios de loquacidade e, assim, contava-nos da sua visita à sala da direção, por exemplo, onde apreciava se deixar ficar – sobretudo, como ele dizia – pelo ar condicionado que o refrescava. De lá, trazia impressões, comentários e observações (DI 08, 01 ago. 2019). Apreciador de uma boa prosa, assim nos falou de si:

Eu me formei com dezoito anos no Ensino Médio e a minha labuta em ir pro Colégio não tinha muita dificuldade, por conta de outras... comparando a outras localidades porque o Tracupá é BR e gasta quinze minutos para chegar na sede. Aí, não era tão dificultosa – se existir esse termo –, mas, também, eu tinha que trabalhar pela manhã: começava às oito e saía onze e meia pra poder me ajeitar pra ir ao colégio e doze e meia ia pegar o ônibus. Eu trabalho como artesão, é... não artesão, tipo, pegar ao pé da letra. Eu era passador de cola, na época. Hoje em dia, mais não. Hoje, eu já aprendi a fazer tudo: montar uma carteira de couro completa. Aí, eu trabalhava passando cola e tinha outras pessoas que faziam o resto, lá, na produção. (ENTREVISTA, BERNARDO)

Sendo um estudante trabalhador, Bernardo construiu etnométodos para dar conta do trabalho e das atividades escolares. Assim, foi administrando seu tempo. Quando não conseguia estudar para um seminário, por exemplo, ele lia rapidamente o tema no livro didático e se punha a falar, falar, falar a ponto de, segundo ele, um professor comentar: “Você é inteligente, apenas não deu aquela estudada, mas você foi excelente [...]”. Durante a entrevista, ele trouxe outra narrativa que, também, denota o modo como lidava com as temporalidades escolares: “[...] se já tivesse a nota para passar, eu já não me preocupava... eu já obtive minha nota, já estou ali com os meus quinze pontos, já tá bom demais [...]”. E, assim, Bernardo, desde pequeno, tido por sua família como muito inteligente, vai desjogando o jogo (ARDOINO, 2012; CERTEAU, 2014) das expectativas do que se espera de um estudante a fim de fruir outras possibilidades. É ele quem nos conta:

Eu sempre fui um garoto inteligente desde o primário porque a minha família já vem de pessoas que têm professores e influenciaram muito nessa jornada. Só que quando... Aí, eu fiz o meu primário aqui, em Tracupá. Foi o primário, Fundamental I completo, com as minhas notas todas altas, sendo um garoto inteligente, mas, quando eu passei pro Fundamental II, aí, a pessoa saindo da sua localidade e não tendo alguém pra pegar no seu pé, deixa um pouco de lado os estudos. Foi quando eu comecei a pisar um pouco na bola, no Fundamental II. Minhas notas começaram a baixar, começava a matar aula e, assim, ficava em recuperação final, quando chegava no final do ano. Por influência de amigos. Os amigos influenciavam... eu achava que... eu queria seguir aquilo. Ficava na frente do colégio, batendo papo... olhando quem passava, flertando... brincando, soltando piada... (ENTREVISTA, BERNARDO)

Assim, porque vem de uma família de professores, Bernardo se assume como um menino inteligente, de uma inteligência cuja origem vem da sua relação com os professores e professoras da sua família. É interessante a política de sentido que emerge dessa afirmativa já que podemos perceber o quanto ele qualifica a si mesmo a partir da qualificação da docência.

Uma inteligência senciente que diz e se contradiz, pois – depois de transferir a responsabilidade das suas ações, no Fundamental II, para os amigos – Bernardo explicita o desejo de experienciar o que a escola na sede do município, logo distante do seu povoado, possibilitava-lhe. Habitando, ele vem fazendo sua travessia, numa abertura para si e para o mundo. E, assim, Bernardo foi acessando sentidos para essa relação com esse espaço instituído da produção de saberes: a escola.

São tantas e tantos estudantes a habitá-la. Quando os ônibus começam a chegar, a partir das treze horas, podemos ouvir o concerto das suas vozes, orquestradas por sua dança invisível, onde podemos localizar Lóri, que nos chama à atenção sobre sua experiência com a aprendizagem na escola: “Eu creio que a experiência de aprender com o outro começa já no portão de entrada. De aprender com o porteiro, de respeitar [...] todos os funcionários desde o pessoal da limpeza... respeitando todo mundo e aprendendo a conviver com o seu colega [...]” (ENTREVISTA, LÓRI). Como aprendente, Lóri vai se constituindo, também, por processos heteroformativos, deixando-se afetar e afetando, numa sintonia entre céu e terra.

Numa das nossas primeiras aulas, estavam ela e mais três colegas a discutir os conflitos e as singularidades do Brasil, da Bahia e de nosso município no contexto da Guerra de Canudos, tema da obra “Os Sertões” (CUNHA, 2002), na perspectiva dos movimentos sociais de resistência e de luta pela posse da terra. De repente, um estudante apareceu à porta com um alerta do motorista do ônibus que os transportava: precisavam voltar porque as águas da chuva já estavam enchendo o riacho e, se demorassem um pouco mais, o ônibus não poderia ultrapassar a ponte da Barra do Maceté.

Diante daquele sinal, as/os estudantes foram se desculpando e saindo, às pressas, a fim de não se encontrarem com aquele volume de água que já descia voraz, alagando e arrastando o que encontrava pela frente. E eu fui ficando com a sala quase deserta, pensando e reverenciando a força das águas a ditar as temporalidades das aulas naquela escola que ainda estava a compreender os porquês das lutas históricas de suas sertanejas e sertanejos (SILVA, 2013). Acompanhada pela alma da chuva (BARROS, 2000), fui para casa a pensar nos muitos sentidos daquele chamado que vinha do riacho (DI 04, 26 mar. 2019). Já no contexto da pesquisa, Lóri, fazendo parte dessa cosmologia com a qual aparentava estar em sintonia, contou-nos sobre si, numa cadência ritmada e melódica:

Bom, eu concluí com dezoito anos [Ensino Médio]. Fazia um trajeto de, mais ou menos, uma hora – quando não tinha nenhum probleminha na estrada – pra me deslocar da zona rural até a sede, porque moro na zona rural. E, pra nós, sempre foi um grande empecilho o deslocamento. Eu

morava até perto, porque uma hora ainda era perto, em comparação com os outros que moravam mais distantes: Mandacaru, Quixaba do Mandacaru... E a gente passava por obstáculos de quebrar o ônibus no meio do caminho e a gente tinha que ficar, muitas vezes, com fome no meio da estrada... Mas fazia de tudo pra chegar aqui [sede do município]. Uma vez, eu me lembro que era prova... isso eu estava o quê? no meu primeiro ano do Ensino Médio... Era prova e nós chegamos às catorze horas, com atraso de uma hora, pois o carro quebrou. O carro quebrou várias vezes no caminho, mas a gente vinha, mas a gente conseguia chegar à escola. Então a gente sempre fazendo o melhor pra vencer esses obstáculos e ainda chegar com todo gás, com toda animação, com toda vontade de estudar, e sabendo que ia enfrentar mais obstáculo, ainda, pra chegar até em casa. Muitas vezes, eu chegava por volta das dezenove horas da noite... tinha outros que só chegavam mais tarde... E, no outro dia, também, na correria... passando logo cedo a manhã... Tinha tarefas pra fazer dentro de casa, também... então, era... a rotina era essa... Era um pouco exaustiva, mas a gente sempre dava o melhor pra ter cuidado com as notas, pra conseguir passar no trimestre e sempre estudar por mais que fosse difícil. (ENTREVISTA, LÓRI)

Se chegar à escola era uma saga, voltar para casa era uma epopeia. Foram muitas as vezes em que encontrei Lóri e sua turma, espalhadas nos passeios, no entorno da escola, já à noite, à espera do ônibus que, mais uma vez, estava na oficina. Apesar do cansaço, porém, era visível sua força anímica que não deixava de denunciar as condições materiais do seu transporte escolar. Essas narrativas são por demais complexas, por isso nossa hermenêutica carece coexistir com nossa sensibilidade, mesmo assim somente nos avizinhamos desses processos, por vezes tão difíceis. Ainda mais quando consideramos estudantes do turno noturno que estão quase sempre a se queixar do tempo.

É o caso de Andaleço. Nossa entrevista foi marcada e remarcada algumas vezes até que, numa noite de sábado, quando eu já não mais esperava, experienciamos o acontecimento do nosso encontro *online* em que ele pôde narrar o seu tempo (RICOEUR, 2010) vivido no Ensino Médio. Pela narrativa, seu tempo fenomenológico se libertou do tempo do calendário que regulava a sua rotina. A identidade narrativa de Andaleço trouxe isso forte logo na primeira fala: “[...] eu olho para mim, uma pessoa que quer muito aprender, porém, não tem muito tempo, entendeu? Não tenho muito tempo pra estudar, não tenho muito tempo pra focar num livro, focar em alguma coisa, porque a minha carga horária de serviço é muito extensa [...]” (ENTREVISTA, ANDALEÇO).

Ainda vejo Andaleço chegando à sala, quase no final da aula. Ele vinha carregado pelo desejo, algumas vezes, ainda com as marcas do trabalho em forma de tinta pelo corpo. Entrava silencioso e se direcionava a mim para justificar o atraso – ainda que já o soubéssemos – e dar conta do seu processo formativo: do que leu, do que pesquisou, do que descobriu ou, então, para dizer da sua ausência numa atividade: “Professora, não deu para

apresentar no dia, posso apresentar agora?” E nos calávamos para ouvir (DI 20, 16 out. 2019) suas narrativas implicadas, da mesma forma como ele o fez na entrevista:

Sobre a minha história entre aspas, vou resumir tudo o que eu lembro. É a partir do período que eu tava estudando, não vou dizer o primário, mas o Ensino Fundamental. Aí, eu comecei a trabalhar num local onde ganhava muito pouco e a carga horária já era muito grande, entendeu? E, assim, eu só tinha tempo pra o colégio, só tinha tempo pra o colégio. Eu começava a trabalhar pela manhã, a partir das oito horas, saía no horário do almoço. Só dava tempo mesmo o banho e almoçar e já ia pro colégio. [...]. E só dava tempo mesmo fazer as coisas pessoais aqui, antes de ir pro colégio, pegar a mochila e ir pro colégio. E quando saía do colégio, eu trocava de roupa e voltava ao trabalho, no mesmo local. Só saía à noite, entendeu? Aí, virou uma rotina. (ENTREVISTA, ANDALEÇO)

Nosso estudante começou a trabalhar ainda menino, talvez, por isso, quando se viu adolescente, tenha fruído experiências outras, seduzido pela poética do mundo que não é só trabalho a fazer e horário a obedecer. Assim, se deixou possuir, com todo o seu corpo, pelo fluxo das experiências conforme seu discurso abaixo:

[No Ensino Fundamental] Eu não levava muito a sério, como eu disse a senhora, e também não vou dizer que era o tempo porque tempo eu tinha, professora. Eu trabalhava só um turno, eu tinha um período livre à tarde e, à noite, eu estudava. Só que a gente sabe que todo adolescente – nem todo adolescente – mas, pelo menos eu, no meu período de adolescência, eu não dava muito valor aos estudos, não. Eu acho que eu comecei a dar valor depois que comecei a ter responsabilidade, entendeu? Era para mim ter me formado em 2013, aí vim perdendo de ano, perdendo de ano, consegui me formar agora, em 2019, depois que eu decidi voltar a estudar. Eu entrei na área de pintura automotiva, eu sou um... eu entendo de pintura automotiva, eu sou um funileiro, preparador automotivo... é... faço polimento em automóvel e tal... E, nessa área, ficou um pouco mais corrida a minha vida. Assim, por conta que eu fui me profissionalizando, consegui assinar minha carteira numa certa empresa, ainda. E fiquei três anos, depois mudei para uma outra empresa, aqui na cidade. E, nessa empresa, a carga horária também era muito intensa, eu chegava muito tarde no colégio. Não conseguia pegar as primeiras aulas, a senhora mesmo está de prova. [risos]. Eu já levava minhas roupas do trabalho na mochila. Lá no meu serviço mesmo, eu já tomava banho – tinha uma casa lá com chuveiro. Tomava banho e, dali mesmo, já ia pra escola com minhas roupas na mochila, entendeu? E, assim é... tipo... o único tempo que eu tinha para minha família era somente mesmo no domingo, somente no domingo porque eu trabalhava de segunda a sábado, entendeu? E com a mesma carga horária: entrando sete da manhã, ia almoçar e voltava rapidinho. Não tinha tempo pra minhas filhas, entendeu? Até mesmo eu sentia uma certa dificuldade na escola. Quando foi pra revisar todos os assuntos das provas, fiquei em recuperação em algumas matérias, justamente, por isso, entendeu? Mas foi um ano fantástico pra mim porque tudo deu certo, consegui me formar.

Ao narrar suas experiências de vida, Andaleço foi lhes atribuindo sentido a partir do ponto de vista da paixão por aprender, da paixão por estudar, da paixão pelos livros não lidos, mas guardados para quando puder driblar o tempo. Essa paixão que deu sentido à sua saga, foi inspiração para fazê-lo acordar, trabalhar, ir para a escola, estar com as filhas... A mesma paixão com a qual desjogou o jogo do patrão e do tempo do calendário escolar. Essa paixão do deixar-se tocar pelo assombro das relações com a *physis* cuja plasticidade “[...] nos compele a ultrapassar os estados de anestesiamento que comprimem e desencantam o humano e nos enredam nas in-tensidades das coisas-sendo, do ser-sendo [...]” (ARAÚJO, 2008, p. 44-45). Assim, como estudante trabalhador e provedor da sua família, Andaleço concluiu o Ensino Médio aos vinte e quatro anos, produzindo relações singulares com o tempo e com seus processos de coautoria de si.

Por fim, apresentamos Olímpico, estudante do povoado de Olhos d’Água, cuja entrevista foi um concerto feito com o canto dos pássaros e o farfalhar do vento entre as folhas das bananeiras, dos pés de milho e de acerola onde ele plantou sua cadeira porque, segundo sua justificativa, o sinal da internet, naquele ponto entre a sua casa e a de seu tio, era melhor. Essa dança ritmada pelo vento é a metáfora viva do ser-sendo, ou seja, do movimento da *physis* no seu vigorar incessante, através da imagem dos passarinhos a fecundar o verde.

E Olímpico, em harmonia com aquele espaço, ficou *ex-posto* à inclemência do inusitado vento e do azul profundo do céu. Ele, sentado na cadeira com um celular na mão, parecia protegido pela respiração ritmada daquilo que se estava cultivando na terra. Aquela cadeira não estava num lugar, antes era o próprio lugar da produção de sentidos, numa relação entre as coisas da terra e a simbologia do incomensurável. Em sentido denotativo, aquela cadeira era apenas uma cadeira; circunstancialmente, porém, trazia outros significados e sentidos. Ela era um convite ao sentar, verbo cuja etimologia vem do latim *sedere* (CASTRO, 2011) que – por sua vez – também dá origem, na língua portuguesa, à palavra ser. “O que é que *ser* tem a ver com o *estar sentado*? Toda a posição de estar sentado implica um recolhimento para deixar o *repouso*, isto é, o silêncio *vigorar* [...]” (CASTRO, 2011, p. 30, grifos do autor). É nesse vigorar que se produzem sentidos nem sempre traduzíveis em palavras. E Olímpico sentou e narrou seu tempo de estudante do Ensino Médio do turno noturno.

Eu concluí o Ensino Médio com dezoito anos, em 2019. E, na verdade, existiram, aí, uns bojadores na minha vida como existem na vida de qualquer outra pessoa, né? Saía daqui de casa cinco horas da tarde e retornava para

minha casa onze horas da noite. Percorria um caminho sem iluminação pública porque, da minha casa até o ponto de ônibus, não tem iluminação pública, mas isso serviu de um aprendizado, uma motivação. Querer mais. Isso não me fez desistir de meus objetivos, de meus sonhos. Eu me identifico muito com esse mundo da escola, de aprender, de conhecer, de querer buscar mais. Uma realidade em que eu me sinto bem, fico feliz. Eu comecei a minha trajetória de estudo pela manhã. A minha vida inteira, na verdade, eu estudei pela manhã, mas, no primeiro ano do Ensino Médio, a minha mãe foi diagnosticada com câncer e eu também tenho uma irmã que estudava na mesma instituição de ensino que a minha, que é o Celem, pela manhã. E, para não deixar minha mãe sozinha, eu mudei para a noite. Assim, eu ficava em casa pela manhã e minha irmã pela noite, para que minha mãe não ficasse sozinha. (ENTREVISTA, OLÍMPICO)

Nosso estudante, de repente, deparou-se com o inusitado, com aquilo que está para além das margens conhecidas dos seus Olhos d'Água. À sua frente, descortinou-se a visão de outros horizontes comoventes que, abruptamente, fizeram-no conviver com hospitais, exames, médicos, quimioterapia, na busca pela cura do câncer de sua mãe. Com esses contextos, também construiu processos formativos imbricados aos da escola. O seu desejo de estudar o fez construir estratégias para lidar com esse bojador³⁰ cujos sentidos estão para além de nossa compreensão, porquanto as “Opacidades, experiências não controladas, dúvidas, derivas, digressões, acontecem aqui fazendo parte de uma lógica que nunca se enquadra nas interpretações que se querem totalmente conscientes, controladas, transparentes e finalizadas [...]” (MACEDO, 2020a, p. 168). Vale destacar, também, que Olímpico sempre esteve mobilizado pela responsabilidade. Nessa dinâmica, quando precisava se ausentar para acompanhar sua mãe nas viagens a Salvador para consultas e exames de monitoramento da doença, encaminhava previamente, mobilizado pelo desejo formativo, suas atividades curriculares. Assim, concluiu o Ensino Médio.

Essas narrativas singulares e singularizantes de Rodrigo, Maria, Ângela, Ulisses, Lóri, Bernardo, Joana, Andaleço, Olímpico – atravessadas por suas ambivalências, opacidades e inquietações – colocam-nos no limiar do acesso a muitos sentidos dos quais, porém, só nos aproximamos quando nos deixamos afetar; quando, numa atitude senciente, permitimo-nos uma *ex-posição* às suas experiências de vida e formação, a seus processos de coautoria de si, inseridos no fluxo do ser-sendo, portanto da própria poética. Dessa forma, a compreensão da coautoria de si, nessa perspectiva, não se produz senão pela escuta sensível e multirreferencial de um corpo situado no mundo e aberto para ser afetado, dialogicamente, por “[...] remotos

³⁰ No século XV, ultrapassar o Cabo Bojador significou um marco porque abriu caminho para as consideradas grandes navegações portuguesas. Fernando Pessoa immortalizou esse feito no poema Mar Português: “[...] Valeu a pena? Tudo vale a pena/Se a alma não é pequena./Quem quer passar além do Bojador/Tem que passar além da dor [...]” (PESSOA, 2011, p. 169).

sinos surdamente submersos na água badalando trêmulos [...]” (LISPECTOR, 1998a, p. 74). Nesse movimento incessante da produção de sentidos que se consubstanciam nas dobras imbricadas do sensível e do inteligível (MERLEAU-PONTY, 2011), pedimos que nos deixem segurar as suas mãos, nessa travessia, leitoras e leitores.

4 COAUTORIA DE SI E ATOS DE CURRÍCULO: CONTRA O DESPÉRDIO DA EXPERIÊNCIA³¹

O professor era gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos. [...]. Usava paletó curto demais, óculos sem aro, com um fio de ouro encimando o nariz grosso e romano. E eu era atraída por ele. Não amor, mas atraída pelo seu silêncio e pela controlada impaciência que ele tinha em nos ensinar e que, ofendida, eu adivinhara. Passei a me comportar mal na sala. Falava muito alto, mexia com os colegas, interrompia a lição com piadinhas, até que ele dizia, vermelho:

– Cale-se ou expulso a senhora da sala.

Ferida, triunfante, eu respondia em desafio: pode me mandar! Ele não mandava, senão estaria me obedecendo. [...] Era o que eu fazia, como uma criança importuna puxa um grande pela aba do paletó. Ele não olhava para trás, não perguntava o que eu queria, e livrava-se de mim com um safanão. Eu continuava a puxá-lo pelo paletó, meu único instrumento era a insistência. E disso tudo ele só percebia que eu lhe rasgava os bolsos. É verdade que nem eu mesma sabia ao certo o que fazia [...], minhas gargalhadas só conseguiam fazer com que ele, fingindo a que custo me esquecer, mais contraído ficasse de tanto autocontrole. A antipatia que esse homem sentia por mim era tão forte que eu me detestava. [...].

Aprender eu não aprendia naquelas aulas. O jogo de torná-lo infeliz já me tomara demais. [...]. Estudar eu não estudava, confiava na minha vadiação sempre bem-sucedida e que também ela o professor tomava como mais uma provocação da menina odiosa. Nisso ele não tinha razão. A verdade é que não me sobrava tempo para estudar. As alegrias me ocupavam [...], havia os livros de história que eu lia roendo de paixão as unhas até o sabugo, nos meus primeiros êxtases de tristeza, refinamento que eu já descobrira; havia meninos que eu escolhera e que não me haviam escolhido, eu perdia horas de sofrimento porque eles eram inatingíveis [...]; sem falar que estava permanentemente ocupada em querer e não querer ser o que eu era, não me decidia por qual de mim, toda eu é que não podia [...]. Não, não era para irritar o professor que eu não estudava; só tinha tempo de crescer. O que eu fazia para todos os lados, com uma falta de graça que mais parecia o resultado de um erro de cálculo: as pernas não combinavam com os olhos, e a boca era emocionada enquanto as mãos se esgalhavam sujas – na minha pressa eu crescia sem saber para onde.

[...] Foi talvez por tudo o que contei, misturado e em conjunto, que escrevi a composição que o professor mandara, ponto de desenlace dessa história e começo de outras. Ou foi apenas por pressa de acabar de qualquer modo o dever para poder brincar no parque.

– Vou contar uma história, disse ele, e vocês façam a composição. Mas usando as palavras de vocês. Quem for acabando não precisa esperar pela sineta, já pode ir para o recreio.

O que ele contou: um homem muito pobre sonhara que descobrira um tesouro e ficara muito rico; acordando, arrumara sua trouxa, saíra em busca do tesouro; andara o mundo inteiro e continuava sem achar o tesouro; cansado, voltara para a sua pobre, pobre casinha; e como não tinha o que comer, começara a plantar no seu pobre quintal; tanto plantara, tanto colhera, tanto começara a vender que terminara ficando muito rico.

³¹ Inspiração que me chega através de Santos (2009).

Ouvi com ar de desprezo, ostensivamente brincando com o lápis, como se quisesse deixar claro que suas histórias não me ludibriavam e que eu bem sabia quem ele era. [...]

Eram quase dez horas da manhã, em breve soaria a sineta do recreio. Aquele meu colégio, alugado dentro de um dos parques da cidade, tinha o maior campo de recreio que já vi. [...]

Eu estava no fim da composição e o cheiro das sombras escondidas já me chamava. Apressei-me. Como eu só sabia ‘usar minhas próprias palavras’, escrever era simples. Apressava-me também o desejo de ser a primeira a atravessar a sala – o professor terminara por me isolar em quarentena na última carteira – e entregar-lhe insolente a composição, demonstrando-lhe assim minha rapidez, qualidade que me parecia essencial para se viver e que, eu tinha certeza, o professor só podia admirar. [...]

Fui para o recreio, onde fiquei sozinha com o prêmio inútil de ter sido a primeira, ciscando a terra, esperando impaciente pelos meninos que pouco a pouco começaram a surgir da sala.

No meio das violentas brincadeiras resolvi buscar na minha carteira não me lembro o quê [...]. Toda molhada de suor, vermelha de uma felicidade irrepresável que se fosse em casa me valeria uns tapas – voei em direção à sala de aula, atravessei-a correndo, e tão estabanada que não vi o professor a folhear os cadernos empilhados sobre a mesa. [...]

Era a primeira vez que estávamos frente a frente, por nossa conta. [...]. Pela primeira vez eu estava só com ele, sem o apoio cochichado da classe, sem a admiração que minha afoiteza provocava. Tentei sorrir, sentindo que o sangue me sumia do rosto. Uma gota de suor correu-me pela testa. Ele me olhava. O olhar era uma pata macia e pesada sobre mim. Mas se a pata era suave, tolhia-me toda como a de um gato que sem pressa prende o rabo do rato. [...]. O novo e grande medo. Pequena, sonâmbula, sozinha, diante daquilo a que a minha fatal liberdade finalmente me levaria.

[...].

– Como é que lhe veio a ideia do tesouro que se disfarça?

– Que tesouro? – murmurei atoleimada.

Ficamos nos fitando em silêncio.

– Ah, o tesouro!, precipitei-me de repente mesmo sem entender, ansiosa por admitir qualquer falta, implorando-lhe que meu castigo consistisse apenas em sofrer para sempre de culpa, que a tortura eterna fosse a minha punição, mas nunca essa vida desconhecida.

– O tesouro que está escondido onde menos se espera. Que é só descobrir. Quem lhe disse isso?

[...] Atônita, sem compreender [...]. Nas minhas corridas eu aprendera a me levantar das quedas mesmo quando mancava, e me refiz logo [...]:

– Ninguém, ora... respondi mancando. Eu mesma inventei, disse trêmula, mas já recomeçando a cintilar. [...].

Então ele disse, usando pela primeira vez o sorriso que aprendera:

– Sua composição do tesouro está tão bonita. O tesouro que é só descobrir. Você... ele nada acrescentou por um momento. Perscrutou-me suave, indiscreto, tão meu íntimo como se ele fosse o meu coração. Você é uma menina muito engraçada, disse afinal.

... E de repente, [...] corri para o parque, a mão na boca como se me tivessem quebrado os dentes. Com a mão na boca, horrorizada, eu corria, corria para nunca parar [...].

Foi a primeira vergonha real de minha vida. [...].

E não sei o que na hora entendi [...] e mesmo agora ainda não sei o que vi [...], e nunca saberei o que entendi. [...].

... E foi assim que no grande parque do colégio lentamente comecei a aprender a ser amada, suportando o sacrifício de não merecer, apenas para suavizar a dor de quem não ama. Não, esse foi somente um dos motivos. É que os outros fazem outras histórias. Em algumas foi de meu coração que outras garras cheias de duro amor arrancaram a flecha farpada, e sem nojo de meu grito. (LISPECTOR, 1998c, p. 98-116)

Quem anda no trilho é trem de ferro
Sou água que corre entre pedras:
– liberdade caça jeito [...] (BARROS, 2019, p. 33)

Neste capítulo, vamos discutir processos de coautoria enquanto negatividade em relação a algumas experiências curriculantes, no contexto do *Estadual*. Inicialmente, dialogamos com o conto de Lispector (1998c) na seção intitulada: Sofia e nossos processos de autorização; em seguida, argumentamos por que a coautoria de si é uma complexa arte. Na terceira seção, discutimos atos de currículo e coautoria: circunstancialidade, responsabilidade, participatividade e singularidade. Por fim, encaminhamo-nos para a seção em que atos de currículo irrompem contra o desperdício da experiência curriculantes.

4.1 SOFIA E NOSSOS PROCESSOS DE AUTORIZAÇÃO

Até aqui, a menina que fui, continua segurando a minha mão e me autorizando, inclusive, na seleção dessas duas epígrafes com as quais também trançarei minha hermenêutica neste capítulo. Preciso da literatura para caminhar com a sua semântica que faz ressoar outras possibilidades de compreensão das realidades já que, ao intencionar dizer algo, desvela outros mundos na sua impermanência porque a arte e, em particular a literatura, conforme defende Bakhtin (2012), é o mais próximo que se pode chegar da compreensão das realidades não humanas e humanas. Assim, a menina que fui, mediará meu diálogo com essa outra: Sofia, codinome inspirado no título desse conto clariceano (LISPECTOR, 1998c).

Duas meninas na complexa e singular construção de suas respectivas coautorias: a primeira, metamorfoseada no crepúsculo de uma professora já bem trabalhada pelo tempo que, após trinta anos de exercício da docência, pergunta-se, a partir das suas implicações, pelos processos de coautoria de estudantes do Ensino Médio, produzidos por experiências curriculantes. Já a segunda, cuja identidade narrativa está simbolizada nesse conto, rememora, entre outros sentidos, as primícias agrídoces de quem percebeu a potência generativa da palavra inventada a partir de seus sujos quintais, capazes de desvelar sujeitos e mundos, como também se percebeu – na relação tensa com seu professor – uma criadora de realidades pela

escrita, como gritos em direção à compreensão de si e de outros sujeitos. Nesse caso, do seu professor de quem a menina, contraditoriamente, conseguiu arrancar, com suas garras, uma flecha farpada, ainda que com medo do seu grito.

Essas tenras narrativas evidenciam nossa condição ontológica de simbolizar compreensões relacionais da *physis*, portanto de nós cujas “[...] experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida [...] ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida [...]” (JOSSO, 2004, p. 43). Assim, aprendemos com Lispector (1999, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 1998e) a gritar, porquanto, como ela mesma diz “O que me salva é grito [...]” (LISPECTOR, 1998a, p. 87). Esse grito que vai ressoar pela *physis*, alcançando outras identidades narrativas na expressão do seu espantamento: “Porque há o direito ao grito. Então eu grito. Grito puro e sem pedir esmola [...]” (LISPECTOR, 1998b, p. 13). Esse gesto de autorização nos remete aos Rodrigues, Marias, Ângelas, Ulisses, Lóris, Bernardos, Joanas, Andaleços, Olímpicos e suas narrativas autobiográficas cujas singularidades trazem, também, imagens metafóricas de garras cheias de duro amor docente ou discente a arrancar flechas farpadas, sem nojo do grito (LISPECTOR, 1998c).

Ao se voltar para o contexto de uma experiência curricular da sua meninice, Sofia vai tecendo percepções de si, compreendendo-se como ser no e com o mundo (JOSSO, 2004), na relação com outros sujeitos. Pelas suas recordações-referências, apresenta-nos à poética do que significou para ela a compreensão de seus primevos processos de autorização cuja conquista “[...] é o caminho mais fecundo para se experimentar na formação um processo de autonomização [...]” (MACEDO, 2020a, p. 138), num movimento instituinte de produzir-se, formacionalmente, a si mesma ou a si mesmo.

Esse segurar, nas próprias mãos, o governo de si, não se efetiva, porém, sem o atravessamento da diferença, portanto da heterogeneidade (ARDOINO, 2012; BARBIER, 2003, 1998) e sua ineliminável opacidade conforme a singular narrativa de Sofia e as nossas próprias, nessa itinerância pela busca de sentidos. É ela quem nos diz: “E não sei o que na hora entendi. Mas assim como por um instante no professor eu vira com aterrorizado fascínio o mundo – e mesmo agora ainda não sei o que vi, só que para sempre e em um segundo eu vi – assim eu nos entendi, e nunca saberei o que entendi [...]” (LISPECTOR, 1998c, p. 115). A linguagem, pois, pela sua imanente e irreduzível opacidade, não consegue traduzir nossas experiências. Assim, Sofia, na tensão com o instituído – a escola, o professor, a disciplina, as regras escolares – vai aprendendo a violá-lo pela força de sua linguagem instituinte, inaugurando sua *autopoiésis*.

Sua narrativa nos mostra a pujante força do sensível, da imaginação, da afetividade e do desejo na constituição de subjetividades que se percebem, relacionalmente, no mundo no qual e com o qual vão produzindo processos de autonomização que se constituem a partir do ato de os sujeitos se autorizarem, ou seja, de se produzirem pela negatividade, autoras e autores “[...] que brincam (*jouent avec*) com as regras, que zombam (*se jouent*) das regras (transgressão), enquanto as fazem funcionar (*jouer*) [...]” (ARDOINO; BERGER, 2003, p. 40). Sofia que o diga porquanto, para atender ao chamado das sombras escondidas no maior campo de recreio já visto, subverteu a proposta do professor como ela mesma concluiu,

Provavelmente o que o professor quisera deixar implícito na sua triste história é que o trabalho árduo era o único modo de se chegar a ter fortuna. Mas levemente eu concluíra pela moral oposta [...]: eu daria tudo o que era meu por nada, mas queria que tudo me fosse dado por nada. Ao contrário do trabalhador da história, na composição eu sacudia dos ombros todos os deveres e dela saía livre e pobre, e com um tesouro na mão. (LISPECTOR, 1998c, p. 105-106)

E a prosa poética da autora de contos, crônicas, romances que conhecemos e reconhecemos hoje, já estava como crisálida na menina que se autorizou a transgredir o instituído. Foi o vigorar do desejo que a mobilizou a criar (MACEDO, 2014; PINEAU, 2008), a fazer um contraponto ao texto canônico eleito pela instituição como formacional. Desejo de se libertar da sua quarentena na última carteira da sala; desejo de se *ex-por* ao fascínio das brincadeiras e à senciante “[...] felicidade irrepresável [...]” (LISPECTOR, 1998c, p. 106) que experienciava nos recreios quando podia estar em conexão com a *physis*, nessa construção *dentrofora* – como dialogias da autoformação – afetando e sendo afetada pelo sensível; sendo, com todas as suas ambivalências.

Como Barros (2019) nos diz que liberdade caça jeito, a menina, ao perlaborar a narrativa do homem que adquire fortuna pelo trabalho árduo, esgarça o edifício teórico da modernidade a serviço do capital, da exploração e da mais-valia e suas implicações na narrativa curricular hegemônica. Mais uma vez, é preciso pensar nas relações entre currículo e formação ou, noutras palavras: o que o currículo tenciona fazer com as pessoas (MACEDO, 2011, 2009b; SILVA, 1999) as quais, porque não são máquinas – como me provocou Rodrigo, na nossa *com-versação* papo reto (DI 02, 05 dez. 2018) – produzem-se noutros fluxos enquanto sujeitos improgramáveis (MACEDO, 2014).

4.2 A COMPLEXA ARTE DA COAUTORIA DE SI

A escola, porém, onde esse currículo é uma dentre tantas narrativas, é uma instituição que precisa ser compreendida a partir de uma leitura plural, articulando várias referências e suas correspondentes políticas de sentido, a partir da perspectiva de escola como presença poética – *skholé* (CASTRO, 2011). Não podemos reduzi-la, portanto, ao entendimento estreito e dicotômico de que é um aparelho de Estado e de que seus sujeitos são meros agentes replicadores de políticas exterodeterminadas. Escola é, conseqüentemente, lugar de vida, de encontros de sujeitos históricos, logo indexicalizados aos seus contextos como preconiza a etnometodologia (GARFINKEL, 2018). É, pois, *espaçotempo* de desejos, imaginação e afetos, tensionados – nos processos formacionais – pela dialética do instituído e do instituinte (CASTORIADIS, 2010), por conseguinte seus “[...] atores aspiram sempre, uns mais, outros menos, tornar-se autores [...]” (ARDOINO, 2012, p. 96). Esse movimento se perfaz, também e principalmente, no desjogar o jogo das atividades curriculantes como fez Bernardo, sujeito da nossa pesquisa que, ao fazer referência aos seminários propostos à sua turma, traiu a expectativa do professor, fazendo seu grito ressoar com a potência do grito clariceano:

[...] uma apresentação de seminário é você ler e falar o que você entendeu e não você falar o que você leu ao pé da letra. Se for aquele trabalho que requer que você decore alguma fala, eu não acho que trabalho é isso. Trabalho é você.... é... eu acho que é isso, tipo, você não deve falar aquilo que o professor já sabe, é você trazer algo novo. (ENTREVISTA, BERNARDO)

Nosso estudante traduziu, à sua maneira, o fazer enquanto *poiesis*. Interessou-lhe, assim como à Sofia, resguardadas as suas respectivas singularidades, colocar-se como negatividade, diante das expectativas instituídas, na persecução do não-saber a ressignificar propostas de seminários. Esse discurso de Bernardo e a composição escrita por Sofia – que, pela subversão insolente do significado instituído numa narrativa moral, interpelou seu professor e lhe provocou alterações pelas quais ela própria não passou incólume – são como o manifestar-se de relâmpagos a abrir clareiras, no assombro poético de pensar o ainda não pensado, o ainda não dito. Esse algo novo de que fala Bernardo é o vigorar da *poiesis*, incessantemente presente em processos de autorização como o de Sofia, ou como os nossos, por fim.

Assim, nosso estudante se faz autor implicado aos seus contextos de vida e de trabalho “[...] para fazer ser o que não é [...]” (CASTORIADIS, 2010, p. 197). Logo, fazer o que ainda não é, pressupõe compreender-se como o que perlabora enquanto “[...] ator que se torna autor [...]” (BERGER, 2012, p. 27) e, pela traição, produz sua *autopoiesis*, numa recusa, mesmo

que não seja intencional, ao lugar destinado, por vezes, a ele de quem se espera, opressivamente apenas, a reprodução, ao pé da letra, da atividade proposta, qualquer que seja.

Bernardo e Sofia são corpos (MERLEAU-PONTY, 2011) que, através de seus circunstancializados etnométodos, produzem descritibilidades, inteligibilidades, analisibilidades e sistematicidades (MACEDO, 2014), amalgamadas, visceralmente, às suas sensibilidades: desejo, imaginação, afeto, principalmente. Certamente por isso, Ardoino (2012, p. 93) vai afirmar que “[...] a abordagem etnometodológica das práticas sociais pode ser reconhecida como plural [...]”.

Essa autoria não se restringe, aqui, ao cânone do individualismo autoral atinente a uma determinada obra. Antes, é compreendida pela etnometodologia como produção de sujeitos cotidianos implicados às suas indexicalidades porquanto “[...] o processo de *autorização* requer o *outro*, sabendo-se que se autorizar deriva do latim *auctor*, aquele que *acrescenta e funda* [...]” (MACEDO, 2013, p. 94, grifos do autor). A autora ou o autor, nessa *autopoiesis*, é afetada ou afetado por uma responsabilidade para além do social – eu diria uma responsabilidade ontológica –, logo há uma implicação responsável e responsável em relação ao seu ato diante de outra vida que se coloca como diferença. Por ser relacional, a autoria é, por conseguinte, coautoria,

É sempre uma troca: você não aprende... de repente, [porém] o outro sabe e vai ajudar... é uma troca... você só aprende em contato com os outros, mesmo na divergência. Não adianta você conhecer um determinado assunto na escola, mas você não abrir a sua mente, não compartilhar com o outro.
(ENTREVISTA, LÓRI)

Ainda de mãos dadas com Bernardo e Sofia, dialoguemos, agora, com Lóri que traz uma imagem muito potente para continuarmos a pensar as aprendizagens e os processos de coautoria: a possibilidade metafórica de abrir a mente para o ato inaugural das transgressões, mas – reiteramos – uma mente que é corpo. Abri-la, pois, para a amplitude de si e para o abraço da heterogeneidade que nos afeta e que é, também, afetada por nós, dialogicamente, no surgir incessante. Nesse movimento, havemos de – como o professor de Sofia – também reencantarmo-nos com o não-saber de todo saber. Essa compreensão perspectival vai de encontro a uma autoria solipsista que, objetivando a construção de sujeitos bem-sucedidos para a assunção de posições sociais, elimina a presença da diferença. Para além dessa visão dicotômica que também implica fechar a mente num quadrante como se fosse possível isolá-la

do corpo, ouçamos a voz de Castoriadis (2010, 126) ao afirmar que a “[...] a eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não-histórico.”

Essa inarredável relação intercrítica – constitutiva da coautoria – aparece no discurso dos sujeitos, caracterizada pela responsabilidade, ou seja, “[...] o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem [...]” (ORLANDI, 2020, p. 71). Foi assim com Sofia quando foi interpelada pela questão do seu professor: “Como é que lhe veio a ideia do tesouro que se disfarça?” (LISPECTOR, 1998c, p. 109). Estando, supostamente, na origem do seu dizer, a menina precisava assumir-se responsável por suas próprias palavras. Esses são efeitos da coautoria: seu discurso é interpelado pelo discurso de outrem, inscrito tanto nas relações sociais do seu tempo quanto inscrito na história (CASTORIADIS, 2010) ou nas ontologias. No funcionamento do discurso, todavia, há o apagamento dessas condições de produção. Temos, portanto, na coautoria, a “[...] instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito [...]” (CASTORIADIS, 2010, p. 126), na produção dos sentidos.

Nesse contexto, a discussão proposta por Ardoino (1998) sobre o tríptico agente, ator, autor, mesmo reconhecendo a importância desse debate para a sociologia e a psicologia – desloca-nos para pensar as relações sociais a partir da complexidade, ou seja, do que é tecido junto e intercriticamente. Destarte, Ardoino (1998) nos provoca a sair dos quadrantes quando diz, metaforicamente, que o ator, ao executar, também interpreta sua partitura, de maneira que, ao acrescentar ou subverter, torna-se coprodutor de sentidos outros, portanto, por essas relações, esse epistemólogo arremata o debate, dizendo que “Seria, nesse caso, muito mais questão de autores do que de atores [...]” (ARDOINO, 1998, p. 28).

Por seu turno, por compreender que “Mesmo em processos reprodutivos, as reelaborações estão presentes [...]”, Macedo (2014, p. 77) – cuja epistemologia vigora a partir do diálogo com a etnometodologia (GARFINKEL, 2018) – rechaça a representação social do agente e se propõe a *pensarproduzir* uma teoria etnoconstitutiva de currículo (MACEDO, 2016b) de forma relacional, entretecendo o ator/atriz e o autor/autora (MACEDO, 2020b, 2016b, 2014, 2013, 2011, 2004). Pensando, em consonância com Ardoino (1998), que, como ator ou atriz, o sujeito se constitui autor de si, Macedo (2020a, p. 27) cria o conceito de atores e atrizes curriculantes,

Como são concebidas as pessoas que, de alguma forma, se envolvem com questões e práticas curriculares. Criam e produzem atos de currículos e suas políticas de sentido, ou seja, definem situações curriculares, têm pontos de

vista, emitem e criam opiniões, bem como forjam *com-versações* curriculantes. São, portanto, instituintes de saberes e atividades curriculares.

A partir desse conceito inspirador de Macedo (MACEDO, 2020a) e diante de minhas inspirações ontoepistemológicas, optarei doravante – na compreensão intercrítica de nossos processos de reelaboração ou de perlaboração relacionados à diferença – pela noção de coautoras e coautores curriculantes. No contexto de uma escola de Ensino Médio, lócus dessa pesquisa, nossos sujeitos – coautoras e coautores curriculantes – produzem atos de currículo, muitas vezes, enquanto traição já que se recusam a ser apenas trem de ferro que só anda entre trilhos para forjarem-se, também, como “[...] água que corre entre pedras:[porque] – liberdade caça jeito [...]” (BARROS, 2019, p. 33).

4.3 ATOS DE CURRÍCULO E COAUTORIA: RESPONSABILIDADE, PARTICIPATIVIDADE, SINGULARIDADE, CIRCUNSTANCIALIDADE E TEMPORALIDADE

O conceito-dispositivo de atos de currículo vem sendo forjado há quase duas décadas por Macedo (2020b, 2016a, 2016b, 2015b, 2013, 2011, 2010, 2009b, 2004) através do diálogo fecundo, sobretudo, com Bakhtin (2012), Garfinkel (2018) e Ardoino (2012, 1998). Nos idos de 2004, num debate sobre a pertinente relevância da intercrítica para o currículo, ele é anunciado por Macedo (2004) como território de disputa tensa e interessada de conhecimentos e saberes por atores/autores implicados aos seus contextos de referências. Assim, os atos de currículo já traziam a ideia central de que todas as pessoas, implicadas às questões curriculares, são instituintes curriculantes.

Nós, conforme nossa intenção de pesquisa, colocamos, no centro dessas relações, as/os estudantes – coautoras e coautores – finalmente reconhecidas e reconhecidos como curriculantes cujos gritos tornam-se audíveis como se fossem provocantes badalos de sinos finalmente emersos (LISPECTOR, 1998a). Quando esses gritos, situados contextualmente, irrompem a cena curricular, inelutavelmente, produzem alterações e transformações pela tensão entre o instituído e o instituinte, na tessitura das edificações curriculantes e formacionais. A participação e a tomada de posição, portanto, desses sujeitos que se autorizam mostram que

[...] o político já estava na base da criação do conceito de *ato de currículo*. Ele foi, na realidade, o *arkhé*, ou seja, o princípio fundante do conceito. [...]. O fundante [pois] dessa perspectiva não é o epistemológico, por mais que passe fortemente por aí; é o político. Quanto ao aspecto heurístico, a inspiração emerge da perspectiva *etnometodológica* [...]. (MACEDO, 2013, p. 151, grifos do autor)

À heurística etnometodológica (GARFINKEL, 2018), acrescento, nessa gênese, a potência perspectival da multirreferencialidade (ARDOINO, 2012, 1998; ARDOINO; BERGER, 2003) visto que, quando os sujeitos trazem suas tensões participativas para o currículo, estão se colocando do seu lugar, ou seja, a partir das suas circunstancialidades enquanto, por exemplo, estudantes trabalhadoras e trabalhadores destituídas e destituídos de romantismos e de universalismos.

Nesses termos, o conceito é histórico, não surge querendo ser verdadeiro-universal, mas interessante-pertinente na sua provisoriade, como, aliás, todo conceito. Enquanto *dispositivo*, pode irromper realizando mudanças, deslocamentos, interferências, protagonismo, criando intensidades, mobilizações, olhares outros, práticas outras. Daí sua configuração intencional, seu caráter generativo, sua perspectiva de devir. [...] um conceito que nos ajuda a forjar compreensões e intervenções capazes de agregar mais política [...] e mais *práxis* ao campo curricular. (MACEDO, 2013, p. 15, grifos do autor)

É importante ressaltar que esse conceito não produz coautoras e coautores curriculantes, visto que, nos tensionamentos, elas e eles existem e existiram, desde sempre. Sua grande contribuição é no sentido de, como clareira, desvelar gritos, tantas vezes inaudíveis, em disputa por território, no contexto dos conhecimentos e saberes tidos como canônicos, portanto instituídos por atos de currículo hegemônicos. Esse conceito, por conseguinte, é fulcral para se *pensafazer* currículos em contraponto, sobretudo, a políticas exterodeterminadas como a BNCC porquanto, nas brechas, nas frestas, nas franjas, seus sujeitos assinam atos responsáveis de currículo, ressignificando-os e, ao fazê-lo, jogam com a política, tensionam relações de poder e, não menos importante, (trans)formam-se no processo. Atos de currículo têm, pois, uma potência formacional já que não se pode apartar currículo e formação (MACEDO, 2011). Essa inflexão é também uma das aprendizagens desvendadas pela narrativa de Sofia (LISPECTOR, 1998c) que, ao subverter a moral apresentada pelo professor, subverte a si mesma, (trans)formando-se coautora por essa experiência heurístico-formativa (MACEDO, 2020b).

A produção desse conceito-dispositivo se gesta, também, a partir do diálogo que Macedo (2011) trava com a concepção de ato – *akt* – em Bakhtin (2012) para quem os atos da

experiência formacional são tão densos e opacos que não se deixam capturar, de fora, pelos sistemas de referência. Pela sua irrepetibilidade e singularidade, o ato em Bakhtin (2012) – consoante nossas explicitações – apresenta-se como *poiesis* (Castro, 2011, 2004), logo é sempre inaugural. Nesses termos, esse autor critica o que chama de movimento de teorização do ato com vista à sua universalização, ou seja, à produção de um pensamento único. Outrossim, a teoria não está divorciada dos fluxos da vida vivente porque, como prática discursiva, pressupõe uma abertura generativa e circunstancializada,

[...] sem separar o próprio ato do produto de tal ato, e sim colocando ambos em relação entre si, procurando defini-los no contexto unitário e singular da vida como inseparáveis [...]. Mesmo que as suas proposições tenham certa validade, não são elas, todavia, capazes de determinar o ato e o mundo no qual este ato real e responsabilmente se realiza uma e somente uma vez. (BAKHTIN, 2012, p. 67)

Logo, a prática discursiva não representa a experiência. Nosso filósofo da linguagem, nesses termos, desenvolve uma fenomenologia do ato responsável, um ato situado e datado por sencientes seres-sendo em sua imanente incompletude. A ele, nós nos *ex-pomos* (INGOLD, 2015) quando nos deixamos implicar pelo desejo e pelas sensibilidades que lhe são imprescindíveis. A única possibilidade, portanto, segundo Bakhtin (2012), de nos aproximarmos de sua compreensão é como sujeitos participantes visto que “Somente do interior do ato real, singular – único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta [...]” (BAKHTIN, 2012, p. 79). Nesses termos, tanto o ato quanto o sujeito participante são únicos e singulares, numa relação responsável e responsiva *sui generis*, já que somente ele, mais ninguém, poderá colocar, no seu respectivo ato, seu monograma. É através de Lóri que chego a essa reflexão. Daqui, ainda posso ouvir a sua voz emotivo-volitiva (BAKHTIN, 2012), ou seja, ainda posso sentir a entonação afetiva com que, do seu lugar, falou-nos do reconhecimento da sua responsabilidade como se estivesse a dialogar com Bakhtin (2012):

Eu sempre tive esse perfil de líder, de responsabilidade em mim. E... eu lembro que, quando eu estava aprendendo a ler, minha irmã me deu uma coleção de livros de historinha de princesas e foi por aí que eu comecei a me interessar, a focar bastante nos meus estudos. Sempre com esse perfil de responsabilidade e eu acho que eu fui tomando isso pra mim. Era como se isso já fosse parte de mim, já tivesse dentro de mim e eu não me acostumava a deixar nas mãos dos outros [...]. (ENTREVISTA, LÓRI)

Assim, Lóri vai abraçando possibilidades aprendentes a partir de sua autonomização, tomando nas mãos, como diria Pineau (2008), a responsabilidade por sua autoformação, por suas complexas itinerâncias coautorais. No momento, inclusive, em que falou do tomar para si essa responsabilidade, ela riu como se nunca antes tivesse pensado sobre isso ou como se tivesse a compreensão poética dessa afirmação a partir do seu lugar singular e único. Minha impressão, naquela ocasião, foi de que, pela vida afora, Lóri não terá álibi que a torne indiferente às tomadas de posição, ao devir, às iniciativas (DI 34, 11 ago. 2020) por já intuir que “A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [...]: cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepetível, cada existir é único [...]” (BAKHTIN, 2012, p. 96-97).

É preciso, destarte, reconhecer, numa perspectiva relacional e ontológica que já temos nosso lugar nesta terra em que, poeticamente, nós e Lóri habitamos, ainda que, amiúde, sua/nossa percepção esteja velada pelas contradições e ambivalências desses tempos de tantas iniquidades e barbáries que nos colocam como estrangeiras e estrangeiros em nossa própria casa. Talvez por isso, logo após afirmar sua singularidade, Lóri, contraditoriamente, tenha destacado o conhecimento como condição *sine qua non* para ocupar um lugar no mundo: “[...] a gente vai construindo um conhecimento pra tentar achar nosso lugar no mundo [...]” (ENTREVISTA, LÓRI).

Havemos, pois, de desaprender para reaprender (CASTRO, 2004; JOSSO, 2004) a tensionar essa suposta busca por nosso lugar no mundo que, muitas vezes, a instituição escolar apresenta, de forma reduzida, como a assunção de posições sociais. É preciso, pois, que nos percebamos como seres no mundo, seres entre outros seres, no rasgo entre céu e terra, entre o coberto e o encoberto, com todo o assombro que essa epifania possa nos provocar quando, com ela, somos confrontadas e confrontados. Retomo aqui uma anotação perdida no meu diário de itinerância sobre essa questão de ter um lugar no mundo, a mim explicitada com muita veemência, por Polina, concluinte do Ensino Médio de 2017.

Estávamos reunidas e reunidos na Jornada Pedagógica de 2018, numa roda de conversa com o objetivo de iniciar as celebrações pelos 40 anos da nossa instituição escolar, o *Estadual*. Então, convidada para compor a mesa, essa estudante, com aqueles olhos impávidos de quem se autoriza, assim começou: “Eu tenho o meu lugar no mundo [...]” (DI 01, 07 mar. 2018). E, a partir das tantas experiências curriculantes produzidas na escola com tantos outros sujeitos, lá estava ela nos falando de seus processos de autoria, portanto, pela presença ineliminável da diferença, estava ela a nos falar de processos de coautoria.

Captei o instante epifânico em que Polina estava *sendo*, através de seu ato – um ato de currículo – ali a nos interpelar sobre gastas retóricas pedagógicas que – “[...] usando palavras bichadas de costumes [...]” (BARROS, 2015, p. 20) – repetem o mantra de que o estudo servirá para se ocupar, no futuro, um lugar no mundo produtivo, na lógica do capital. Passei muitos dias pensando nisso. Agora – numa paráfrase ao professor de Sofia – sei que nossa estudante provocou o desvelar, com seu tom emotivo-volitivo, de um tesouro que esteve disfarçado por muito tempo e que deveria ser um princípio axiológico na produção de currículos: a compreensão ontológica de nosso irrevogável lugar no mundo. Uma coautoria na produção de atos de currículo que queremos valorada, portanto engajada numa política de sentidos que vá ao encontro de múltiplas justiças (MACEDO, 2016b, 2013, 2010) das quais não se pode prescindir, principalmente, em contextos tão desumanizantes como esses em que vivemos. Assim, o ato, agora intitulado de currículo, deve ser assumido como uma responsabilidade. Consoante discurso de Bakhtin (2012, p. 101):

[...] é apenas a relação com o contexto único e singular do existir-evento através do efetivo reconhecimento da minha participação real nele, que o torna um ato responsável. E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável [...].

Destarte, esse ato responsável de currículo atravessa o tríptico ardoinosiano do agente, ator/atriz e autor/autora (ARDOINO, 1998) em direção à noção da coautoria de si. Essa perspectiva do ato humano como participação responsável e responsiva (BAKHTIN, 2012; MACEDO, 2013, 2011), passa ao largo do proselitismo neoliberal que imputa aos sujeitos a responsabilidade pela eficácia, eficiência e efetividade de suas falaciosas políticas de currículo. Assim, temos coautoras e coautores curriculantes participativas e participativos cujo compromisso se institui a partir de uma singularidade interpelada pela diferença, corporificada nas coisas, inseridas nos fluxos da vida vivente na qual habitamos, com todo direito às contradições, paradoxos e ambivalências. Reiteramos que, ao nos referirmos a *coisas* ao invés de *objetos*, estamos explicitando o seu caráter aberto, vivo e movente, logo não podem ser reduzidas a objetos (INGOLD, 2012b).

Essa singularidade, que interpela e é interpelada pela diferença, traz a discussão das implicações do tempo para o debate dos atos de currículo e dos encontros entre estudantes e professoras e professores, nos quais as sensibilidades entram em cena com muita potência

como nos explicitou Lispector (1998c) através da sua narrativa sobre *Os desastres de Sofia*. Essa questão é tão importante a ponto de Josso (2004) dizer que compreende a formação como arte do tempo. Um tempo que nós compreendemos como abertura para o espantamento do extraordinário, um “[...] tempo cíclico do Kairós, como tempo de sendas, de indeterminação. Tempo que, em seus influxos, potencializa lampejos inspiradores e oportunidades abertas na eternidade in-tensiva da jorrância de cada instante [...]” (ARAÚJO, 2008, p. 103). A formação e as coautorias se gestam nesse tempo que não pode ser controlado pelos calendários ou relógios.

Esse tempo é como um espelho a me mostrar uma imagem invertida que me pergunta se tenho tido paciência para caminhar no ritmo das/os estudantes e para pensar com elas e eles suas relações com esse tempo. O grito que me chega parece vir de longe. É de Andaleço, nosso estudante trabalhador, sufocado pelo relógio do patrão, mas resoluto na sua responsabilidade para a qual não interpõe álibi, a me dizer sobre uma atividade proposta: “Porque é preciso minha participação, entendeu? Aí, olhei pro tema, fiz o desenho com base no tema, foi até numa madrugada, uma madrugada, assim, à luz do quarto, fiz o desenho e, no outro dia, tava pronto, entreguei [...]” (ENTREVISTA, ANDALEÇO). E ele, ao explicitar os etnométodos pelos quais tinha chegado àquele resultado, falou da sua relação com o tempo:

Eu aprendi a valorizar o tempo, entendeu? Eu aprendi a valorizar o tempo que se tem até porque eu aprendi que a gente tem que ter um tempo pra família, um tempo pra trabalho, um tempo pra estudo e, o ano passado, priorizei – como eu lhe falei – pra passar de ano, pra conseguir concluir o Ensino Médio. Então, eu tive um foco, é a palavra certa, tive um foco que foi conquistar um objetivo em 2019. Então, 2019, eu posso dizer que eu conquistei o objetivo que eu tinha em mente, entendeu? (ENTREVISTA, ANDALEÇO)

Nosso estudante, movido pelo desejo de concluir o curso, através de seus etnométodos, ensinou-nos a caminhar com o seu ritmo. Para esse nosso ato de currículo, porém, todo ele se empenhou em eloquência que nos chegava por sua voz embargada pelo manuseio das tintas, marca do seu ofício. Ao nos falar que a atividade fora produzida numa madrugada, fico a pensar nos sentidos a tecer esse ser-sendo, coautor de si, e seus processos de autoformação para os quais Pineau (2008) constrói a hipótese de que a noite, por ser tempo de recolhimento, é espaço de sua consolidação. Então, parece-nos que Andaleço vai esticando os instantes que deveriam ser de recolhimento e silêncio (Castro, 2011) para produzir, nessa “[...] jorrância de cada instante [...]” (ARAÚJO, 2008, p. 103), sua arte; uma arte do tempo.

4.4 ATOS DE CURRÍCULO CONTRA O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA

Esse desejo de transgredir o instituído – quer seja a temporalidade de uma aprendizagem, de uma aula ou de uma atividade – carece de escuta sensível e poética para quem supostamente ensina e para quem supostamente aprende. As experiências curriculantes constitutivas de coautorias estão nessa tensão entre o paradigma das aulas centradas na professora e no professor – que, mesmo não intencionalmente, muitas vezes, enclausuram-se no quadrante da disciplina – e a perspectiva na qual desejos se encontram em negociação por atos de currículo dialógicos, poéticos, logo multirreferencializados. Reiteradas vezes, ouvi que as/os estudantes gostavam mais das aulas que lhes possibilitavam a oportunidade de discutir, de falar, de contrapor seus saberes (DI 02, 05 dez. 2018; DI 05, 21 maio 2019; DI 31, 16 mar. 2020).

Ulisses, por exemplo, assim se referiu a algumas dessas como, segundo ele, mais fechadas na figura docente: “[...] eu tentava anotar o máximo... de tar preso ali porque, senão, se eu me pegasse nas minhas imaginações, eu voava... Então, eu teria que me prender ali mesmo, com os pés no chão pra aprender aquilo. Mas era difícil manter a conexão. Era complicado [...]” (ENTREVISTA, ULISSES). Nesse contexto, a *poiesis*, que não aceita dicotomias, opera com a imaginação e sua condição *sui generis* de transver (BARROS, 2016a) o instituído e seu lugar comum como fez a menina Sofia que transviu seus sujós quintais em tesouros (LISPECTOR, 1998c).

Destarte, Ulisses construiu uma estratégia de reexistência para estar em conexão com seu professor de Matemática: deixou-se prender para não voar; deixou que seus pés nômades fossem, deliberadamente, presos para, paradoxalmente, poder aprender aquilo que lhe era ensinado como se, num ato de negatricidade, criasse uma terceira perna que o aprisionaria nos limites da disciplina como faria se fosse uma personagem clariceana:

Foi como adulto então que eu tive medo e criei a terceira perna? Mas como adulto terei a coragem infantil de me perder? perder-se significa ir achando e nem saber o que fazer do que se for achando. As duas pernas que andam, sem mais a terceira que prende. E eu quero ser presa. Não sei o que fazer da aterradora liberdade que pode me destruir. Mas enquanto eu estava presa, estava contente? ou havia, e havia, aquela coisa sonsa e inquieta em minha feliz rotina de prisioneira? (LISPECTOR, 1998e, p. 13)

Eis o que as experiências curriculantes, pautadas na lógica da disciplina, podem intencionar fazer conosco: represar desejos, imaginação, autorização. A metáfora dessa

terceira perna, ou o que quer que imaginemos, teria, pois, a finalidade de impossibilitar Ulisses de andar – ou melhor, de ganhar asas através de sua imaginação criadora – fixando-o num quadrante como um ato que tenta cercear sua temporalidade *autopoiética* (JOSSO, 2004). Essa é a ordem que, muitas vezes, a lógica disciplinar constrói para nós mesmos: tentativa de nos manter integrados ao preestabelecido, quase sempre, sem aventar possibilidades de transpor limites.

Nessa lógica, aprender significa se deixar alienar ao desejo alheio. Mas – por uma ontoepistemologia da diferença, em contraposição à lógica civilizatória disciplinar – nosso estudante há muito aprendera, através de seus atos de currículo, a voar fora da asa (BARROS, 2000), com a pulsão senciante do desejo de aprender como acontecimento criativo e criador. E essa terceira perna se constitui, para ele, um jogo para fazer as regras funcionarem porquanto, enquanto coautor de si, sabe se deleitar, conforme o ato de currículo descrito abaixo, com a “[...] aterradora liberdade [...]” (LISPECTOR, 1998e, p. 13) de suas duas pernas andantes que desejam uma formação para além dos muros da escola:

Eu gostava muito dessa coisa da *educação para além dos muros da escola*, pode-se assim dizer... Cheguei até a fazer um texto sobre isso porque, às vezes, eu olhava pro ensino e eu não via essas coisas. Porque eu estudava Geografia, mas eu não fui no Riacho da Caetana observar as rochas daqui da minha cidade porque isso o meu Ensino Médio todo... foram anos... Eu nunca vi um momento... um estudo sobre essas rochas. Então, a gente se pergunta sobre essas coisas... *por que o ensino, ele tá tão tecnicista? Por que ele não é mais prazeroso...?* Eu ainda fiz um texto. Era como se fosse uma crítica a esse sistema, mas que eu acabei perdendo, mas eu gostei tanto daquele texto... muitos alunos se viram nele quando eu li na sala. Eu lembro que eu cheguei a ler na sala, acho que foi na aula de Geografia. Eu queria olhar por entre as rochas do Marizá. Queria *sentir* essa Geografia, entendeu? *Chegar e tocar... de mostrar que tem sentido. Tudo tem sentido. Todas as matérias têm a sua singularidade, o seu sentido, no nosso cotidiano.* Tipo, *eu posso não dominá-las, mas eu posso apreciá-las* demais. Isso é o que eu tenho aprendido, entendeu? Ela ainda pensou e ela disse, também, que seria muito interessante se a gente tivesse uma educação voltada pra isso, só que, às vezes, é o sistema mesmo, ele não nos propiciava isso. Então... aí mesmo, ficou nessa coisa de que o sistema não ajuda. Eu sei que o sistema não ajuda, que não é culpa totalmente do professor, mas que dá pra fazer mais alguma coisa, com certeza, dá. Dá pra gente acabar... se a gente quiser, a gente pode lutar contra esse sistema e derrubar. Derrubaram a Bastilha! Por que a gente não derruba esse sistema? (ENTREVISTA, ULISSES, grifos da pesquisadora)

Coincidentemente, nosso Ulisses – tal qual o da epopeia – busca alternativas para caminhar, metaforicamente, de volta para a sua casa, na proposição de um currículo outro – ou, conforme elaboração de Macedo (2020a), de um etnocurrículo e seu trabalho

[...] com os etnométodos dos atores sociais envolvidos nas escolhas e dinamizações curriculares, bem como suas *implicações* formacionais; o trabalho com a inteligibilidade/sistematicidade da razão prática dos atores sociais implicados no currículo [...]; a construção de relações intercíticas com os saberes curriculares instituídos e instituintes, visando situá-los no conjunto das problemáticas formativas que atravessam e constituem o cotidiano das demandas curriculares. (MACEDO, 2020a, p. 111)

Um etnocurrículo que nosso estudante transvê na metáfora de uma *educação além dos muros da escola*. Então, sua “[...] aterradora liberdade [...]” (LISPECTOR, 1998e, p. 13) o mobiliza a escrever um texto problematizador do conhecimento eleito como formacional (MACEDO, 2011), em Geografia. Um texto que irrompe como epifania. Depois de lido para as/os colegas e a professora, esse escrito, porém – talvez pela recepção docente – perdeu-se, certamente, olvidado entre uma dobra ou outra de um livro ou caderno.

A despeito dos processos hegemônicos da disciplinarização, o manifesto de nosso coautor curricular, datado e assinado, deveria ter tido outro destino já que trazia explicitações para desestabilizar não apenas o currículo, mas também a didática e a pedagogia. Como sujeito implicado, ele transvê seu contexto formacional e formativo e propõe intervenções: “[...] eu olhava pro ensino e eu não via essas coisas. Porque eu estudava Geografia, mas eu não fui no Riacho da Caetana observar as rochas daqui da minha cidade [...] nunca vi um momento... um estudo sobre essas rochas [...]” (ENTREVISTA, ULISSES).

Na sua *poiesis*, Ulisses impulsionou suas pernas livres a saltar os muros da escola e, com sua imaginação e desejo criantes, propôs, como reexistência ao instituído, experiências, ou seja, aquilo que nos acontece e nos alcança e nos atravessa e nos faz tremer (LARROSA, 2017): “Eu queria olhar por entre as rochas do Marizá. [...] *Chegar e tocar... de mostrar que tem sentido. Tudo tem sentido. Todas as matérias têm a sua singularidade, o seu sentido, no nosso cotidiano. Tipo, eu posso não dominá-las, mas eu posso apreciá-las [...]*” (ENTREVISTA, ULISSES).

Para uma aproximação da epifania desse ato responsivo e responsável, como também para produzir uma hermenêutica situada, poética e multirreferencializada, autorizo-me a lhes apresentar algumas imagens³² do Riacho da Caetana:

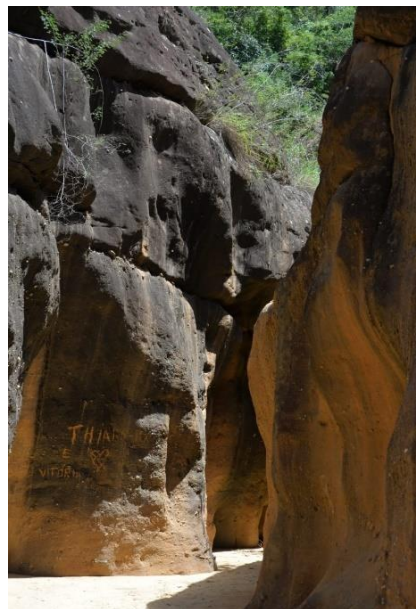
³² Imagens que compõem o acervo do *Óieu Projeto de Cultura Itinerante*. Disponível em: https://instagram.com/oieu_dede?utm_medium=copy_link. Acesso em: 17 maio 2021.

Figura 01 – Riacho da Caetana, Tucano/BA.



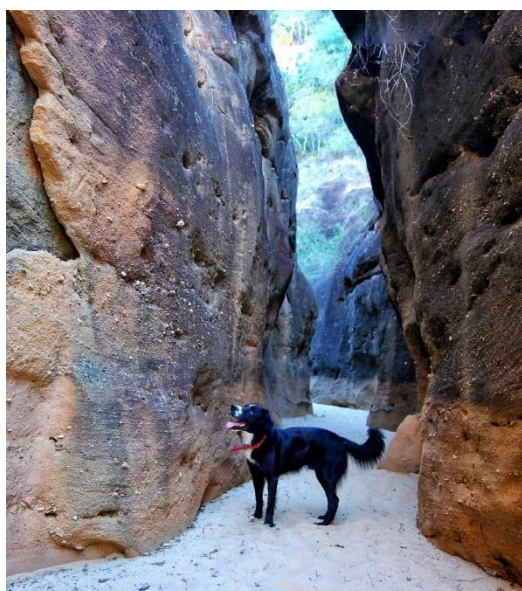
Fotógrafo: Antônio Ilton S. Santana, 27 set. 2020.

Figura 02 – Curvas do Riacho, Tucano/BA.



Fotógrafo: Antônio Ilton S. Santana, 27 set. 2020.

Figura 03 – Cão contemplando rochas, Tucano/BA.



Fotógrafo: Antônio Ilton S. Santana, 20 agos. 2020.

Ulisses tocou a mim mesma, fazendo ressurgirem minhas lembranças de antanho das aulas de Geografia e do meu afeto pela professora apesar de ela não acolher minha curiosidade irrequieta por outras cosmologias como a teoria da terra oca ou a questão dos deuses astronautas – já referenciada no Capítulo 2 – que nos teriam visitado e que nos teriam ajudado a desenvolver tecnologias para a construção das pirâmides, por exemplo. Naquela

época, fora dos muros da escola, meu coração de estudante vivia, com a mesma incompreensão, aqueles tempos eufóricos de abertura política: a eleição indireta para presidente; o êxtase, agonia e morte irônica e trágica do homem, convenientemente, transformado em símbolo da democracia – tempos em que atos de currículo, enquanto reexistência, eram colocados, sumariamente, no limbo.

Ulisses, diferente de mim, trazia suas pernas nômades nas suas circunstancialidades: desejava aprender Geografia a partir das suas implicações locais porque “Querida *sentir* essa Geografia [...]”. Peguemo-lo, então, pela mão e vamos juntos transver essas rochas milenares, com todo o nosso corpo *ex-posto*: a sentir o vento a esculpi-las enquanto farfalha nos arbustos; a ver o zigue-zague das abelhas e borboletas, polinizando mais vida e beleza; a ser caminho para o movimento dos pequenos seres que habitam essas reentrâncias como formigas, aranhas, minhocas, besouros, larvas, pequenos roedores; a transver suas nuances com o movimento da terra a lhe projetar sombras; a sentir a areia fina e fria sob os pés andarilhos; a experienciar a textura íngreme de suas superfícies; a aspirar o cheiro dos alecrins que lhe habitam...

E, na Geografia dos espaços vivos, transvejo Ulisses a encontrar um cão e, nos seus olhos ancestrais, vislumbrar o reflexo dos monogramas esculpido na rocha, pelos que por lá passaram; como coautorias. E, como ser-sendo, aprendendo e (trans)formando-se enquanto presença poética habitando, relacionalmente, com todos os outros seres, o vazio do Riacho da Caetana, Ulisses atende àquele chamado para entoar cantos ou uivos ou, simplesmente, sentir o vigorar do silêncio que se evola para o sagrado. Ele, então, compreenderia com Clarice que “[...] tudo o que existe respira e exala um finíssimo resplendor de energia. A verdade do mundo, porém, é impalpável [...]” (LISPECTOR, 1998a, p. 88). Porque a verdade, nesse caso, não corresponde ao falso, mas à não-verdade ou ao que está velado – ou ainda à suposta imaginação da etnopedagoga a qual, pelo ofício de professora, também se sentiu interpelada pelos sentidos aprendentes postos nesse ato de currículo, *para além dos muros da escola*. Assim o desejo me fez fabular cenas poéticas e plurais de Ulisses no Riacho da Caetana. Quantos outros atos de currículo sencientes não se gestariam a partir de uma formação experienciada como caminhada (INGOLD, 2015), na perspectiva de um etnocurrículo? Sem excluir, porém, a técnica, ou os conceitos ou o conhecimento, antes colocando-os em diálogo com questões que os atravessam.

Mesmo diante de contextos curriculares desautorizantes, uma provocação como essa não passa incólume: estremecimentos são provocados pela negatividade tensa de um texto como o de nosso estudante que nos diz, na entrevista: “[...] se a gente quiser, a gente pode

lutar contra esse sistema e derrubar. Derrubaram a Bastilha! Por que a gente não derruba esse sistema?” E eu, a pesquisadora implicada a esse discurso, diria que podemos transver esse sistema, cotidianamente, a partir de atos de currículo como o de Ulisses, feito “[...] água que corre entre pedras [...]” (BARROS, 2019, p. 33) e entre muros porque “[...] liberdade caça jeito [...]” (BARROS, 2019, p. 33). A conclusão do discurso de nosso estudante, assentada numa narrativa histórica, fez-me buscar a ressonância na singularidade singularizante (GALEFFI, 2009) de outra voz que também se encarnou num ato de currículo enquanto traição:

Quando a aula não está tão interessante, assuntos que sejam fora da sala de aula [...]: pode ser de uma garota, pode ser da merenda, pode ser de algo que aconteceu pela manhã e você quer contar ao seu amigo e acha que aquela hora é a oportunidade: uma aula quando o professor fala, fala, fala e não dá a vez ao aluno de se pronunciar. É aquilo chato que você escuta, escuta, escuta e a sua mente acaba não processando. As aulas de História... eram... porque o professor falava, falava, falava e não dava oportunidade de você falar. Eu me envolvia porque eu sou aquele aluno que, mesmo não sendo do assunto, eu gosto de tirar onda nem que seja do professor ou de outro aluno, diante do *acontecimento* que a professora está *explicando*. Eu comparo a pessoa à história. Eu pergunto: ‘Professora, e aconteceu isso e aquilo?’ ou ‘É como é que sabe que aconteceu? Quem estava lá pra dizer? Quem lhe disse? Quem registrou no livro?’ Tem tudo isso aí... Ela ficava até de saco cheio [...]. *Ela era brincalhona, levava na brincadeira, ela sabia como eu era...* (ENTREVISTA, BERNARDO, grifos da pesquisadora)

Bernardo narra o contexto de uma aula de História na qual “[...] o professor fala, fala, fala e não dá a vez ao aluno de se pronunciar [...]”. Como, porém, “[...] liberdade caça jeito [...]” (BARROS, 2019, p. 33), o estudante *jogou com as regras* ao assumir uma postura debochada que poderia trazer desdobramentos fecundos para a compreensão da historiografia na perspectiva da heteroglossia (BURKE, 1992). Assim, simultaneamente à voz da professora, ele traz, para a sala de aula, sua narrativa considerada clandestina: anúncios sobre uma garota ou sobre a merenda – adivinhada pelo nariz que já entra na escola a buscar os cheiros da cozinha espalhados no ar. E, por não ter oportunidade de falar, Bernardo, “[...] diante do *acontecimento* que a professora está *explicando* [...]”, assinou seu ato de currículo colocando o discurso da História sob suspeita: “‘Professora, e aconteceu isso e aquilo?’ ou ‘É como é que sabe que aconteceu? quem estava lá pra dizer? quem lhe disse? quem registrou no livro?’” Essas interpelações trazem, para o debate, a historiografia – ainda que não intencionalmente. Bernardo, na sua epifania, tensiona o passado através de questões que dialogam com as experiências e suas temporalidades, na busca por sentidos, em contraponto

às explicações previsíveis do passado factual, construídas de fora, conforme a historiografia de cunho positivista.

Sua fala, contudo, não tem ressonância imediata já que, depois de jogar com a professora que “[...] ficava até de saco cheio [...]”, ele explicita, estrategicamente, um arranjo tácito: a professora levava na brincadeira porque sabia que ele era brincalhão. Afinal de contas, na ordem da instituição, o discurso da professora se reveste de autoridade. Pela provocação de Bernardo, porém, “Nós nos deslocamos do ideal da Voz da História para aquele da heteroglossia, definida como ‘vozes variadas e opostas’ [...]” (BURKE, 1992, p. 15), na produção de narrativas que refiguram o tempo sem abrir mão da imaginação e da ficção, imbricando, portanto, História e Ficção em identidades narrativas. Como diz Ricoeur (2010, 173),

[...] a refiguração do tempo pela história e pela ficção se concretiza por meio dos empréstimos que cada modo narrativo toma do outro. Esses empréstimos consistirão no fato de que a intencionalidade histórica só se dá incorporando à sua perspectiva os recursos da *ficcionalização* que remetem ao imaginário narrativo, ao passo que a intencionalidade da narrativa de ficção só produz seus efeitos de detecção e de transformação do agir e do padecer assumindo simetricamente os recursos de historicização que lhe oferecem as tentativas de reconstrução do passado efetivo.

Esse tempo narrado vem a ser o tempo dos atos humanos. Em nossa intenção de texto, referimo-nos aos tempos dos atos de currículo cujas narrativas, pejudas de sentidos de resistência, reexistência, opressão e iniquidades, dialogam, na disputa por territórios, quer seja na defesa de lugares institucionais ou na produção de lugares instituintes. Podemos dizer de forma inusitada, contudo, que, como Santos (2009), nosso estudante, na singularidade da sua linguagem, coloca-se, responsabilmente, contra o desperdício da experiência. Seu desejo, por conseguinte, é refigurar essa aula nos termos da sua própria experiência temporal única, incomparável e inescrutável (RICOEUR, 2010). Nesse contexto, vou apanhar outro grito que me chega também como ato de currículo na refiguração de outra aula de História. Vou buscar, na *com-versação* papo reto, uma contribuição de Rodrigo, relacionada a esse debate:

O livro didático não é tudo, o livro didático é um estímulo. Por exemplo, a professora estudou no segundo ano, a Revolução Francesa, ela poderia citar os eventos que estão ocorrendo agora na França, o governo aumentou os impostos sem conversa com a população, sem diálogo com a população, e sabe o que a população fez? Eles levaram uma guilhotina para uma praça, na

França, que é o grande símbolo da Revolução Francesa... A máquina que corta a cabeça dos monarcas! Aí a professora podia trazer essa manchete, os alunos poderiam até se interessar em estudar a política atual e fazer um reflexo da política atual com a política de antes. (DI 02, 05 dez. 2018)

Na produção de sua coautoria, num contraponto à proposta docente, Rodrigo interpreta a situação de uma aula sobre Revolução Francesa e, no afã de dialogar com as suas implicações contemporâneas, propõe, inusitadamente, uma sequência didática, humanizando a História a partir da sua temporalidade. Como coautores curriculantes, Ulisses, Bernardo e Rodrigo, pela singularidade de seus etnométodos, produzem saberes caros ao debate das experiências curriculantes na produção da coautoria. Os seus discursos se encontram na metáfora do currículo *para além dos muros da escola*. Se o primeiro coloca o debate no desejo de uma Geografia imersa na vida; o segundo desloca, sob suspeição, a perspectiva de uma história factual dos grandes acontecimentos; Rodrigo, por seu turno, reedifica outros pontos de vista e redefine uma situação de aprendizagem em História, a partir do seu lugar, partindo da premissa inicial da parcialidade dos livros didáticos. Em que pese essa afirmação, sabemos que, muitas vezes, esse é um dos recursos mais presentes nas nossas salas de aula; em muitas situações, o único mediador entre estudantes e professoras e professores.

Ulisses, Bernardo e Rodrigo, por conseguinte, suscitam, em seus textos, muitas compreensões que extrapolam o quadrante da perspectiva disciplinar positivista e sua lógica fragmentária e simplista, com seus conceitos incomunicáveis porque apartados das realidades impalpáveis do mundo. Numa visão plural, no entanto, a disciplina se constitui em mais uma possibilidade irreduzível – não a única – de compreensão das complexas, opacas e ambivalentes realidades. Nessa circunstância, entre conceitos prontos e o movimento aberto das questões, os atos de currículo se colocam em disputa, o que pode elucidar a forma contraditória como o lugar institucional da docência lida com as proposições das/os estudantes.

Ulisses trouxe algo que não nos pode passar despercebido: antes de se posicionar, a professora pensou e seu pensamento provocará, possivelmente, outras reverberações, outros sentidos já que é preciso desaprender saberes para uma abertura em direção aos não-saberes (CASTRO, 2004). Isso, porém, pode durar instantes ou ultrapassar anos (JOSSO, 2004), por conseguinte não se enquadra no tempo de uma aula. Essa abertura é trabalhada pela arte do tempo de que nos fala Josso (2004) na qual, numa perspectiva da poética clariceana, reaprender-se-ia o movimento andarilho, liberto de uma confortável terceira perna que prende. Ao não se perceber, no seu ato de currículo docente, como coautora curriculante, essa

professora – conforme discurso acima – mesmo demonstrando interesse pela proposição, atribuiu a definição dos objetivos da educação às políticas exoterodeterminadas, ou seja, ao sistema, em que reverbera um *ethos* formacional através do qual, conforme Macedo (2011, p. 20):

Aprendemos a olhar o mundo aos pedaços e de maneira incomunicável, a não compreender totalizações relacionais em movimento, como são a vida, a sociedade, a educação, a escola, um ser em formação etc. [...] entendemos o mundo via nossos currículos como pedaços de geografia, pedaços de história, pedaços de biologia, pedaços de psicologia, pedaços de artes [...]. Nas asas das fraturas epistemológicas chegam as simplificações, ou seja, as visões parciais da realidade, as explicações atomistas do mundo.

Desaprender a olhar as realidades de forma segmentada, constitui-se, sobretudo, numa escuta de si enquanto abertura poética para o que não se sabe, numa *poiesis* generativa a partir das próprias errâncias de um ser-sendo em construção e, por conseguinte, das errâncias das/os estudantes porque, somente ao acolher, sensivelmente, as próprias rasuras e rascunhos nos processos de aprendizagem e de autorização, é possível fazer a travessia ao encontro das itinerâncias e errâncias da outra e do outro, no nosso caso, das/os estudantes porque, como nos diz Rodrigo, na continuação da nossa *com*-versação papo reto,

Errar faz parte... tipo assim ... um músico que a professora gosta: Maria Bethânia! Antes de gravar aquela música, tenha certeza que ela passou meses e meses: errando... errando... acertando um pouco; errando... errando... acertando um pouco; errando... errando... acertando um pouco. [...]. A música me ensinou que a vida não é só sobreertos. (DI 02, 05 dez. 2018)

Nessa fala que me chegou com uma melodia frasal reiterativa, cantante e cheia de eco, Rodrigo consegue, através da arte, dizer, com mais veemência, do caráter ontoepistemológico das errâncias de todo ato humano, como manifestação da própria *poiesis* na produção de conhecimentos circunstancializados, parciais e relacionais. Quando, todavia, são transformados em recortes dessa ou daquela disciplina, esses conhecimentos têm seus andaimes obliterados; perdendo, dessa forma, sua dinâmica instituinte, seu acontecer poético. Então, compreender essa processualidade como um fazer de muitos sujeitos, é trazer para o cenário as esquecidas e esquecidos ou injustiçadas e injustiçados pela historiografia dos considerados grandes feitos.

Quando Rodrigo nos fala sobre esse “[...] errando... errando... acertando um pouco; errando... errando... acertando um pouco; errando... errando... acertando um pouco [...]”, faz

referência às itinerâncias e errâncias (MACEDO, 2020b, 2016a, 2016b, 2015b, 2013, 2011, 2010, 2009b, 2004) na construção das aprendizagens como uma condição humana. Contudo, quando esse movimento se circunscreve a estudantes em seus atos de currículo, essa compreensão ontoepistemológica, em alguns contextos, perde-se haja vista algumas práticas institucionais desumanizantes e desautorizantes que tentam lhes cravar flechas farpadas. Por isso a nós, interessam as questões abaixo que interpelam esse cenário:

Formar-se significa se alienar no desejo do outro? Repetição e decalque do pensamento do outro é o que deve predominar sempre? Qual o motivo da intolerância diante do desejo de quem aprende e se coloca como diferença? Justifica-se a curiosidade fundante do questionamento criativo ser, literalmente, morta na maioria dos nossos cenários educacionais? [...]. O que justifica a intolerância raivosa, violenta e finalizadora diante da errância honesta, da ambivalência que busca a compreensão, se a existência em aprendizagem, em formação, fundada na curiosidade é, em si, errante? O que nos impede de suportar, em alguns tempos e espaços, o estudante negar-se, enquanto aluno, em favor do seu processo de autorização como sujeito do conhecimento que forma? Que intenções se atualizam quando a sedução exercida na relação pedagógica [...] é, acima de tudo, não para o conhecimento ético e politicamente formativo, mas uma forma de captura do outro e negação de seu desejo? (MACEDO, 2014, p. 68)

Essa interpelação traz todo o assombro de questões que denunciam uma perspectiva de formação forjada pelo imaginário das instituições e suas demandas de controle do desejo, da criatividade e da errância do sujeito aprendente, na sua impermanente *autopoiesis*. Sofia, Ulisses, Bernardo e Rodrigo nos falam, sensivelmente, sobre essas tensas relações entre o instituído e o instituinte encarnadas em seus atos de currículo como água se desviando entre pedras na bela metáfora do poeta Barros (2019).

Os atos de currículo dessa e desses estudantes explicitam uma formação a partir da emergência de pontos de vista (MACEDO, 2014, 2013, 2011). Como nos lembram Bakhtin (2012) e Macedo (2014, 2013, 2011), o ato traz uma valoração, uma posição axiológica conforme a singularidade de cada ser-sendo. As experiências curriculantes, portanto, só podem ser avaliadas pelo próprio sujeito aprendente, na sua responsabilidade pelo ato etnoconstituído (MACEDO, 2016b), no qual a relação intercrítica é sua condição *sine qua non*. Ainda assim, sua compreensão é perspectival visto que a linguagem, por sua inerente opacidade, mais vela do que desvela sentidos porquanto só visualizamos a superfície da água que se desvia ao correr entre pedras. Não alcançamos, pois, a imensurável profundidade abissal de “[...] remotos sinos surdamente submersos na água badalando trêmulos [...]”

(LISPECTOR, 1998a, p. 74). Por conseguinte o mais próximo que podemos chegar desses sentidos é através da poética (BAKHTIN, 2012; BARBIER, 2003; CASTRO, 2011, 2004).

Nesse contexto, a avaliação como ato de currículo – com suas itinerâncias e errâncias – precisa, pois, considerar a/o estudante “[...] como um ator/autor/[coautor/a] de fato e de direito, e não como um mero produto de um dispositivo técnico ou um artefato pedagógico e suas ações mediadoras, algo muito comum entre nós [...]” (MACEDO, 2011, p. 62). Vejamos a experiência de um estudante sobre um dos seus processos de avaliação:

Eu me identifico mais com Matemática só que, na última unidade, eu fiz o meu teste, que era sobre números racionais, que não é um assunto nada fácil, aí foi eu e um colega que fizemos – era em dupla. Quando eu acabei de fazer, passei o rascunho pro resto da turma, porque o professor tinha saído. Aí, quando chegou na última carteira, com a última dupla, ele pegou o rascunho. Meu colega tinha colocado o nosso nome em cima do rascunho. Aí, depois, ele fez uma reunião com a gente. Eu falei que, se não fosse para eu merecer a nota que tinha – acho que era 2,4 valendo 3,0 – falei que preferia meu zero. Aí, o professor deu cinco décimos ao meu colega que ele precisava pra passar e deixou minha nota como zero. Nossa turma era muito unida e eu sou uma pessoa que gosta de ajudar o próximo. Eu vi eles falando: ‘Bernardo, me ajude’; ‘Bernardo, me ajude’. Eu parti: ‘Eu faço o meu, primeiro. Se der pra ajudar, eu ajudo’. Nesse dia deu. Todos estavam, tipo, com nota baixa nele. Conseguiram a nota e tal, ele só zerou a minha e a do meu colega. Só puniu a outra dupla, a que tava com o rascunho em mãos, na hora do flagra. A última dupla mesmo. A gente já traz esse legado de ajudar o próximo, não importa quem seja, você tem que ajudar. Eu não me sinto bem em dizer um não, não importa qual seja a situação... (ENTREVISTA, BERNARDO)

Nosso estudante começa sua narrativa expressando sua relação com a Matemática e com uma das suas atividades – um teste – do qual, via de regra, esperam-se respostas já previamente definidas, mensuráveis e cujo produto é a classificação de pessoas. Na arquitetura desse ato de currículo, a avaliação – na perspectiva formacional – passa ao largo (MACEDO, 2020a, 2016b, 2013, 2011), pois o que está em jogo é uma prestação de contas cobrada dos estudantes sobre números racionais que definirá os seus destinos na caminhada institucional. O mais bonito e poético, porém, é o que essa atividade proporciona de experiência humana quando vislumbramos Bernardo – depois de uma manhã de trabalho repetitivo como *passador de cola* em carteiras de couro, nas tendas do Tracupá – transgredindo as regras, junto com seu parceiro de dupla. Como signatários de um ato de currículo enquanto negatividade, passam *a cola* para as outras duplas ansiosas para garantir a nota mínima: um indicador do seu deslocamento para a condição classificatória de aprovadas. Nesse contexto, o conhecimento sobre números racionais poderá até ser esquecido, mas não a

punição pela solidariedade entre colegas que compartilham a mesma labuta. Se comem juntos o mesmo pão na manufatura do couro, nas aventuras da aprendizagem, no transporte escolar que os leva até a sede do município, por que não compartilhariam um rascunho? E Bernardo o faz orientado por uma ética solidária sobreposta à moral institucionalizada. Seu ato é mais que racional: é participativo, responsável e responsivo.

Sendo uma singularidade que altera e se deixa alterar pela diferença (BAKHTIN, 2012), nosso estudante, não tendo alibi para não ser participante na experiência da vida vivente, toma decisões frente a valores, e essa decisão diz muito dos nossos processos avaliativos no *Estadual*, nos quais estou sobreimplicada. Portanto, considerando esse ato na relação de um “[...] eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro [...]” (BAKHTIN, 2012, p. 114), é a mim que Macedo (2014, p. 68) se dirige ao questionar: “Que intenções se atualizam quando a sedução exercida na relação pedagógica [...] é, acima de tudo, não para o conhecimento ético e politicamente formativo, mas uma forma de captura do outro e negação de seu desejo?” Assim, coloco essa questão nos meus termos: quantas vezes desperdicei a experiência ao não perceber as coautorias na contramão do meu desejo pedagógico desautorizante? Em meu tom emotivo-volitivo, vou ilustrar esse sentimento com a palavra de Lispector (1998a, p. 86):

Vou falar do que se chama a experiência. É a experiência de pedir socorro e o socorro ser dado. Talvez valha a pena ter nascido para que um dia mudamente se implore e mudamente se receba. Eu pedi socorro e não me foi negado. Senti-me então como se eu fosse um tigre com flecha mortal cravada na carne e que estivesse rondando devagar as pessoas medrosas para descobrir quem teria coragem de aproximar-se e tirar-lhe a dor. E então há a pessoa que sabe que tigre ferido é apenas tão perigoso como criança. E aproximando-se da fera, sem medo de tocá-la, arranca a flecha fincada. E o tigre? Não se pode agradecer. Então eu dou umas voltas vagarosas em frente à pessoa e hesito. Lambo uma das patas e depois, como não é a palavra que tem então importância, afasto-me silenciosamente.

É a mim que vejo no espelho de Lispector, Bernardo e do professor de Matemática quando, numa perspectiva heurístico-formacional, desperdiçamos a experiência ao não imbricarmos currículo, formação e avaliação (MACEDO, 2020b). Quantas vezes não vemos o tigre ferido em sala de aula? Ou quantas vezes somos nós os tigres feridos? Esse espantamento que nos causa a narrativa do tigre com flecha fincada é uma metáfora pungente para se refletir sobre nossas experiências avaliativas no contexto da ética de Bernardo: “A gente já traz esse legado de ajudar o próximo, não importa quem seja, você tem que ajudar.

Eu não me sinto bem em dizer um não, não importa qual seja a situação [...]”, até mesmo, talvez, diante de um tigre com flecha fincada – poderíamos acrescentar.

Assim, com essa imagem, apresento-lhes a arquitetura avaliativa da nossa escola entre os anos de 2014 e 2019, ou seja, até o limiar da pandemia provocada pelo Novo Coronavírus. Com média cinco para aprovação, a instituição orientava que fossem produzidas, no mínimo, três atividades avaliativas das quais uma é o que chamamos de Prova Integrada (PI) – um desdobramento do Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PPNFEM), regulamentado pela Portaria Ministerial n. 1140 (BRASIL, 2013) –, com um valor de até quatro pontos na média aritmética simples. Com o objetivo de trazer outra perspectiva para a semana de provas ao final de cada trimestre, pensamos a PI com o desejo de chegar a ter, de fato, uma avaliação com questões interdisciplinares. Com essa intenção, assim ficou a configuração dos dias de PI: Linguagens e Códigos, no primeiro dia; Matemática, no segundo; Ciências da Natureza, no terceiro e Ciências Humanas, no quarto dia, com as mesmas exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Contudo, para nossas/os estudantes, ficou mais cansativo já que esse período virou uma maratona de quatro dias subsequentes com provas, haja vista o Enem, até 2016, acontecer num final de semana e, a partir de 2017, em dois domingos seguidos.

A PI, porém, ficou institucionalizada nos mesmos moldes da famigerada semana de provas com questões incomunicáveis e bem trancadas dentro dos territórios da Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, etc (MACEDO, 2011), numa representação do currículo institucionalizado e sua lógica cartesiana. Não obstante as muitas críticas, ela foi mantida, impavidamente, por se compreender que já fora um avanço. Assim, por conta da dificuldade em chegar à escola antes de os portões serem fechados e da falta de tempo para estudar até quatro provas, simultaneamente, vimos muitos tigres feridos com flecha cravada na carne, talvez a pensar até em levar para a escola uma guilhotina, a máquina que corta, simbolicamente, a cabeça dos monarcas (COM-VERSAÇÃO PAPO RETO, RODRIGO). Sobre essas temporalidades nos fala Lóri, uma estudante que se constituiu com o discurso da responsabilidade e da participatividade:

É uma experiência [A PI] porque no Ensino Médio a gente já começa a ter essa experiência, essa realidade pra se preparar para o ENEM, porque, no Ensino Fundamental, as provas ainda são de questões abertas pra você escrever, colocar sua opinião... E, na PI, não, já são questões fechadas com alternativas, com gabaritos pra você ir se preparando para um futuro vestibular. Então, quando a gente chega ao primeiro ano, é tudo diferente. É uma realidade diferente ter contato com três, quatro provas num caderno e um tempo também menor, porque estudante residente na zona rural, ou

estuda todo dia quando chega da aula pra não acumular matéria, ou simplesmente não estuda. Uma vez que o período de realização da PI é curto. Não dá pra estudar nada porque, para gente que é da zona rural, o tempo é corrido. Se você deixa pra estudar na semana de PI... Quem fazia isso, não estudava, não aprendia porque chegava em casa já de noite. No outro dia, um curto período de tempo... meio-dia já tinha que estar no ponto... estudar pra três ou quatro provas por dia? Não dava... então, é diferente. Sem contar que não é prova que você vai colocar sua opinião, colocar seu pensamento, é prova de alternativas. [...]. Ou era alternativa correta ou a errada. (ENTREVISTA, LÓRI)

Esse dito coloca, de forma objetiva, o lugar da PI no cotidiano de uma estudante que fazia uma travessia por estradas de terra que a levavam a outros povoados e ao limiar do asfalto da rodovia que corta o Brasil – a 116 Norte – antes de chegar ao seu destino: a escola. Espaço com o qual Lóri parecia estar sempre em sintonia, mesmo quando sua chegada era retardada pelo ônibus que, de tão gasto, já não dava conta de carregar vidas pulsantes de sonhos, desejos e compromissos. Esse discurso de Lóri, uma estudante que aprendera desde cedo a assinar suas autorias, causou-me espantamento: ela não estudava porque as temporalidades do calendário escolar foram pensadas sem sensibilidade para esse contexto, logo não lhe foi dada a oportunidade da escolha, em contraste com Sofia que escolhia não estudar por confiar na sua vadiagem sempre bem-sucedida.

Ela, então, justifica: “[...] estudar pra três ou quatro provas por dia? Não dava... então, é diferente. Sem contar que não é prova que você vai colocar sua opinião, colocar seu pensamento, é prova de alternativas. [...]. Ou era alternativa correta ou a errada.” Do seu lugar de estudante, no entanto, Lóri não problematiza esse contexto, talvez pelas relações de poder do instituído que – como uma metafórica terceira perna – luta pela imposição e controle de uma ordem uniformizante de passos programáveis, a estabelecer, sub-repticiamente, limites sobre o que se pode dizer e até sobre o que se pode pensar, conforme a ordem do discurso em Foucault (1996). Por sua fala, então, ela assume a responsabilidade por não estudar quando, numa análise contextual, compreendemos que sua instituição não lhe deixa escolha, talvez por ainda colocar, em primeiro plano, o objetivo de preparar a/o estudante para os protocolos do Enem nos quais não cabem as suas experiências, suas temporalidades e suas histórias de vida.

Numa das tardes de realização da PI, quando minha turma já tinha concluído a prova de Linguagens e eu me deixei ficar no silêncio da sala das/os professoras e professores, encontrei um colega de quem ouvi a seguinte narrativa: “A PI é uma pura reprodução das políticas externas avaliadoras e com provas totalmente sem interligação nas áreas de conhecimento. É o treinamento para seguir horários, regras e marcar ‘x’ nas alternativas [...]” (DI 15, 02 set. 2019). Quase um ano após esse dito, ouvi de Ângela, durante a entrevista, um

comentário com o qual ela desejava qualificar a instituição: “[...] foi isso que o Celem mostrou pra gente: que a gente tem a capacidade de ser uma pessoa pontual. Nos tempos da prova, eu acho que eles queriam muito isso da gente, que a gente aprendesse a ser pontual, ser responsável, né?”

Ângela talvez não tenha percebido, nesse momento, os sentidos intercíticos desse comentário sobre uma atividade forjada na perspectiva das avaliações externas classificatórias, que ranqueiam sujeitos e instituições a partir de indicadores estatísticos descontextualizados em cuja lógica a arquitetura da PI empareda a imanente complexidade da formação. Enquanto ato de currículo, portanto, desautoriza processos de coautoria que, porém, sempre irrompem quando esses mesmos estudantes transformam as brechas e as frestas dos banheiros em reentrâncias onde deixam os papezinhos da cola como forma de burlar esse esquema (DI 15, 02 set. 2019). Estratégias que se vão perlaborando quando a avaliação carece de dialogicidade em nome da técnica e quando as/os estudantes não são convocados a pensar seus próprios processos formativos do seu lugar ético-político.

Nesse contexto, para um tipo de avaliação nessas formas, é preciso aprender a conjugar o verbo trair no modo heurístico-formativo, porquanto não se pode desperdiçar a experiência em nome de políticas exoterodeterminadas que se arvoram a definir currículos e, conseqüentemente, processos formativos. Como um ato de currículo, a avaliação só é formativa se estiver configurada por processos de autorização com vista à autonomização (MACEDO, 2013) de sujeitos que se colocam, na relação tensa e responsável, entre seus projetos de vida e a outra e o outro. Para Castoriadis (2010), porém, numa perspectiva social,

[...] não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva. [...] se a autonomia é essa relação na qual os outros estão sempre presentes como alteridade e como ipseidade do sujeito – então a autonomia só é concebível, já filosoficamente, como [...] uma relação social. (CASTORIADIS, 2010, p. 129-130)

A autonomização instaura-se, portanto, uma relação dialógica com a conformação. É nesse contexto que devemos compreender a fala de Sofia – com quem travamos o primeiro diálogo neste capítulo – quando, ao ser a primeira a entregar a composição, depara-se com o imenso campo de recreio da sua escola e sua inútil liberdade sem os companheiros: “Fui para o recreio, onde fiquei sozinha com o prêmio inútil de ter sido a primeira, ciscando a terra, esperando impaciente pelos meninos que pouco a pouco começaram a surgir [...]” (LISPECTOR, 1998c, p. 106). Retomo, também, a fala de Bernardo: “A gente já traz esse

legado de ajudar o próximo, não importa quem seja, você tem que ajudar. Eu não me sinto bem em dizer um não, não importa qual seja a situação [...]” (ENTREVISTA, BERNARDO). Ao final de um ciclo escolar, a grande celebração – um misto de saudade antecipada, de relações afetuosas, de transgressões prazerosas, de experiências dolorosas – é justamente o sentimento de que ninguém ficou para trás.

Essa é uma peleja sempre a se reinventar porquanto as escolas estão, cada vez mais, obrigadas – através de atos de currículo autoritários como o da reforma do Ensino Médio e o da BNCC, um dos seus desdobramentos – a se curvar à perspectiva gerencialista, imposta pela racionalidade técnica neoliberal que coloca sobre o sujeito individualizado a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso na assunção de determinadas posições. Tudo, porém, o que essa visão rechaça, menospreza e pisa em cima, serve para nossas pequenas revoluções cotidianas formativas e formacionais. Assim são os atos de currículo que possibilitam escuta sensível para quem, dialogicamente, ensina e aprende a arrancar flechas farpadas de si e da outra e outro, numa ética, às vezes, de duro amor, sem nojo nem medo do concerto de gritos porque, como “[...] água que corre entre pedras: – liberdade caça jeito [...]” (BARROS, 2019, p. 33).

5 EXPERIÊNCIAS CURRICULANTES MULTIRREFERENCIAIS: SENDO OUTRAS E OUTROS

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não
aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(BARROS, 2013, p. 61)

Aí estava o mar, a mais ininteligível das existências não-humanas. E ali estava a mulher, de pé, o mais ininteligível dos seres vivos. Como o ser humano fizera um dia uma pergunta sobre si mesmo, tornara-se o mais ininteligível dos seres [...]. Ela e o mar.

Só poderia haver um encontro de seus mistérios se um se entregasse ao outro: a entrega de dois mundos incognoscíveis feita com a confiança com que se entregariam duas compreensões. [...]

Deviam ser seis horas da manhã. O cão livre hesitava na praia, o cão negro. Por que é que um cão é tão livre? Porque ele é o mistério vivo que não se indaga. A mulher hesita porque vai entrar.

Seu corpo se consola de sua própria exiguidade em relação à vastidão do mar porque é a exiguidade do corpo que o permite tornar-se quente e delimitado [...]. Esse corpo entrará no ilimitado frio que sem raiva ruge no silêncio da madrugada.

A mulher não está sabendo: mas está cumprindo uma coragem. Com a praia vazia nessa hora, ela não tem o exemplo de outros humanos que transformam a entrada no mar em simples jogo leviano de viver. [Ela] está sozinha. O mar salgado não é sozinho porque é salgado e grande, e isso é uma realização da Natureza. [Sua] coragem [...] é a de, não se conhecendo, no entanto prosseguir, e agir sem se conhecer exige coragem.

Vai entrando. A água salgadíssima é de um frio que lhe arrepiava e agride em ritual as pernas.

Mas uma alegria fatal – a alegria é uma fatalidade – já a tomou, embora nem lhe ocorra sorrir. Pelo contrário, está muito séria. O cheiro é de uma maresia tonteante que a desperta de seu mais adormecido sono secular.

E agora está alerta, mesmo sem pensar, como um pescador está alerta sem pensar. A mulher [...] abre caminho na gelidez que, líquida, se opõe a ela, e no entanto a deixa entrar, como no amor em que a oposição pode ser um pedido secreto.

O caminho lento aumenta sua coragem secreta – e de repente ela se deixa cobrir pela primeira onda! O sal, o iodo, tudo líquido deixam-na por uns instantes cega, toda escorrendo – espantada de pé, fertilizada.

Agora que o corpo está todo molhado e dos cabelos escorre água [...]. avançando, ela abre as águas do mundo pelo meio. Já não precisa de coragem, agora já é antiga no ritual retomado que abandonara há milênios. [...].

E era isso o que estava lhe faltando: o mar por dentro como o líquido espesso de um homem. [...]

Mergulha de novo, de novo bebe mais água, agora sem sofreguidão pois já conhece e já tem um ritmo de vida no mar. Ela é a amante que não teme pois que sabe que terá tudo de novo.

O sol se abre mais e arrepia-a ao secá-la, ela mergulha de novo [...]. Agora sabe o que quer: quer ficar de pé parada no mar. Assim fica, pois.

Depois caminha dentro da água de volta à praia, e as ondas empurram-na suavemente ajudando-a a sair. Não está caminhando sobre as águas [...] – mas ninguém lhe tira isso: caminhar dentro das águas. Às vezes o mar lhe opõe resistência à sua saída puxando-a com força para trás, mas então a proa da mulher avança [...].

E agora pisa na areia. Sabe que está brilhando de água, e sal e sol. Mesmo que o esqueça, nunca poderá perder tudo isso. De algum modo obscuro seus cabelos escorridos são de naufrago. Porque sabe – sabe que fez um perigo. Um perigo tão antigo quanto o ser humano. (LISPECTOR, 1998d, p. 78-80)

Neste capítulo, lanço-me à compreensão de outras experiências curriculantes e sua contribuição para as/os estudantes se constituírem, poeticamente, coautoras e coautores de si, através de quatro ondas desse mar revolto. Na primeira, inicio pela reflexão de minhas próprias experiências enquanto etnopesquisadora, autorizando-me numa escrita que se recusa ao automatismo das palavras para dar conta do debate proposto, ou seja, a experiência como travessia, perigo e estranhamento. Já na segunda, sistematizo a relação amalgamada entre experiência como dispositivo de formação e currículo – reconceptualizado como verbo: como *currere*. No banhar-me da terceira, discuto a construção de coautorias a partir da perspectiva das/os estudantes experienciarem ser outras e outros – uma onda que se propaga em três seções. Chego à conclusão deste capítulo, com mais algumas experiências curriculantes multirreferenciais ainda no debate de ser outras e outros.

5.1 EXPERIÊNCIA COMO TRAVESSIA

A mulher e o mar; eu e a tese! E minha experiência irreduzível, singular e heurística de viver essa senciante etnopesquisa e sua sedução potente que posso ilustrar pela analogia da mulher que caminha para o mar: “Só poderia haver um encontro de seus mistérios se um se entregasse ao outro: a entrega de dois mundos incognoscíveis feita com a confiança com que se entregariam duas compreensões [...]” (LISPECTOR, 1998d, p. 78). Essa entrega entre a mulher e o mar aproxima-se, portanto, do que tem sido, até aqui, minha relação com esta pesquisa e com sua escrita, atravessada por acontecimentos de espanto, dor e risos;

assombramentos, medos e delícias, em face do inesperado, como a retumbante pandemia causada pelo Novo Coronavírus que, a princípio, por sua ameaça invisível, paralisou-me.

Por essas circunstâncias, essa entrega experiencial à tese foi entrecortada por momentos de letargia e angústia, mas – como a mulher e o mar – eu precisava cumprir uma coragem. E, por não estar só, cheguei até aqui segurando muitas mãos: as da menina que continua a eclodir em mim; as dos seres vivos que me aconteceram nesta vida vivente, plena do fluxo relacional de tantas experiências; as mãos autorizantes e amorosas do meu orientador; as mãos do amigo com quem tenho conversado sobre os descaminhos da tese; as mãos das/os estudantes – sujeitos da pesquisa; as das autoras e autores com quem tenho dialogado; as do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação (FORMACCE EM ABERTO) e as do Grupo de Estudos Multirreferenciais em Currículo e Formação (GECFORM). Elas estão, pois, a construir comigo essas itinerâncias, embora a responsabilidade pelas errâncias, contradições, lacunas e atos falhos seja minha porque fazem parte desse movimento de me (re)fazer pesquisadora pela incompletude. Dessas vozes plurais, pelas andanças generativas desta etnopesquisa e suas implicações ontoepistemológicas, uma tem ressoado com força e sensibilidade, através dessa provocação: “[...] ‘inventem o método!’; ‘assumam e aprendam a condição heurísticamente honesta e responsável de serem um *bricoleur* na relação com o método’[...]” (MACEDO, 2020b, p. 70). Pelo dialogismo, essa voz continua a ressoar, lembrando-me que o método – desde que não se abra mão do rigor que lhe atravessa – vai se constituindo, inventivamente, quando nos permitimos estar à espreita do inusitado a fim de responder a uma questão de pesquisa como um ato responsável (BAKHTIN, 2012; MACEDO, 2020b).

Essa relação com o método está, profundamente, imbricada à escrita da pesquisa, no nosso caso, desta tese, quando – “[...] cumprindo uma coragem [...]” (LISPECTOR, 1998d, p. 79) – autorizo-me a produzir uma heurística com inspiração poética. Destarte, antes mesmo de me reaproximar de outras experiências curriculares das/os estudantes, preciso dizer da minha experiência com essa escrita como um ato curricular-formativo (MACEDO, 2020b). Apesar de ainda estar em processo, vou me autorizar a refletir sobre algumas nuances dessa travessia, mesmo considerando o que nos diz Schutz (1979, p. 63): “[...] somente uma experiência passada, isto é, uma experiência que é vista em retrospectiva, como já acabada, terminada, pode ser chamada de significativa.” O significativo, porém, não está garantido, *a priori*, pela distanciação temporal já que, muitas vezes, os sentidos estão nas dobras da compreensão. Esse esforço de objetivação da experiência se dá pela linguagem que – sabemos – carrega sua

inerente opacidade, num jogo de velar-se e desvelar-se cujas temporalidades não estão aprisionadas, necessariamente, numa sequência linear.

A experiência – sendo fluxo do ser-sendo a nos provocar tremores em nosso afã de dar sentido a acontecimentos – “[...] é [pois] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]” (LARROSA, 2017, p. 18). Por conseguinte, ela não se esgota nem se deixa aprisionar num conceito, porquanto o que nos acontece se inscreve no âmbito do indizível, logo do senciente como, a título de exemplificação, o que experiencia a identidade narrativa (LISPECTOR, 1998d) – na sua luta com a linguagem para dar sentido ao que lhe toca – ao presenciar uma cena cotidiana de uma mulher a entrar no mar: seriam fragmentos de memórias dos seus banhos de mar nas madrugadas do Recife? Seriam desejos de se fazer libertar através do mar? Libertar de quê? Seria a coragem de se entregar, plenamente, ao desconhecido? Seria a projeção dos efeitos de sua estranheza numa outra como a si mesma (RICOEUR, 2014)? As nossas experiências de cada dia – por uma questão de implicação, não de explicação – assumem contornos, nessas identidades narrativas, de uma polissemia que vai ao encontro da compreensão de nós mesmas e mesmos (RICOEUR, 2014) enquanto sujeitos em relação conosco e com os seres vivos e as coisas, como tão poeticamente está representado na Lispector (1998d) que abre este capítulo. Nessa busca, é preciso nos *ex-pormos* a esse jogo ritmado tal qual a respiração da *physis*, como fez a mulher na sua relação com o mar (LISPECTOR, 1998d).

É como um perigo o que nos diz essa identidade narrativa ao intencionar uma aproximação da experiência desse momento fugidio de uma mulher a entrar no mar. Aliás, na palavra *experiência*, aparece o mesmo radical latino da palavra *perigo* – *periri*, *periculum*, respectivamente. Ambas surgem da mesma raiz indo-europeia: *per*, que traz sentidos de travessia e que também está, por exemplo, presente na palavra pirata – *peiratês* (LARROSA, 2017). Dos outros sentidos que acompanham a palavra *experiência*, encontramos também estranheza, relacionada ao seu prefixo *ex-* que nos remete a estrangeiro, estranho (LARROSA, 2017). Minha intenção não é construir um conceito, mas aproximar-me de alguns sentidos etimológicos da palavra *experiência*. Sendo, pois, aquilo que nos acontece, relaciona-se a perigo, travessia e a estrangeiro, palavras-chave que podem ser metáforas para o ser-sendo *peiratês* e sua transgressão instituinte.

Com essa pluralidade semântica, tenho vivido uma experiência heurística e irreduzível na escrita desta tese, como se estivesse também a entrar no mar, com seus perigos e estranhamentos, para uma travessia singular que carece de coragem – sobretudo para quem não sabe nadar. Tenho sido, *a fortiori*, outras como a mim mesma pelas identidades narrativas

que estão a intercambiar experiências apesar de assumir minhas incompletudes na arte de narrar. Assumo que não sei narrar, mas narro, mesmo ouvindo de Benjamin (2012, p. 213) “[...] que a arte de narrar está em vias de extinção. [Que] São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente [...]”. Sei, apenas, sentir a narrativa, por isso peço vênua a minha generosa leitora e a meu generoso leitor para, como pirata, fazer a travessia desta tese pelas densas experiências intercambiadas por tantas identidades narrativas, muitas das quais fazendo-se reexistência instituinte nas nossas salas de aula para driblar o controle tecnocrático “[...] das forças produtivas seculares, históricas, que expulsam gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo, conferindo, ao mesmo tempo, uma nova beleza ao que está desaparecendo [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 213).

Cada experiência que me toca traz o inusitado das primícias do primeiro encontro, por isso apenas palavras em estado de dicionário não possibilitam aproximação das insólitas travessias formativas, por isso também preciso da poética, da metáfora, do delírio da palavra. Como diz Barros (2013, p. 61), “Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito [...]”, logo é preciso lustrar o seu automatismo, numa tarefa sísifa para transver o mundo, a partir de minhas próprias experiências, assumindo perigos e estranhamentos. Dessa perspectiva, tenho-me autorizado a assumir minha abastada incompletude cuja angústia agridoce tem sido minha companheira inseparável, assim como Paçoca – meu *pinscher* – um ser vivo que me aconteceu afeto e em cujas patas tenho, também, segurado, nesta travessia. É ele quem dormita sob a escrivinha enquanto escrevo, como uma testemunha amorosa desse jogo renhido que tenho travado, cotidianamente, com as palavras e sua incomensurável e capciosa densidade semântica.

Esse jogo sincopado, portanto, entre mim e a escrita da tese só pode se dar “Do lugar da poesia [donde] emerge a onda que a cada vez movimentada o dizer como uma saga poética [...]” (HEIDEGGER, 2003, p. 28) que, com seus caprichos, às vezes, deixa-me a olhar o vazio, perdida no caos das minhas *compreensões de compreensões* dos sujeitos da pesquisa e das autoras e autores com quem tenho construído minha errante coautoria.

Nesses termos, a *escrita é experiência irreduzível e generativa*. Ela, por exemplo, conduz-nos, nos faz escrever e não escrever, deixa-se levar, leva-nos, revela-nos, produz opacidades, esgueira-se, deixa-nos em dúvida, engana-nos, conduz-nos à miséria compreensiva, leva-nos a lugares inusitados e a não-lugares [...]; nos trai, isto é, desjoga o nosso próprio jogo ou mesmo vira o jogo que propomos para a própria escrita. (MACEDO, 2020b, p. 112-113, grifos do autor)

Assim, essa escrita vem me conduzindo pelas experiências das/os estudantes, mas – como um capricho ou como mote para minha sensibilização – faz-me pensar a partir das minhas próprias itinerâncias aprendentes enquanto pesquisadora, num exercício metaformativo sobre minhas escolhas formativas e formacionais. Essa, talvez, seja a questão central da etnopesquisa crítica e multirreferencial (MACEDO, 2020b) porquanto suas pesquisadoras e pesquisadores não querem “[...] ser *apenas*, um sujeito que abre/portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que/compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva [...]” (BARROS, 2013, p. 61, grifo da pesquisadora). Queremos, por conseguinte, assumir, na *poiesis* de nossa travessia, coautorias com seus delírios, perigos, ambivalências, paradoxos e estranhezas a que a polissemia da linguagem nos *ex-põe*.

5.2 A PROPÓSITO DE *CURRERE*: ENTRELACAMENTO ENTRE EXPERIÊNCIA E CURRÍCULO

Pensar a experiência como travessia, como o vigorar incessante que responde ao apelo da nossa inexorável incompletude é nos lançarmos ao mundo entre sujeitos e coisas, no rasgo entre terra, céu e oceano. Lançarmo-nos, pois, na estranheza do vigorar do silêncio constitutivo de nossos sentidos (ORLANDI, 2020), na dobra metafórica de nossos corpos de naufragas e naufragos donde estão a escorrer água, iodo e sal (LISPECTOR, 1998d), nesse movimento dos dias e noites. Assim, ocupamos nosso lugar no mundo, feito de travessias.

A experiência, portanto, é o predicativo da formação (JOSSO, 2004). Essa compreensão já estava presente em Dewey (1979) e em seu projeto de produzir uma filosofia da experiência para além das narrativas, inclusive, ditas progressivas, conforme nos diz: “Confio tanto nas potencialidades de educação quando tratada como o desenvolvimento [...] das possibilidades inerentes à *experiência ordinária da vida* que não sinto necessidade de criticar aqui o outro caminho, nem argumentar a favor do caminho de experiência [...]” (DEWEY, 1979, p. 96, grifos da pesquisadora).

A produção do que seria uma epistemologia experiencial não se constitui, segundo Dewey (1979), senão pela reflexão através da qual se buscam sentidos para o que nos acontece ou o que nos passa, embora saibamos serem, não raro, indizíveis. Esse princípio também está presente em Josso (2004) quando nos diz que, pela reflexão sobre o que nos afetou ou afeta, há a “[...] *transformação de uma vivência em experiência* [...]” (JOSSO, 2004, p. 73, grifo da autora). Assim, no movimento da práxis, nossas experiências são produzidas, circunstancialmente, no entrelaçamento fertilizado entre sujeitos e coisas (INGOLD, 2015, 2012b) que, por sua vez, desdobrar-se-ão ou se transmutarão em outras tantas experiências

(DEWEY, 1979) – como a metáfora erótica da mulher com o mar. É sobre isso que nos fala Olímpico:

Eu me lembro o meu primeiro dia de aula, de tão nervoso... Quando a professora disse: ‘Sente-se ali’, e eu não conseguia achar o lugar de tão nervoso que eu fiquei, mas aí, com o passar do tempo, fui percebendo que ali era o meu lugar. Todos os momentos de aprendizagem, de discussão, as relações sociais que eu obtive com as pessoas foram importantes para minha construção [...]. Então, tudo isso eu juntei numa coisa só e formei o [Olímpico]. O meu primeiro dia de aula lá, na universidade, já fiz algumas amizades. Então, olha aí, algo que veio já da escola: essa importância da relação social que eu aprendi e que eu já busquei. E eu confesso que eu não me senti incomodado ou como um peixe fora d’água no meu primeiro dia de aula lá. (ENTREVISTA, OLÍMPICO)

Durante nosso encontro para realização da entrevista, reiteradas vezes, ele falou, emocionado e risonho, das relações que construiu ao longo do Ensino Médio e das aprendizagens a partir delas. Inicialmente, sua timidez e nervosismo – como enfatizou nessa ocasião – fizeram-no sentir-se um peixe fora d’água, por estar para além das margens dos seus conhecidos Olhos d’Água, seu povoado. Talvez por isso mesmo tenha mergulhado nessa travessia em busca do lugar para ‘sentar-se’, como o fez durante a entrevista, a que fiz alusão no capítulo três. Durante as nossas aulas noturnas no *Estadual*, como a alegria da mulher que se entrega ao mar, seu sorriso vazava pelos olhos serenos e cheios de êxtase por estar, ali, conosco, experienciando o ser-sendo com a outra e o outro (DI 09, 02 ago. 2019). Olímpico, portanto, permitiu-se atravessar e ser atravessado pelas relações que o fizeram aprender a nadar por outros mares como os da universidade. Seu discurso nos reaproxima de Schutz (1979) e de Dewey (1979). Enquanto este coloca dois princípios imbricados – a interação e a continuidade – como condição *sine qua non* para a experiência; aquele enfatiza seu caráter histórico o qual faz da experiência um dispositivo singular, único e irrepetível por se apresentar em estado de fluxo relacional, porquanto

Todo momento da vida de um homem é a situação biográfica determinada em que ele se encontra, isto é, o ambiente físico e sociocultural conforme definido por ele, dentro do qual ele tem a sua posição, não apenas posição em termos de espaço físico e tempo exterior, ou de seu *status* e papel dentro do sistema social, mas também sua posição moral e ideológica. Dizer que essa definição da situação é determinada em termos biográficos significa dizer que ela tem a sua história; é a sedimentação de todas as experiências anteriores desse homem [...], que como tais são posses unicamente dele [...]. (SCHUTZ, 1979, p. 73)

Nós – mulheres e homens – somos, pois, sujeitos relacionais (BAKHTIN, 2012; DEWEY, 1979; JOSSO, 2004; MACEDO, 2020b, 2015a, 2015b, 2010; MERLEAU-PONTY, 2011; SCHUTZ, 1979), condição *sui generis* da *poiesis* de nossas experiências e de nossos processos de autorização, isto é, de nossas coautorias, conforme nossa discussão no capítulo quatro desta tese. Assim, o singular e o relacional definem, ainda que provisoriamente, a situação biográfica da vida do ser humano como ilustra o dizer poético e feminino de uma mulher, na sua relação fecunda com o vasto mar:

O caminho lento aumenta sua coragem secreta – e de repente ela se deixa cobrir pela primeira onda! O sal, o iodo, tudo líquido deixam-na por uns instantes cega, toda escorrendo – espantada de pé, *fertilizada*. [...]. Mergulha de novo, de novo bebe mais água, agora sem sofreguidão pois já conhece e já tem um ritmo de vida no mar. Ela é a *amante* que não teme pois que sabe que *terá tudo de novo*. (LISPECTOR, 1998d, p. 79-80, grifos da pesquisadora)

Essa identidade narrativa sabe que esse banho de mar a fecundará para outras travessias que se transmutarão em aprendizagens outras, sensibilidades outras, no jogo amoroso dos tremores dolorosos ou prazenteiros da vida vivente. Olímpico também sabe que, para além inclusive da universidade, seus mergulhos nas noites do *Estadual* também se entrelaçarão em muitas outras experiências, por vezes, visceralmente, doídas como a notícia da recidiva do câncer de sua mãe que ele comigo compartilhou, durante a entrevista.

Com toda essa carga semântica – perigo, travessia, estranheza, opacidade, relacional – voltemo-nos, agora, para a palavra experiência na perspectiva do adjetivo que a delimita: curriculante. Por ser arena de lutas (ARROYO, 2011; FREIRE, 1987), o currículo deve estar no centro das discussões formacionais nas instituições de ensino e de aprendizagem. Na compreensão desse campo, pelo estranhamento fenomenológico, Pinar (2016) rompe o jogo discursivo de enquadre do currículo enquanto substância, ou algo pronto – o já-lá expresso na metáfora da pista de corrida – para reconceptualizá-lo como verbo: *currere*. Por conseguinte, a ênfase que, até então, estava posta nos modelos prescritivos e tecnocráticos inspirados, principalmente, em Bobbitt e Tyler (SILVA, 1999) recai sobre a experiência, isto é, em como se percorre essa pista, afetando e se deixando afetar por ela. A ênfase, portanto, é posta nos etnométodos com os quais as coautoras e coautores vão produzindo suas autorizações e sentidos. Partindo do pressuposto de que, se há pista, há estilos e modos de atravessá-la, ou de sair dela, ou de subvertê-la, ou ainda modos de escape pelas suas próprias bifurcações, entre outras tantas possibilidades através das quais o caminhar e o caminho vão se constituindo,

simultaneamente, como abertura, conforme intuímos da reflexão feita por Pinar e Sússekind (2013, p. 210) sobre a experiência que o fez chegar à noção de currículo como *currere*:

No princípio, eu queria realmente complementar dando ênfase a algo, e usei a palavra existência, de Sartre, na verdade. Mais tarde eu usaria experiência vivida, mas eu só queria enfatizar a experiência. [...]. Por isso, naquela época, eu peguei o infinitivo, e durante um tempo quis trocar, mas fico com ambas partes do discurso: experiência como verbo e substantivo. [...]. Vivíamos em Rochester [Universidade no estado de Nova Iorque] num tipo de grupo, cinco pessoas na casa, e toda noite bebíamos cervejas e falávamos rindo e ouvindo música. Eu me lembro de estar na mesa da cozinha escrevendo o artigo “Currere”, de 1975, com uma bagunça em volta com pessoas de um lado para o outro, e não creio que esta cena seja nela mesma uma inspiração mas, certamente, era, em certo sentido, a vida real, e pessoas basicamente se divertindo mas muitas vezes seriamente envolvidas com o que significa estar vivo naquele momento, naquele lugar e com o outro. [...]. E o olhar realmente estava mudando [...], e, mais, as questões de gênero estavam começando a acontecer então. Logo, pareceu-me quase óbvio que um curso, um estudo, um currículo pudesse comprometer-se consigo mesmo, não necessariamente com um que fosse prescrito pelo governo. Como aquela geração se comprometeu, como a história nos forçou a comprometer-se. E tudo isso teve a ver com experiência. E com fluir mas não no sentido de representar, obviamente, mas de passar pelo que estava acontecendo, experimentar, mais que tentar fazer algo acontecer. E continuamos sentindo que queríamos, sabe, experimentar mais... Isso deu origem ao Currere, que é o currículo como verbo [...].

Como diz Olímpico, “[...] a gente sempre aprende [e ensina] na conversa com o outro [...]”, e quando essa conversa é regada a cerveja, música e risada, essas experiências pulsam de tal forma que nos fazem compreender, nesse contexto de debate, o que deveria ser óbvio: o currículo, *currere*, está para experiência assim como experiência está para currículo (PINAR, 2016). Não se pode rechaçar, por conseguinte, no contexto de luta por saberes ou por criação de saberes, as implicações da vida vivente num *espaçotempo* de travessias, entrelaçada por outras tantas vidas viventes porque “As experiências vividas deixam suas marcas, e assumir-se ‘marcado’ é assumir-se implicado [...]” (BARBOSA, 2012, p. 71).

Destarte, experiência e currículo se consubstanciam na perspectiva do relacional: como travessias autoformativas, tensionadas por perigos e estranhamentos. É nesse contexto que estamos referenciando a noção de experiências curriculantes, perguntando-nos como contribuem para as/os estudantes do Ensino Médio se constituírem, poeticamente, coautoras e coautores de si. O cenário do curriculante-formativo, circunscreve-se, pois, como abertura para as pulsações viventes, visto que a escola é *espaçotempo* de vida como defendem, por exemplo, Ardoino (1998a), Dewey (1979) e Pinar (2016), por isso uma atividade curriculante, mesmo pensada com objetivos definidos e restritivos, pode provocar

experiências outras tão diversas e díspares que podem passar despercebidas, desprezando-se suas reverberações nos sujeitos aprendentes (JOSSO, 2004). Esse é o limite de dispositivos de controle que atrelam objetivos à avaliação, com a finalidade de preparar estudantes para responder a testes ou a avaliações externas. Assim, “O ideal de usar o presente simplesmente para se preparar para o futuro contradiz-se a si mesmo [...]. Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo [...]” (DEWEY, 1979, p. 43-44). Na escola, por conseguinte, pulsa o experiencial por ser “[...] um lugar de vida, uma comunidade, que reúne um conjunto de pessoas e de grupos em interação recíproca [...]” (ARDOINO, 1998a, p. 34).

Esse pressuposto inspira Pinar (2016) a nocionar currículo como produção de conversas complicadas, ou dizendo de uma maneira multirreferencial, como produção de “[...] conversas complexas [...]” (PINAR, 2016, p. 29) visto que coautoras e coautores curriculantes são sujeitos implicados às suas circunstâncias cuja linguagem traz a imanente marca da opacidade de si e da outra e do outro (PINAR; SÜSSEKIND, 2013). Numa conversa complexa, professoras e professores tanto quanto estudantes – mediatizadas e mediatizados por suas diversas realidades – produzem encontros horizontais (FREIRE, 1987), numa relação inesgotável entre diálogo e escuta como nos ensina Rodrigo, em nossa *com-versação* papo reto:

Eu acho que essa questão do diálogo é muito importante até para o professor ter com quem conversar [...]. Quando não há diálogo, não há conhecimento. Platão escreveu *A República* através de um diálogo. O livro é um diálogo. Todos os livros são um diálogo. Entende? Só quando as pessoas se posicionam a escutar e a ouvir é que as pessoas aprendem. (DI 02, 05 dez. 2018)

O diálogo, pressupõe, portanto, escuta multirreferencial e poética (BARBIER, 2003) entre estudantes, professoras e professores que vão se produzindo, também, para além de suas experiências curriculantes, pelas diversas relações tecidas nos seus contextos de referência, autorizando-se a ser-mais (FREIRE, 1987), como a considerar que “A maior riqueza do homem [e da mulher] é a sua incompletude [...]” (BARROS, 2013, p. 61). Por isso nosso poeta (BARROS, 2013) reafirma sua necessidade de ser outras e outros porque, nesse ponto – não apenas ele, mas também nós – somos todas e todos abastadas e abastados.

5.3 EXPERIÊNCIAS CURRICULANTES E COAUTORIA DE SI: SENDO OUTRAS E OUTROS

A conversa complexa traz possibilidades de deslocamento e reverberações de um si que se experimenta outra e outro, na perspectiva da estranheza (RICOEUR, 2014). Estamos a falar de encontros que alteram, logo de encontros experienciais porquanto a alteração pressupõe “[...] o outro enquanto resistência, negatividade e limite e não apenas a ideia do outro usualmente contida na palavra *alteridade* [...]” (ARDOINO, 1998b, p. 15, grifo do autor). Uma conversa complexa, portanto, vai desenhando a pista de corrida – *currere* – e, por ela, vai sendo desenhada, numa relação dialógica que, para nós, à guisa de síntese, Macedo (2020b) noca como uma heurística curricular-formacional.

Assim, se há conversa complexa é porque há diálogo, há escuta, há o recolhimento ao silêncio originário como abertura para os sentidos, conforme ressonâncias do dito de Rodrigo (DI 02, 05 dez. 2018) que nos provoca a pensar em seus processos compreensivos sobre o fazer docente, sobre aprendizagem, sobre currículo, sobre mediação pedagógica, nas suas experiências de escuta. Caminhemos, pois, com ele, ao encontro da etnometodologia, uma epistemologia do social (GARFINKEL, 2018), que reconhece a coautoria dos sujeitos nas suas circunstâncias, como potência reflexiva e interpretativa.

Mesmo quando ficamos desaparecidas e desaparecidos do mergulhar experiencial – preocupadas e preocupados, como diria Pinar (2016), com a auditoria fiscal – ainda assim nossas/os estudantes podem construir, a partir de nossos atos de currículo, outras experiências quando *ex-postos* aos açoites do mar aberto, abrindo “[...] as águas do mundo pelo meio [...]” (LISPECTOR, 1998d, p. 79). Podemos nos perder, conseqüentemente, na famigerada prestação de contas, reféns do que pensamos já ter rechaçado, ou seja, objetivos previamente definidos que podem delimitar nossa compreensão sobre tais processos.

Através das interações (DEWEY, 1979), ou melhor, das respectivas situações biográficas (SCHUTZ, 1979) de cada estudante, o *currere* é, portanto, constituído, na produção de tesouros outros (LISPECTOR, 1998c) – de coautorias que se desdobram, fundem-se, imbricam-se num contínuo relacional (DEWEY, 1979) a partir das experiências curriculares e de sua poética. Logo, nas itinerâncias e em suas experiências, o currículo é produzido e se produz, não no ato metafórico de sair do mar – conforme paradigma tecnicista meios-fins – mas na sua *démarche*, ou seja, no processo de imersão que fazemos nas suas águas abissais cuja maresia nos entra pelos poros, fazendo-nos dançar ao ritmo secular das suas ondas que, com força, leva nossa energia exígua para terras estranhas, para outras travessias, produzindo outros perigos.

Assim, de repente, espantada, encontro explicitado nas vozes de alguns sujeitos da pesquisa que atividades como seminários, leitura e reescrita de obras literárias para a

linguagem do teatro e atividades de problematização das realidades como o Projeto de Ação Cidadã, embora, comumente, pensadas para contemplar um objetivo específico de um campo disciplinar, deslocam-se para outros sentidos.

5.3.1 Como se fosse professora e professor: construindo coautorias a partir do lugar de quem aprende e ensina ou ensina e aprende

Esses seminários referenciados acima que podem se constituir numa conversa complexa (PINAR, 2016) entre estudantes, professoras e professores, são atividades nas quais temas são distribuídos aos grupos de estudantes que devem pesquisá-los para uma apresentação à turma, em data previamente agendada. Leiamos o que uma estudante nos narra das ressonâncias generativas desse dispositivo no seu processo formativo:

Primeiro você tem que entender do assunto para, depois, explicar para os outros e viver esse momento *como se você fosse o professor* naquela hora, *isso que fica marcado...* Acho que não só no momento que você está realizando, mas é uma coisa que você leva para toda a vida, das experiências que você vive, antes e depois. Antes você pensa ‘Como é que eu vou fazer essa apresentação?!’ Tentando dar sempre o melhor. E depois de você ver o resultado, de ver a conclusão... de sentir que aquela ideia que você tinha em mente deu certo... colocou realmente em prática ou, outras horas, outras vezes, de pensar: ‘Poxa, mas eu podia ter falado mais sobre aquilo, podia ter comentado mais’. E quando você vê, já passou. Então, o que você leva daquele momento é tentar aproveitar o máximo, esquecer o nervosismo, esquecer a ansiedade... é... tentar sempre dar o seu melhor [...]. (ENTREVISTA, LÓRI, grifos da pesquisadora)

Relendo esse discurso, fico a pensar que Lóri se coloca do tamanho do professor ou professora com quem participa dessas atividades “[...] *como se [...] fosse o professor* naquela hora, *isso que fica marcado [...]*”. No sentido inaugural desse estranhamento, ela habita o desconhecido: ensinar o que foi, segundo suas palavras, entendimento do assunto, numa relação de ensinar e aprender a si mesma como outra. É “[...] *isso que fica marcado [...]*”. Na conversa complexa que lhe acontece, que lhe toca, que lhe atravessa, que lhe altera, relacionalmente, os sentidos vão se transformando, como “[...] uma coisa que você leva para toda a vida [...]”: um mote para outras travessias com seus perigos, ansiedade, nervosismo, frustração e estranhamentos. Na sequência de nossa entrevista narrativa, essa estudante nos apresenta o que seria um desdobramento dessas experiências de assumir outras identidades narrativas:

Eu, hoje, tenho a página no Instagram com esse perfil de poesia de cordel. Isso também é uma coisa que a escola me ajudou muito, não só de experiência de saber, de conhecimento, mas uma parte de *assumir um perfil novo*, um protagonismo novo... Escrevo ali com experiências, com apoio dos outros porque, quando eu faço algum cordel, alguma poesia, sempre tem a realidade do outro. *Não são histórias minhas, são histórias do outro que eu conto, e trago para a minha vida [...]*: ser protagonista, encarar novos desafios. Claro, sempre superando os medos, dificuldades [...]. (ENTREVISTA, LÓRI, grifos da pesquisadora)

Esse experienciar a si mesma como outra ou outro (RICOEUR, 2014) fica como um tesouro – conforme poética de Sofia (LISPECTOR, 1998c), retomada aqui, mais uma vez, pela densidade do seu dito – de entrelaçamentos ontológicos na produção de sentidos, desde uma relação com uma identidade narrativa docente a uma identidade que se produz pelas redes sociais, num perfil do Instagram. Ao dizer “*Não são histórias minhas, são histórias do outro que eu conto, e trago para a minha vida [...]*”, Lóri – para não deixar morrer seus sonhos e projetos de entrar, por exemplo, na universidade – experiencia sua Scherazade, expressando sua implicação na busca infundável da compreensão de si, através dessas narrativas já que, segundo Ricoeur (2014, p. 112),

[...] a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, mediação privilegiada; esta última se abebera na história tanto quanto na ficção, fazendo da história de uma vida uma história fictícia, ou, digamos, uma ficção histórica, entrecruzando o estilo historiográfico das biografias ao estilo romanesco das autobiografias imaginárias.

Experienciar esse si mesmo como outra ou outro enquanto potência para a produção de coautorias também se reverbera na singularidade do discurso de Andaleço, um estudante trabalhador que se ressentia da falta de tempo para estudar e para ler. Vamos percebendo, porém, pelo seu dito, que se produzir nesse lugar de professor é um projeto de vida – para além das suas coautorias curriculantes – cujo alumbramento vai ressignificando as tintas que transbordam dos carros para suas roupas e sua voz. Ouçamo-lo:

[...] hoje eu sou um pintor automotivo, sou um preparador automotivo, só que o meu sonho é ser um professor, entendeu? Eu sou uma pessoa que gosta muito de falar em público, gosto muito de interagir, de ensinar. Ensinar é a parte que eu mais aproveito do meu serviço porque, hoje, graças a Deus, eu tenho minha própria empresa. Consegui me associar com um amigo, abri minha própria oficina, só que com um tempo determinado, com um limite. Eu quero parar um dia pra começar a fazer minha faculdade e ser um professor de Biologia, entendeu? (ENTREVISTA, ANDALEÇO)

Das muitas vezes em que reparei nosso estudante experienciando esse outro – esse ser professor – ele o fazia, no estranhamento de si, com uma poética pungente, talvez pelo ingrediente do cansaço (DI 19, 25 set. 2019). Andaleço – assim como Lóri – também se coloca do tamanho das suas professoras e professores ao reiterar que “[...] gosta muito de falar em público, [...] de interagir, de ensinar [...]”. Dessa forma, seu discurso evoca sua aproximação com esses referenciais que, segundo ele, “[...] ensinavam realmente com amor [...]” (ENTREVISTA, ANDALEÇO).

Fiquei com essa questão a me atravessar, inquirindo o que estava nas dobras desse dizer cujos sentidos estavam amalgamados no imaginário de Andaleço sobre docência como ato amoroso, possivelmente, numa projeção dele mesmo. Rememorando nossos encontros noturnos, encontrei-me a escutá-lo (DI 09, 02 ago. 2019; DI 13, 16 ago. 2019; DI 16, 24 set. 2019; DI 19, 25 set. 2019). Se escuta pressupõe diálogo como nos alerta Rodrigo (DI 02, 05 dez. 2018), então diálogo se consubstancia no compromisso com o ser-mais das/os estudantes: eis um ato amoroso. Fiquei a pensar como essas sensibilidades vazam dos processos formacionais e de como o ser amoroso da docência o é, justamente, por não abrir mão desse ato ético e respeitoso (BAKHTIN, 2012), atinente aos projetos de vida de suas/seus estudantes porquanto, como nos diz Freire (1998, p. 163), “Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar.”

5.3.2 Como se fosse personagem: construindo coautorias a partir de narrativas literárias

A leitura de obras literárias é a arte da reelaboração ou da refiguração (RICOEUR, 2010), ou seja, compreender o texto que se vai trançando, dialogicamente, entre palavras e mundo, a partir da compreensão das próprias implicações e circunstancialidades, como outra e outro enquanto alteridade que altera (RICOEUR, 2014, 2010). Nos encontros formacionais, porém, ainda emergem atos falhos atinentes à leitura recepcionada por uma suposta passividade, dedicada a recolher o que a autora e/ou o autor deixaram pelo correr das linhas do texto. Um legado, possivelmente, do que se esperava da leitura de textos sagrados conforme nos provoca Certeau (2014) – estudioso das maneiras e práticas com que, no cotidiano, vamos ressignificando produtos culturais. Nesse contexto, estudantes produzem coautorias, também, através de experiências curriculantes, ancoradas na leitura de obras literárias. Ocasão em que assumem outras identidades narrativas, no mergulho implicado em zonas abissais dessas outras e outros. Ouçamos o dito de Ulisses, um estudante salvo, segundo seu reiterado discurso, pela poesia, isto é, pela leitura:

[...] eu encontrava *refúgio* nos livros. Eu era uma pessoa que ia para a biblioteca, que gostava de ficar ali, pertinho dos livros... No meu terceiro [ano], uma coisa que marcou bastante [...], foi a apresentação d'*A hora da Estrela*. Eu gostei muito de produzir também e de estar participando como narrador porque, até então... teve aquele encontro com Clarice, que eu tinha até conversado com você: que eu tinha lido Clarice na minha infância, e Clarice voltou totalmente diferente na minha adolescência porque, na minha infância, ela veio com o livro *A mulher que matou os peixes*, se não me engano. Mas traz aquela mesma ideia de querer saber *o que é que vai acontecer agora, essa coisa, essa procura*. E, aí, eu me encontrei com Macabéa, até então, uma jovem que faz total sentido. *O tanto de Macabéa que tem na nossa sociedade de pessoas que são incríveis e que só conseguem a hora da estrela quando morrem. Assim como existem Macabéas, existem Ulisses...* (ENTREVISTA, ULISSES, grifos da pesquisadora)

Ulisses, ao participar dessa leitura e da tradução desse texto literário para o teatro, assumiu-se coautor num processo de *mimesis* (RICOEUR, 2010) que – reitero – passa ao largo de uma mera reprodução. Aliás, até nas reproduções, há – como bem já nos disse Macedo (2014) – reelaborações. Assim, nosso estudante que “[...] encontrava *refúgio* nos livros. [Pois] era uma pessoa que ia para a biblioteca, que gostava de ficar ali, pertinho dos livros [...]”, constrói mundos outros onde pode habitar, esquecendo-se do abandono do pai e das dores da mãe, ou os reelaborando por outros sentidos; sendo, pois, salvo pela arte.

Nesse contexto, produz interpretações outras para essa obra, que culminam numa releitura/reescrita polissêmica. Ao dialogar com outros textos; convoca, pois, as participantes e os participantes a mergulhar numa epopeia que também é sua e da sua ancestralidade: a migração de nordestinas e nordestinos para as grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro. Assim, produziram – ele e seu grupo de trabalho – um espetáculo, introduzido por uma canção que lhes apresentei em nosso encontro inaugural, como abertura para nos colocarmos como narradoras e narradores de nós mesmas e mesmos, na demarcação do nosso lugar de fala: “Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar, eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar [...]” (RAMALHO; AZEVEDO; RAMALHO, 1997).

Ulisses, com suas/seus colegas, vai, lyricamente, reinterpretando, de forma própria e apropriada (GALEFFI, 2012), sua saga ou a si mesmo como se fosse a própria Macabéa, ancorado na busca por sentidos ou, como ele mesmo enfatiza, na busca por “[...] querer saber *o que é que vai acontecer agora, essa coisa, essa procura*.” Por conseguinte, Ulisses “[...] incorpora – consciente ou inconscientemente, pouco importa – os ensinamentos de suas

leituras à sua visão de mundo, para aumentar sua legibilidade prévia, a leitura é para ele algo diferente de um *lugar* onde ele para; ela é um *meio* que ele atravessa [...]” (RICOEUR, 2010, p. 308, grifos do autor). Nosso estudante atravessa o texto e é atravessado por ele, produzindo reexistências pela compreensão de si diante da presença interpelativa de outro sujeito. Assim, a configuração das experiências de Macabéa, criadas no texto, institui efeitos de sentido em Ulisses pelo processo de refiguração (RICOEUR, 2010) que, certamente, contribui para seu posicionamento abaixo:

[...] o Ulisses de hoje consegue perceber que ele é grande! Primeiro, que ele é grande, que se quiser pode ir longe demais. Então, esses projetos, eles vieram pra me mostrar que eu sou capaz... de tudo, de transformar tudo que eu quiser, eu sou capaz. Então, essa coisa de... é... de buscar, de querer sempre mais, de buscar o melhor pra mim, o melhor de si e de buscar essa troca e essa coisa de partilhar e de conhecer muito também, porque tem tantas coisas... eu não quero me prender num padrão só. Não me vejo exercendo só uma coisa. Não me vejo... é... ficando ali naquela zona de conforto, até uma monotonia... Eu me vejo, assim, por exemplo: hoje eu quero ser um médico, mas eu me vejo médico, ao mesmo tempo eu me vejo como um palestrante, me vejo atendendo no hospital, mas eu também quero estar... é... nos livros. Quero escrever. E isso também não impede que eu faça um teatro, entendeu? (ENTREVISTA, ULISSES)

Por essa fala, aproximamo-nos dos efeitos de sentido construídos por nosso estudante sobre o fatalismo denunciado na personagem: “*O tanto de Macabéa que tem na nossa sociedade de pessoas que são incríveis e que só conseguem a hora da estrela quando morrem. Assim como existem Macabéas, existem Ulisses [...]*”. Consequentemente, compreendemos sua recusa a essa visão de mundo, ao anunciar que “[...] o Ulisses de hoje consegue perceber que ele é grande! Primeiro, que ele é grande [...]”. Portanto, da mesma forma como experimentou a si mesmo como Macabéa, também deseja experienciar-se como médico, palestrante, escritor, ator. Assumindo-se, dessa maneira, incompleto, provisório, desejante e reexistente (BARROS, 2013) – desjogando, inclusive, o jogo fatalista das políticas de currículo como a profissionalização tacitamente compulsória embutida na contrarreforma (RAMOS; FRIGOTTO, 2016) do Ensino Médio.

Esse discurso alvissareiro, isolado da compreensão das circunstâncias de vida de Ulisses, pode parecer ingênuo. Sinto nele, porém, uma vibração genuína e uma boniteza que me sensibilizam por nosso estudante assumir uma responsabilidade ética com sua própria presença no mundo (BAKHTIN, 2012), indo além da assunção de posições sociais (CASTRO, 2011). Então, ele me traz a poética de Freire (1998, 1987) com sua defesa do ser-mais das/os estudantes. Assim, compreendo que Ulisses incorpora a própria *poiesis*, como

“Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que [...] valora, que decide, que rompe [...]” (FREIRE, 1998, p. 20).

Ele, certamente, desconfia – ou sabe – que sua maior riqueza é a incompletude (BARROS, 2013), por isso não aguenta “[...] ser apenas um sujeito que abre/portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que/compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,/que aponta lápis, que vê a uva etc [...]” (BARROS, 2013, p. 61). Ulisses precisa ser outros e com eles construir suas coautorias. E essa travessia passa pelas experiências curriculantes produzidas por atividades nas quais há abertura para atos de currículo instituintes.

5.3.3 Construindo coautorias pelo problematizar e intervir nas circunstâncias

É preciso, pois, espriar o olhar sinestésico para além de si, e se permitir afetar-se pelo assombro, pelo susto do que, muitas vezes, está naturalizado em nós. Ulisses, mais uma vez, coloca-se poeticamente no mundo, deslocando-se por uma experiência curriculante, numa aula de Sociologia na qual foi tensionado, como ele mesmo referencia,

[...] a olhar a questão do outro. Sair de si e começar a olhar... Eu lembro que o professor [...] – sempre ele... – teve uma aula que ele trouxe um vídeo que a palavra, se não me engano, era *ubuntu*. Não lembro o significado, mas um significado muito bonito. Esse vídeo vinha mostrando tantas coisas que acontecem no nosso cotidiano que a gente não percebe. [...] uma compreensão de que a nossa realidade hoje tá assim, mas, às vezes, eu mesmo posso mudar, com uma simples ação que parte de mim mesmo. Eu não preciso estar esperando totalmente sempre pelos outros, porque eu também sou o outro. Eu quero contribuir. Eu não quero estar aqui só por estar. Eu quero contribuir, quero deixar marcas. Eu tou aqui, mas eu não tou, aqui, sozinho [...]. (ENTREVISTA, ULISSES)

Essa experiência curriculante afetou densamente nosso estudante como uma metáfora de um banho de mar em que se deixaria cobrir pela primeira onda e pelo sal e o iodo, tudo líquido a deixá-lo, por uns instantes, cego, todo escorrendo – espantado de pé – fertilizado, parafaseando Lispector (1998d). Assim, ele foi atravessado por tremores a ponto de não encontrar palavras para significar a expressão *ubuntu*. A potência, contudo, dos seus inefáveis sentidos é traduzida pelo adjetivo bonito; aliás, a expressão utilizada foi “[...] muito bonito [...]”. De maneira que fico a pensar nas relações entre ela e a boniteza paulofreireana (FREIRE, 1998) visto que ambas se aproximam dos sentidos ontológicos do *ser-sendo-com-*

a-outra-com-o-outro-e-com-o-mundo, “[...] numa continuidade, onde de uma certa maneira estão presentes os que não existem mais, os que estão alhures e mesmo os que estão por nascer [...]” conforme nos diz Castoriadis (2010, p. 131) com quem Ulisses estabelece uma dialogia ao argumentar: “Eu tou aqui, mas eu não tou, aqui, sozinho [...]”.

O tom poético dessa perspectiva é reiterado quando nosso estudante diz: “Eu não preciso estar esperando totalmente sempre pelos outros, porque eu também sou o outro [...]”. A dialogicidade poética desse dito ressoa por este capítulo, ou dizendo melhor, por esta tese porquanto experiências curriculantes, atos de currículo autorizantes e coautorias produzem-se, relacionamente. Assim posto, se esperar pelo outro ou outra, estará, ao mesmo tempo, esperando por ele mesmo, o que provocou em mim efeitos outros, também, como ressonâncias de um banho num mar aberto, açoitada pelas ondas, sem proteção nem controle.

Essa metáfora é como um deslocamento em face de uma abertura para as não-verdades, convenientemente postas nas dobras das minhas verdades docentes, interpeladas pelo que as/os estudantes pensam, descrevem, analisam, interpretam, poetizam e produzem. Sobretudo, quando essas verdades são tensionadas por cenas de seus processos formacionais, mesmo diante das nossas narrativas monologadas ou, como nos diz Joana, das aulas nas quais lhes impomos o ouvir: “[...] ela só falava, só falava [...]” (ENTREVISTA, JOANA). Tenho sido, pois, atravessada por essa e outras tantas vozes que se constituem em coautorias a partir de experiências curriculantes, ou apesar delas.

Voltemos ao dito de Ulisses e à sua importância ontoepistemológica que é necessário esgarçar, como inspiração advinda de Ingold (2012b), Barros (2019, 2016a, 2016b, 2015, 2008, 2000) e Lispector (1999, 1998a): compreender, nessa fala do “[...] eu também sou o outro [...]”, tanto a perspectiva do humano quanto a do não-humano: sejam vírus, animais, florestas, pedras, passarinhos, rochas, rios, mares, mulheres, homens, meninas, meninos, etc. Ainda que Ulisses tenha, hipoteticamente, apenas circunscrito seu discurso ao paradigma do humano, sua fala é revolucionária diante do atual contexto negacionista ao qual reexistimos. Assim, nosso habitar a terra está ameaçado por essas forças a serviço da sua expropriação, devastação e envenenamento. Se “[...] eu também sou o outro [...]”, por conseguinte o que afetar esse outro ou essa outra, afetará a mim também e aos que virão quando eu me misturar à terra.

Nosso estudante ainda reitera que essa provocação do olhar em torno, do reparar e do problematizar as circunstâncias, é uma singularidade das aulas do professor de Sociologia – “[...] sempre ele [...]”! A reiteração e inflexão desse discurso mobilizou-me a produzir uma *com-versação* papo reto com esse docente – ao qual me referirei como Hans – a fim de me

aproximar das suas intenções singulares e singularizantes (GALEFFI, 2009) sobre trabalhar com a ideia de *ubuntu*, conceito – disse-lhe – referenciado por um dos sujeitos da pesquisa. Num desses encontros remotos e assíncronos, através de e-mails, ele assim escreveu:

Estávamos, à época, trabalhando com os conceitos de política, estado, cidadania, movimentos sociais. O objetivo era vivenciar experiências envolvendo esses conceitos numa ação prática em que os grupos olhariam para seus contextos: analisariam o que poderiam propor para intervir nessa realidade. (DI 39, 30 set. 2020)

Intitulada Projeto de Ação Cidadã, essa atividade – proposta por professor Hans para dar conta de conceitos a serem trabalhados no plano de curso – serpenteia os muros e grades da lógica disciplinar e ganha recantos outros da própria escola, ganha as ruas da cidade e ganha, sobretudo, os contextos das comunidades do campo. Poeticamente, compreendo seu discurso a partir da irredutível proposição de que “É preciso transver o mundo [...]” (BARROS, 2016a, p. 55). Ultrapassar, pois, o olhar contemplativo para um olhar espantosamente propositivo e acionalista, pode provocar reflexões como a de Ulisses: “Eu não preciso estar esperando totalmente sempre pelos outros, porque eu também sou o outro [...]”.

Experiências curriculantes como essa mobilizam estudantes a traçar itinerâncias próprias e apropriadas (GALEFFI, 2012) conforme seus etnométodos, implicações e subjetividade, para além dos muros da escola ou para além da disciplinarização cujas narrativas, porém, não devem nem podem ser desprezadas – reiteramos. Portanto – retomando Pinar (2016, p. 20) – “[...] *currere* [que] ressalta a experiência cotidiana do indivíduo por meio do pensamento e do diálogo para possibilitar o entendimento [...], pode nos ajudar a reconstruir nossas próprias vidas subjetivas e sociais.” Principalmente, diante de tantas situações de vulnerabilidade sociocultural, principalmente, das/os estudantes e suas famílias.

Essa experiência curricular – com possibilidades de produção de coautorias – provoca um posicionamento ético, responsivo e responsável que sabe ser possível transver o instituído, sobretudo, quando se vai ao encontro da senciante presença poética da outra e do outro, etnoconstituída e etnoconstituído por suas singularidades e implicações. Essa atividade, portanto, propõe a relação do si mesma e mesmo como outra e outro, através da leitura do mundo da vida, ou seja, dos contextos de referência discentes como orienta esse professor. Seu ato de currículo, portanto, no limiar do instituído e do instituinte, dialoga – mesmo à sua revelia – com outras tantas vozes como as de Freire (1987), Dewey (1979), Pinar (2016), Santos (2007) e, fundamentalmente, com as de Joana, Bernardo e Lóri, na tessitura de processos coautorais.

Freire (1987), por exemplo, propõe uma educação dialógica pela qual a leitura de mundo e da palavra estão entrelaçadas, imbricadas e implicadas (FREIRE; SHOR, 2011) num compromisso político e epistemológico com os processos formacionais das/os estudantes.

[...] o mundo da leitura é só o início do processo de escolarização, um mundo [quase sempre] fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Esse mundo escolar, onde lemos palavras que cada vez menos se relacionam com nossa experiência concreta [...], tem-se tornado cada vez mais especializado, no mau sentido da palavra. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que [as mais das vezes] nos ensina a ler apenas ‘as palavras da escola’, e não as ‘palavras da realidade’. O *outro* mundo [...], o mundo da *vida*, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica [...], não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de ‘cultura do silêncio’ imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado [...]. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 225-226, grifos dos autores)

Esse parece ser um dos sentidos dessa experiência curricular: entrelaçar ‘as palavras da escola’ às palavras das diversas realidades das/os estudantes numa perspectiva de refiguração de sua compreensão de si e do mundo (DI 39, 30 set. 2020). Sem essa sensibilidade, não se pode – à moda de Barros (2016a) – transferir o mundo de maneira inaugural como fazem as crianças que, muito antes de ler a palavra (FREIRE, 2006), produzem narrativas nas quais, como poetas, desformam o mundo (BARROS, 2016a). A leitura de mundo e da palavra, inscrita nessa gênese poética (CASTRO, 2011, 2004) é, portanto, um ato criador e transgressor que não cessa de se reconfigurar noutras compreensões de contextos outros quando compreender é compreender-se (RICOEUR, 2010).

No movimento desse ato de currículo docente ressoa – ainda, mas não só – a voz de Dewey (1979) e de Pinar (2016) cuja composição tece o interdiscurso velado nos sentidos polissêmicos dessa experiência curricular na qual as possibilidades formacionais estão abertas pelo mote de as/os estudantes olharem seus contextos de referência, analisarem-no e proporem intervenções. Nesses termos, houve desdobramentos coautorais como os dos grupos de trabalho nos quais Joana, Bernardo e Lóri tomaram parte. Começamos com a narrativa de uma estudante que reluta em reconhecer seu protagonismo: Joana.

Para início de conversa, ela nos disse o quanto as aulas de Sociologia tocavam-na. E, como uma consequência dessa afirmação, diz-nos que esse professor “[...] gosta muito de ficar perguntando, [então] a gente acabava participando mais [...]” (ENTREVISTA, JOANA).

As questões, nesse caso, parecem acessar outros sentidos ou sentidos latentes nas franjas da compreensão para os quais, às vezes, não mobilizamos o nosso pensar adormecido por uma racionalidade regulatória, atinente – quase sempre – ao que existe como *saberfazer* hegemônico. Um propósito de invisibilização e até desqualificação de realidades múltiplas, diversas, interculturais e transgressoras nas quais insiro a própria produção de coautorias discentes, constructo de nossa tese.

Santos (2007) vai nocionar esse apagamento de possibilidades outras como uma Sociologia das Ausências, ou seja, “[...] uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo [...]” (SANTOS, 2007, p. 28-29). Existe, pois, nesses tempos negacionistas, um movimento de desqualificação – pior! de criminalização – de movimentos sociais, por exemplo. Voltemo-nos ao povoado de Creguenhem, lócus da intervenção de Joana e seu grupo:

A gente fez no Creguenhem [Projeto de Ação Cidadã], por ser um povoado que eu moro, que eu gosto muito e quando vejo, assim, algumas coisas erradas, eu fico tentando organizar, né? Tem até um grupo lá e eu, às vezes, acabo até ajudando. Aí, nós estávamos pensando no que fazer e todos decidiram que a gente poderia fazer esse trabalho na comunidade. A gente fez sobre os lixos que estavam espalhados lá, na ponte, perto do Creguenhem. Aí, nós falamos sobre isso. E a gente tentou alertar a comunidade sobre isso, colocando algumas placas no local pra o pessoal não jogar lixo lá, e limpamos o local. Quando a gente fez as placas, a gente botou até na rua, nos postes, explicando alguma coisa. Até nós queríamos fazer uma reunião com a comunidade, só que acabou não acontecendo porque ninguém queria tomar a frente e falar. E acabou que a gente tem uma associação lá, no Creguenhem, e acabou que as meninas iam ter reunião ainda pra decidir quem iria ser o presidente e acabou que nem aconteceu, mas o que a gente acha que deveria fazer é cuidar mais do nosso povoado. Hoje, não é mais como tava o ano passado, é pouquíssimo lixo. E as placas ainda continuam lá. (ENTREVISTA, JOANA)

Como nos diz essa estudante, a intenção do grupo em fazer uma reunião formacional com a comunidade não se concretizou, apesar de seu povoado ter uma associação comunitária que não protagonizou essa intervenção, talvez, por estar presa à burocracia de uma eleição que não ocorreu ou ainda por disputa de poder local. Joana, com as/os colegas, assina a coautoria da limpeza do terreno em volta da ponte que dá acesso ao povoado, implicada com o seu lugar, a sua casa, seu *ethos* que – acrescento – não diz respeito apenas à condição humana, mas ao cuidado com os animais, com a terra e sua flora, com o ar que se respira,

embora isso não apareça em sua fala. Bernardo também foi signatário de uma ação desse projeto: a entrega de trinta cestas básicas à Comunidade do Ovó 2. É ele quem nos conta:

Eu acho que a Ação Cidadã não foi por você obter a nota na matéria, mas você ajudar o próximo, [emocionado]. A gente saiu arrecadando em torno da localidade [Tracupá], e fizemos uma reunião com os empresários daqui e eles doaram certa quantia. Aí, a gente comprou os fardos e montamos. Fomos. Chegamos lá, primeiro, para coletar as famílias e saber se elas, realmente, aceitariam nossa ajuda. A gente explicou, mostrou o trabalho em mãos todo digitado. Aí, a gente foi atrás da *agente de saúde* de lá porque não tinha como sair de casa em casa. Ela foi selecionar as famílias. Quando a gente chegou lá, eles ficaram, tipo, olhando diferente pra gente. Acho que se perguntando o que a gente queria lá... Marcamos o dia e fomos entregar às famílias e eles agradeceram bastante. A nossa turma toda falava que nosso grupo não iria conseguir arrecadar aquilo que a gente pretendia. Só que nosso grupo persistiu e dizia: 'Nós vamos conseguir porque são pessoas que realmente precisam da nossa ajuda'. Isso é algo que dá prazer em fazer. Ação Cidadã é isso: você ter outra visão, olhar para as pessoas. As nossas cestas básicas não resolveram os problemas que tinha lá porque uma cesta básica dá o quê? Uma semana, quinze dias... não vai dar pra vida toda. Eles precisam de mais ajuda ou de alguma renda. (ENTREVISTA, BERNARDO)

Essa experiência parece ter atravessado nosso estudante e produzido uma coautoria singular haja vista que ele preferiu, com seu grupo, voltar-se para outra comunidade, distante da sua. Talvez por compreender que, no seu entorno, não houvesse tantas pessoas em situação de vulnerabilidade social. Saíram, portanto, do Tracupá e foram para a comunidade remanescente de quilombos – Ovó 2 – cujos habitantes, todavia, num movimento de negatividade, ficaram a desconfiar, “[...] olhando diferente [...]”. Devem ter aprendido a olhar de esguelha os que por lá chegam e partem, enquanto continuam a produzir seus cotidianos, construindo compreensões de si e do mundo pelos seus etnométodos. Bernardo, assim, deixa-se afetar por esses contextos, inclusive, ao reconhecer, na sua análise, a limitação do próprio ato por saber que uma cesta básica não resolve o problema de seres humanos, historicamente, deixados à margem pelo poder público. Parece que Bernardo compreende a proposta nos termos do comentário de professor Hans (DI 39, 30 set. 2020): “[...] não é pela nota, mas pelo olhar as pessoas e construir percepções de realidades e fazer intervenções [...]”. Nosso desejo é que esse olhar sensível mobilize outras ações de fortalecimento de coautorias que a Sociologia das Ausências tem o interesse em ocultar ou desqualificar (SANTOS, 2007).

O mais importante, por conseguinte, é a experiência humana de se deixar tocar, de se deixar comover pela condição da outra e do outro – pela nossa própria condição humana – nesses tempos tão sombrios em que o poeta Barros (2016b, p. 23) teima em perguntar “[...]”

me explica por que que um olhar de piedade/cravado na condição humana/não brilha mais que anúncio luminoso?” Esse será meu mote para narrar a experiência de Lóri que, como Joana e Bernardo, também nos fala do que foi produzido nessa atividade: seu grupo ficou responsável por fazer doações de alimentos e roupas para um lar de idosas e idosos, vinculado à igreja católica, em Tucano.

Já tinha o projeto desenvolvido pelo professor, mas a gente que tinha que dar continuidade. Era um projeto também que engajava outras pessoas porque pra nós... é... chegar na nossa conclusão de dar um resultado, tinha que as outras pessoas contribuíssem, doando. A gente entrava com a parte da conversa com as pessoas para elas nos ajudarem também, entrando com a parte da doação: ou um quilo de alimento ou alguma vestimenta. E, no final, foi muito proveitoso porque nós conseguimos: foram dez caixas de papelão entre alimento e vestimentas. E também foi muito proveitosa a experiência de passar um dia com eles, com os idosos [...], pessoas carentes de atenção. De início, você pensa que vai concluir apenas aquilo porque vale nota, é uma questão do trimestre, mas, à medida que você vai entrando em contato com o projeto, isso também dá uma motivação maior. São mundos paralelos: realidades tão diferentes. Nós enquanto jovens em contato com idosos e de uma forma diferente, de uma forma que eles enxergam a gente como um motivo de alegria, de levar alegria pra eles, de conversar, de pegar na mão, de dar um abraço, coisas que eles estão precisando... e que não custa nada pra gente dividir um momento da nossa vida com eles. Foi uma experiência marcante. É uma coisa que mexe muito com a realidade dos jovens porque, muitas vezes, a gente nem passa na cabeça de realizar uma ação assim, num mundo tão conturbado como está hoje, que ninguém se importa com os outros. E realmente tocou na gente. (ENTREVISTA, LÓRI, grifos da pesquisadora)

Sou eu agora quem te pergunta, sensível leitora e leitor: “[...] me explica por que que um olhar de piedade/cravado na condição humana/não brilha mais que anúncio luminoso?” Eu me viro para mim mesma como outra, em busca de sentidos para essa experiência que construo ao ler o que nos apresenta Lóri, pois nada do que eu diga dará conta do que sinto porquanto um olhar cravado na condição humana é um olhar sobre mim, sobre nós.

Por conseguinte, a singeleza dessa identidade narrativa vai sendo tecida para além das dez caixas de papelão entre alimento e vestimentas porque essa intervenção está pejada de muitos sentidos que se entrelaçam no modo como Lóri transvê esse contexto: “Foi uma experiência marcante. [...] a gente nem passa na cabeça de realizar uma ação assim, num mundo tão conturbado como está hoje, que ninguém se importa com os outros. E realmente tocou [...]”. Por esse discurso, compreendemos que as palavras da escola foram ao encontro da realidade do mundo, numa fabricação de uma coautoria generativa e senciante entre essa estudante e o seu professor de Sociologia que a convocou – assim como o fez com todas e

todos as/os estudantes – a reescrevê-lo a partir da dialogicidade entre suas implicações e o contexto de um lar de idosas e idosos. Destarte, ela etnoconstituiu seu *currere*, coautorizando-se a ser, também, signatária dessa proposta.

Por conseguinte, Lóri – na perspectiva de um etnocurrículo (MACEDO, 2015a) – interagiu com a irreduzível heterogeneidade das idosas e idosos, ressignificando-as e ressignificando-os e ressignificando-se, de forma inefável, por um *ethos* (CASTRO, 2004) que, inclusive, ressoa em mim (Macedo, 2015a). As palavras da escola (FREIRE; SHOR, 2011), portanto, mergulharam nesse cotidiano até para as/os estudantes compreenderem contextos outros como o do Lar Dona Ritinha, onde Lóri experienciou esse encontro com a solidão de seres humanos vistos, comumente, como descartáveis, por não estarem na lógica da produtividade utilitarista do capitalismo. Essa solidão tão visível é a nossa solidão de cada dia perdida entre tantas labutas. “Tudo aquilo [porém] que a nossa/civilização rejeita, pisa e mija em cima,/serve para poesia [...]. As coisas jogadas fora/têm grande importância/– como um homem [e uma mulher] jogado [e jogada] fora [...]” (BARROS, 2019, 18-19).

Parafraseando Barros (2019), reafirmo que tudo aquilo que o projeto curricular prescritivo e tecnocrático rejeita, rechaça e desqualifica, pode produzir experiências curriculantes as quais, por sua vez, podem constituir coautorias. Nesse contexto, o Projeto de Ação Cidadã e sua ênfase na experiência, através de uma poética metonímica do olhar, possibilita-nos uma compreensão de currículo – enquanto *currere* (PINAR, 2016). Dos múltiplos sentidos que nos chegam, destacamos os relacionados à semântica do prefixo *etno* – inclusive, na sua origem primeva: *ethos* (MACEDO, 2016b) – e do prefixo *eco*. A perspectiva *etno*, com sua heterogeneidade constitutiva (MACEDO, 2020a, 2016b, 2015a), “[...] implica marcas de origem, incluindo sistemas de crenças, de valores, de mitos, de ritos, de língua, de códigos, de métodos e de práticas [...]” (MACEDO, 2016b, p. 40). Na sua versão mais arcaica – *ethos* –, temos o sentido de habitar enquanto morada ou enquanto

[...] o sentido da fala do silêncio [...]. **Ethos** [por conseguinte] significa morada, Casa. A Casa é construída pelo ser humano com o que a **physis** lhe oferece e põe à disposição, para ficar a salvo e abrigado [...]. Não se trata, porém, de adentrar a Casa, mas dentro dela, de mergulhar no silêncio e na quietude [...]. Então, dentro da Casa, ele tem um encontro marcado com ele mesmo [...]. (CASTRO, 2004, p. 82, grifos do autor)

Tendo esse *ethos* como perspectiva, pensemos, então, as experiências curriculantes narradas por Joana, Bernardo e Lóri – a partir da poética do habitar – como os modos de sermos e estarmos, relacionalmente, *ex-postos* ao extraordinário e reflexivo silêncio

constitutivo da linguagem (ORLANDI, 2020), nesse encontro do sujeito consigo e com as ressonâncias de suas relações com a *physis*. *A fortiori*, é preciso aprendermos a habitar a terra a partir de uma ética que rompa o raio antropocêntrico (REIS, 2015) com vistas a estabelecermos relações simétricas entre todos os seres vivos, na produção de uma ecoformação (INGOLD, 2012b). Por conseguinte, além das idosas e idosos do Lar Dona Ritinha e das famílias que habitam o Ovó 2, devem ser considerados também os seres vivos que habitam a ponte da entrada do Creguenhem, povoado no qual Joana fez sua intervenção. Nessa perspectiva, Ingold (2012b) propõe uma cosmologia para pensar o mundo de forma relacional já que, na sua defesa, humanos e não humanos interagem na incessante *poiesis* do mundo ainda que, ensurdecidas e ensurdecidos, não ouçamos essas vozes entrelaçadas na sua formação. Essas reflexões são aberturas e desdobramentos de um projeto que se insere no fluxo da vida e que nos faz pensar em possibilidades de coautorias através de um currículo com inspiração *etno/ethos/eco*.

5.4 PRODUZIR COAUTORIAS POR EXPERIÊNCIAS CURRICULANTES MULTIRREFERENCIAIS: AINDA SOBRE SER OUTRAS E OUTROS

Essas experiências curriculantes foram tão potentes e generativas que, segundo professor Hans, esse projeto foi transformado numa das provas prévias da XV Jornada de Conhecimento (JC), que aconteceu em 2019, no formato gincana (DI 39, 30 set. 2020), depois de muita negociação das/os estudantes para convencer a gestão e as professoras e professores que relutaram em retomar esse formato – substituído em 2018 por um *workshop* – uma vez que, em 2017, houve vários conflitos desencadeados pela recusa de uma das equipes do turno matutino em reconhecer o resultado final, ou seja, a equipe campeã (DI 06, 16 jul. 2019). Esse episódio explicitou, nessa ocasião, a dificuldade da comunidade escolar em mediar conflitos por uma escuta sensível, multirreferencial e poética visto que foram engendrados atos, inclusive, desautorizantes. Segundo Ulisses,

Teve muita coisa que a gente acabou achando errado, mas que não fizemos além. Ainda chegamos a fazer alguns movimentos. E parecia que a direção estava totalmente correta, porque, de todos os movimentos que a gente fez, nós não fomos atendidos em quase nada. Não parecia que a gente tava tendo um *diálogo* porque não é *possível que, de tantas coisas que a gente fez, algumas coisas não poderiam ser relevadas*. Parecia que a gente tava totalmente errado. Isso causou uma revolta, até um sentimento de raiva que foi levado para os outros anos também [...]. (ENTREVISTA, ULISSES)

Nosso estudante se ressentia do próprio comodismo diante da dificuldade em dialogar, como também negociar algumas concessões. Seu discurso apresenta uma polarização: de um lado, a gestão e as professoras e professores que pareciam estar totalmente corretas e corretos; do outro, as/os estudantes que pareciam estar totalmente erradas e errados, numa quebra de braço na qual mais perdemos que ganhamos, sobretudo, porque a formação experiencial foi relegada a um plano secundário. Apesar disso ou, justamente, por causa disso, a Gincana foi reivindicada (DI 06, 16 jul. 2019), com argumentos próximos do que explicitam Olímpico e Lóri:

Ela me marcou bastante. Foi algo que eu nunca tinha *experimentado* antes por vergonha, como fazer *teatro*, esse tipo de coisa. Então, esse *envolvimento* com os meus demais colegas – essa vontade – até *me divertir mesmo* – fez com que eu ficasse mais *desinibido* e perdesse essa *vergonha*. Então, foi algo muito importante pra mim. (ENTREVISTA, OLÍMPICO)

Eu acho que o que motiva mais é a vitória, mas não a vitória de levantar um troféu. Acho que, à medida que você vai se envolvendo, vai surgindo em você um gosto diferente de aproveitar cada minuto, de aprender, de conhecer, de entrar com experiências, com realidades de coisas tão diferentes. (ENTREVISTA, LÓRI)

Embora nossa Gincana esteja organizada numa lógica de competitividade que, conforme fala de Ulisses, pode desembocar em contextos de intensas contradições, desses discursos acima emergem narrativas autorizantes como a de Olímpico que expressa, a princípio, sua subjetividade atravessada pela timidez e pela vergonha. Esse é seu porto de passagem, seu desafio: habitar, poeticamente, esse *espaçotempo* no assombramento diante da possibilidade de que é possível ficar mais desinibido a ponto de se divertir *mesmo*. Como se a palavra *mesmo*, nesse contexto, atribuísse uma circunstância de veracidade ao dito, desvelando sentidos de verdade a esse ato irrepitível e denso de se *ex-por mesmo* a um acontecimento constituído pela heterogeneidade. Assim, a arte vai refigurando corpos (MERLEAU-PONTY, 2011), como podemos compreender pela narrativa de Olímpico que se deixa atravessar pelo teatro, numa relação dialógica de transver a si mesmo e ao mundo (BARROS, 2016a).

Desse lugar, devemos acolher o que Lóri nos apresenta quando justifica seu envolvimento na Gincana, motivado – segundo ela – pela vitória cuja semântica, *a priori*, vinculamos ao contexto da competição: uma apologia ao ato de vencer uma disputa, pressupondo, numa lógica meritocrática, haver vencedores e vencidos. Ela, no entanto, subverte esse lugar comum para nos relançar, entre risos poéticos, à compreensão de que, se

há envolvimento, aprendizagem e o ato de conhecer, então a vitória é *mesmo* esse mergulhar na experiência, ou, nas palavras de Lispector (1998d, p. 80), esse gosto de “[...] caminhar dentro das águas [...]”, “[...] na composição de Sentidos anímicos; em que o saber se processa e se projeta encharcado da seiva da vida, do sabor (*sapere*) do vivido/vivente, impregnado de Sentidos existenciais [...]” (ARAÚJO, 2008, p. 52). A Gincana se apresenta, pois, nessa circunstância como *currere* – uma travessia com seus perigos consubstanciados pelos muitos conflitos discentes que vão emergindo e pelos processos de alteração que vão provocando os sujeitos que se autorizam.

Teve uma situação meio desagradável na nossa equipe: uma divisão, várias pessoas saíram. A gente ficava se entristecendo, desanimando, pois como tinha poucas equipes, podia ser cancelada a Gincana do noturno. Teve até ocasião que a gente fazia reuniões pra decidir as provas: quem ia fazer o quê, como ia fazer aquilo... aí, teve uma situação que eu já tava cansado, a mente pesada, aquela zoadada, o pessoal não dava valor àquele momento. Eu tava com a mochila cheia de roupa, já tava cansado, os dedos ainda tavam meio sujos de material. Aí pedi um momento e falei, desabafei, dei uma palavra meio dura até, com eles. Depois pedi desculpa, falei que foi um desabafo. Teve umas pessoas até que vieram me elogiar, mas a gente sabe que alguma pessoa tem que falar, alguém tem que se levantar. (ENTREVISTA, ANDALEÇO)

Ao transcrever essa narrativa, eu mesma fiquei a repeti-la como o faço agora: “[...] alguém tem que se levantar [...]”. E, desse lugar autorizante, lançar o primeiro grito, fazendo-o ressoar pela potência dos seus argumentos. O ato de *levantar*, nesse cenário, a fim de assumir a mediação de conflitos, opondo ao desejo das/os colegas o seu próprio desejo (ARDOINO, 2012; CERTEAU, 2014) é, por si só, um ato de reexistência e de dignidade, por isso um ato qualificado. É isso que o faz levantar: o estar implicado à sua condição de estudante trabalhador que carrega no corpo a falta de tempo, assim como os símbolos da labuta de um dia que avança, inescrupulosamente, pela noite: a mochila com as roupas usadas da oficina, o cansaço e os dedos sujos – evidências da sua valoração desse *espaçotempo* instituinte.

Durante a Gincana o que mais ouvimos é o concerto dos gritos em que estudantes, às vezes, sem orientação³³, vão aprendendo a produzir-se a partir de suas próprias itinerâncias e errâncias, mediadas e mediados pela epistemologia multirreferencial (ARDOINO, 2012, 1998a). Não poucas vezes, suas orientações são capturadas de aplicativos disponíveis na web – como o YouTube – onde vão reelaborando maneiras de fazer, de dizer e de pensar (DI 11, 14

³³ No início dos trabalhos da Gincana, para cada equipe constituída, designam-se até três docentes que assumem o acompanhamento e a orientação de cada equipe – formada por estudantes das três séries do Ensino Médio.

ago. 2019; DI 12, 15 ago. 2019; DI 13, 16 ago. 2019). Destarte, vão reinventado suas coautorias através ainda dos muitos encontros com sujeitos que trazem outras referências como o que nos narra Ulisses sobre um professor orientador da sua equipe:

Ele não foi meu professor, assim, efetivo, mas foi um professor *mesmo* da vida. Tive contato com ele através da Gincana do Celem. E foi uma experiência muito marcante porque eu pude aprender coisas que, até então, não eram do meu interesse. Então, participei de diversas lutas. Ele traz outros saberes porque é alguém que tá participando de movimentos que foram criados aqui mesmo, na nossa cidade e que, até então, não eram do meu conhecimento. E... ele é esse cabeça desses movimentos. Ele consegue promover um debate sensacional sobre a sociedade. Eu nunca tive uma aula dele na sala de aula, minhas aulas mesmo foram na rua quando a gente sentava pra discutir coisas sobre a Gincana. Então, ele consegue incentivar, de alguma forma, a busca por uma transformação da sociedade. (ENTREVISTA, ULISSES, grifo da pesquisadora)

Dos muitos sentidos que emergem, mesmo considerando as limitações das palavras e dos textos em face da opacidade, nossas/os estudantes – nas suas singularidades – sempre referenciam a Gincana como possibilidade para estabelecer relações sociais, como reiterou Olímpico, durante nossa entrevista. Outrossim, Ulisses traz implícita essa compreensão ao narrar seu encontro com esse professor – “[...] um professor *mesmo* da vida [...]” – com o qual começou a interagir durante esse período. A circunstancialidade atribuída à palavra *mesmo* reforça uma verdade indubitável do que vem a ser – para Ulisses – um professor da vida: estar engajado nas lutas por transformação social, fazendo da rua um espaço pedagógico, lócus liberto do controle da disciplinarização que estabelece a narrativa docente como hegemônica.

Nessa fala, esse estudante que já disse ter feito da escola um refúgio, olha-a, agora, com a estranheza de quem experiencia processos formativos além de metafóricos muros. A rua, então – com seus perigos e seduções, suas contradições e segregações, empatia e frenesi – o faz suspender pontos de vista de quem, também se coloca *fora-de-posição*, com um olhar estrangeiro para si mesmo como outro. Na *poiesis* da rua e de seu professor da vida, portanto, não há lugar confortável para ser, pois nela tudo está em movimento, a se fazer, desfazer e refazer; nela, desvela-se uma epifania: é possível imaginar “[...] uma transformação da sociedade [...]” porque, consoante Barros (2016a, p. 55), “É preciso desformar o mundo [...]”, começando pela poética do imaginar que é

[...] um movimento de abertura e não de fechamento; produz não fins mas começos. Como dizemos coloquialmente, a propensão da imaginação é para vagar, buscar um caminho à frente, e não seguir uma sequência de passos rumo a um fim preestabelecido. Nesse sentido, a imaginação é o impulso

generativo de uma vida que é perpetuamente impelida pela esperança, promessa e expectativa da sua continuação. Nessa vida [...] as coisas encontram-se a caminho de serem atualizadas [...]. (INGOLD, 2015, p. 30)

Nesse contexto de Gincana, imaginar é o primeiro passo para fazer o acontecimento insurgir ou as coisas colocarem-se “[...] a caminho de serem atualizadas [...]” (INGOLD, 2015, p. 30) quando “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê./É preciso transver o mundo [...]” (BARROS, 2016a, p. 55). Esse é o deslocamento poético de Ulisses ao ser interpelado pelas questões da Gincana que o fazem refletir: “‘Pare e pense! Isso está acontecendo na sua volta: você tem percebido?’ Então a Gincana, traz um choque: ‘Pare, pense, olhe o que tá acontecendo... Está certo? Não está? O que posso fazer pra mudar?’” (ENTREVISTA, ULISSES). Nesse movimento, ele e sua equipe, tensionados por observações da rua, questionaram o que, nessa época, aparecia no discurso do prefeito como *dito e feito*, em relação à reforma da Biblioteca Municipal José Penedo³⁴. Foi assim que produziram a prova prévia, reelaborada a partir do Projeto Ação Cidadã, discutido na seção anterior. Nesse contexto, entra em cena Joana para narrar seus processos de coautoria, desdobrados em ações plurais:

Realmente estava necessitando que a Biblioteca estivesse aberta porque muita gente queria livros e não podia pegar, por estar fechada. Já que tinha sido feita uma reforma, por que não estar aberta? Então foram perguntas que acabaram deixando a gente angustiada e a gente foi pesquisar mais sobre o que estava acontecendo. E a gente viu que era totalmente diferente do que estava sendo dito pra gente. É porque eles acabaram dizendo que tinha tido uma reforma, e a gente viu que foi uma farsa. Quando nós chegamos lá, estava tudo bagunçado, o telhado todo acabado. Não tinha tido reforma por dentro. A única coisa que aconteceu foi uma pintura por fora pra enganar, tanto que a gente acabou entrando – a porta estava encostada, só. A gente tinha interesse em entrar e olhamos tudo, tiramos fotos. A escada, que era de ferro, estava toda acabada; os documentos da prefeitura de todos os anos estavam todos lá, largados, no chão. Então, qualquer pessoa que quisesse entrar lá e bagunçar tudo, conseguia porque *está* abandonada praticamente. Andamos nas ruas, a gente ficou feliz porque até a outra escola de Ensino Médio abraçou a nossa ideia. Alguns professores acabaram liberando os alunos pra andar nas ruas com a gente. A gente achou muito bonito da parte deles, muitos jovens com a gente, também. Conversamos com o prefeito que assinou um termo que a gente levou se comprometendo a reabrir a Biblioteca, e foi a mesma coisa que não ter feito nada, praticamente, porque ele nunca deu retorno. Arrecadamos livros e a gente doou. Nós fizemos uma matéria e postamos no *A voz do Campo*³⁵ [...]. (ENTREVISTA, JOANA, grifo da pesquisadora)

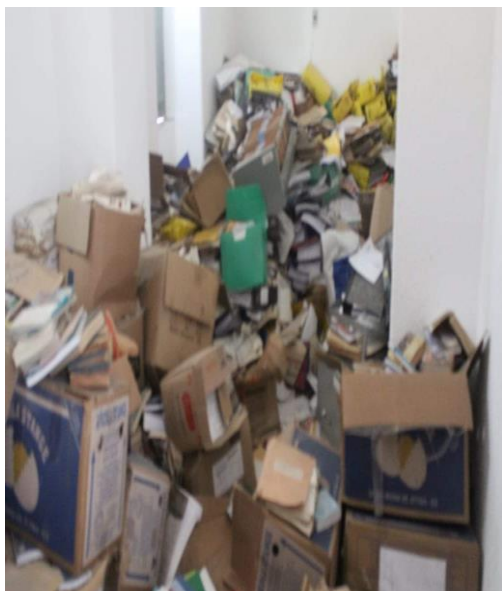
³⁴ Ex-deputado já falecido cujo irmão – Gildásio Penedo – negociou apoio político para eleger o gestor que esteve à frente da prefeitura, de 2017 a 2020, no período, portanto, de nossa pesquisa.

³⁵ Site de notícias da Região Sisaleira, na Bahia.

Pode lhe parecer, generosa leitora e generoso leitor, que eu poderia resumir a narrativa de Joana, mas, se assim o fizesse, abriria mão de explicitar o modo singular como ela, com suas/seus colegas, atribui sentidos a essa experiência, mobilizando ações cotidianas com o propósito de intervir, porquanto não basta apenas descrever, analisar e interpretar – ainda que essas ações expressem coautorias. Inspirada em Andaleço e no que ele nos disse há pouco, reitero a necessidade de um levante, insurreição e muita balbúrdia que possam reverberar noutros *espaçostempos* como uma experiência que nunca acaba de dizer e de provocar e de fazer acontecer outras coautorias que, pela poética da resistência e da reexistência, produzam-se para além de uma prova de gincana.

Assim, o edifício centenário onde outrora pulsaram o poder executivo e legislativo, paradoxalmente irmanados, foi transformado numa biblioteca – um portal para a imaginação criadora, abrigando livros e acolhendo leitoras e leitores abertas e abertos ao acontecimento de transver o mundo e, ao fazê-lo, transver a si mesmos porque “A expressão reta não sonha. [...] Arte não tem pensa [...]” (BARROS, 2016a, p. 55). Suas aberturas, porém, para o revolucionário ato de ler, foram cerradas para uma reforma que, segundo Joana, teria sido uma farsa, conforme os registros fotográficos abaixo.

Figura 04 – Interior da Biblioteca, Tucano/BA.



Fotógrafo: Diogo Santana Moura, ago. 2019.

Figura 05 – Abandono da Biblioteca



Fotógrafo: Diogo Santana Moura, ago. 2019.

Esses registros respondem, em certa medida, ao questionamento de Joana – “Já que tinha sido feita uma reforma, por que não estar aberta?” E nossa estudante se espanta com o resultado do edifício que, deixado ao léu, estava se transformando pela vida de outros seres.

Joana concentra suas observações entre o telhado e a escada. Podemos, porém, a propósito de um ecocurrículo, ou melhor dizendo, de uma ecoformação, imaginar a erosão na escada de ferro; as raízes que irrompem o piso; o vento e a chuva que vazam telhados; o cupim a se alimentar da madeira... os roedores e outros seres cujos fluxos vitais já não mais disputam com os humanos, habitando, assim, livremente, o prédio (INGOLD, 2012b). “Numa palavra, as coisas vazam, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas [...]” (INGOLD, 2012b, p. 29). As/Os estudantes, contudo, também querem habitar essa casa em estado de biblioteca.

A fortiori, com uma poética instituinte, Joana e sua equipe fizeram estremecer o instituído através da mobilização, inclusive, de estudantes de outra escola de Ensino Médio. Dessa maneira, ganharam as ruas no movimento de gritar pela garantia do direito de acessar um espaço público formacional. Como corolário da luta, fizeram publicizar, num *site* da Região do Sisal, a reivindicação da reabertura da Biblioteca (DI 17, 25 set. 2019):

Figura 06 – Registro da matéria no site *A voz do Campo*



Jovens estudantes do Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães – CELEM, em Tucano, reivindicaram junto à Secretaria de Educação local a reabertura da Biblioteca Municipal. Segundo o grupo, a reivindicação faz parte do cumprimento de uma das provas da Jornada de Conhecimento que tem como tema “Protagonismo Juvenil”.



Fotógrafa: pesquisadora³⁶.

No discurso de Joana, há de se estranhar uma quebra no aspecto temporal da sequência narrativa que pula do pretérito para o presente: “[...] qualquer pessoa que quisesse entrar lá e

³⁶ Print da matéria publicada no site *A voz do Campo*, em agosto de 2019, que estava disponível no link: <http://www.avozdocampo.com/cidades/tucano/estudantes-de-tucano-pedem-reabertura-da-biblioteca-municipal-dep-jose-penedo/>. Essa publicação, porém foi removida, mas ainda se pode lê-la noutro site que a replicou: *Correio do Nordeste*, no link: [Estudantes de Tucano pedem reabertura da Biblioteca Municipal Dep. José Penedo - Correio do Nordeste | Portal de Notícias](#).

bagunçar tudo, conseguia porque *está* abandonada praticamente [...]”. Desse dito, porém, emerge um efeito de sentido a explicitar que – um ano após o movimento reivindicatório, já em 2020, quando a entrevistei – o espaço continuava fechado. Certamente, por isso, ela conclui, dizendo: “Conversamos com o prefeito que assinou um termo que a gente levou se comprometendo a reabrir a Biblioteca, e foi a mesma coisa que não ter feito nada, praticamente, porque ele nunca deu retorno [...]”. Nesse momento em que escrevo este capítulo – outubro de 2021 – já noutra gestão, esse portal de acesso à arte, com suas possibilidades de transver o mundo, continua com suas portas cerradas.

Produzidas por distintos sistemas de referências constitutivas da heterogeneidade, essas experiências curriculantes – implicadas aos processos de autorização – vêm contribuindo para estudantes se constituírem, poeticamente, coautoras e coautores de si, por uma *poiesis* relacional já que, ao transformarem o mundo, transformam-se a si mesmas e mesmos, nesse incessante processo (BERGER, 2012). Esse vigorar ontológico da formação é mobilizado pelas múltiplas linguagens como o cordel, a música, a dança, o teatro, a pintura que seduzem, que tocam, que deslocam, porque “A expressão reta não sonha. [...] Arte não tem pensa [...]” (BARROS, 2016a, p. 55). Nesse verso, a ambiguidade provoca-nos a refletir sobre esse *pensa* cuja semântica aparece em Houaiss (2001) como algo que pode ser mensurável, por conseguinte, por ser a expressão da subjetividade de quem, com ela, busca sentidos outros para o habitar esta terra, a arte não tem pensa, logo não se submete ao racional, ao quantificável. O que dizer da Figura 07?

Figura 07 – Jornada de Conhecimento, Tucano/BA.



Fotógrafo: Antônio Ilton S. Santana, set. 2019.

“A arte [por conseguinte] não reproduz o visível; ela torna visível [...]” (KLEE **apud** INGOLD, 2012b, p. 26). No caso da Gincana, ela torna visíveis os corpos (MERLEAU-

PONTY, 2011) das/os estudantes, na dinâmica instituinte da coautoria de si. Corpos que se assumem enquanto linguagem. Como nos diz Bernardo: “A Gincana, você vai mais pela zoadá, você vai mais pelo fuzuê, você vai mais... é uma coisa que você não tem como explicar porque a Gincana do *Estadual* é a Gincana do *Estadual*, professora. Não tem como explicar [...]” (ENTREVISTA, BERNARDO, grifos da pesquisadora). Bernardo consegue, nessa fala, suscitar incomensuráveis sentidos da Jornada porquanto cada estudante a transvê conforme sua erótica, sua imaginação e suas implicações até porque – reiteramos ainda uma vez mais – “Arte não tem pensa [...]” (BARROS, 2016a, p. 55), então “Não tem como explicar [...]”. Enquanto falava, seus olhos sorriam como se tentassem perscrutar o inefável ou como se estivessem, no tempo de um relâmpago, a reviver o vivido. Sigamos, então, pelo mote que ele deixou: “[...] você vai mais pela zoadá, você vai mais pelo fuzuê [...]”.

Figura 08 – Fuzuê, Jornada de Conhecimento, Tucano/BA.



Fotógrafo: Antônio Ilton S. Santana, set. 2018.

Assim, as/os estudantes ocupam a Praça da Matriz, a mais importante da cidade, num fuzuê que tanto atrai os passantes quanto lhes passa incólume. De repente, no meio de uma performance, a praça é atravessada por um bêbado que se mistura ao espetáculo, provocando uma polifonia insólita que desloca os sentidos; ou por um cachorro que se mistura com quem lhe invade o território. Debaixo do sol ou, no caso dessa imagem, debaixo da chuva, vão experienciando a arte de transver o mundo: entre céu e terra, humanos e não humanos, tendo, ao pé de si, um símbolo que nos remete ao sagrado. Ainda que seja como negação, esse “[...] divino está sempre vigorando, quer considerado com propriedade e pensado com visível *gratidão* na figura de um santo padroeiro, quer desconsiderado ou mesmo renegado [...]”

(HEIDEGGER, 2008, p. 132, grifo do autor). Nessa relação, pois, com o divino, o ser humano constrói sentidos para o habitar essa terra, na *poiesis* de sua coautoria.

Antes, porém de ocupar a praça, ocupam a escola donde vaza a zoadá dos encontros para planejar, organizar e ensaiar as provas prévias, contexto de um movimento generativo e instituinte que, inclusive, burla o instituído, na reelaboração dos desafios que as constitui, mesmo não tendo sido convocadas e convocados para sua elaboração haja vista não haver na comissão de elaboração das provas prévias a representação estudantil (DI 06, 16 jul. 2019). Magali Santos (2019) cujo constructo de pesquisa é a JC, também sinaliza para essa perspectiva, ou seja, a não participação discente na discussão, proposição e elaboração do projeto, seu regulamento e suas provas prévias.

Nesse contexto, chega o dia da abertura do evento quando estudantes dos três turnos se reúnem em frente à escola para, num prenúncio ao crepúsculo, caminhar até o quadrilátero da praça principal da cidade – entre a igreja católica e o prédio onde fica a Biblioteca, ladeados pelo comércio local. Desse espaço, muitas e muitos tucanenses viram e veem o desfilar da sua história cotidiana: o mesmo espaço que se deixa ocupar por estudantes com sua alegria e zoadá, outrora recepcionara, simbolicamente, os *sabres* de Lampião com sua gente e suas transgressoras coautorias. Eles “Vinham tão ornamentados e ataviados de cores berrantes (lenços vermelhos, bolotas nos chapéus etc.), que mais pareciam fantasiados para um carnaval [...]” (ROCHA, 1987, p. 43). Quase cem anos depois, a praça se rende a outros *sabres*: os *saberes* coautorais de nossas/os estudantes, fantasiadas e fantasiados para o seu singular carnaval – seu fuzuê – ornamentadas e ornamentados, ataviadas e ataviados com cores vivas para onde convergem os olhares. Vejamos a Figura 08:

Figura 09 – Abertura da Jornada de Conhecimento, Tucano/BA.



Fotógrafo: Antônio Ilton S. Santana, set. 2019.

Chegam, depois de um desfile pelas principais ruas contíguas à antiga praça, com seus adereços; enfeites; camisas customizadas, marca de suas respectivas equipes; bandeiras; cartazes; faixas; pinturas corporais, etc. Nessa caminhada, esses Rodrigos, Marias, Ângelas, Ulisses, Lóris, Bernardos, Joanas, Andaleços e Olímpicos vivem a sua *hora da estrela*, num palco imaginário, onde vão se produzindo coautoras e coautores de si, numa balbúrdia onde se cruzam linguagens que performam e desconstroem corpos tornados visíveis pela arte (KLEE **apud** INGOLD, 2012b). Corpos, portanto, trançados com dança, música, risos, gritos de guerra, paradas para *selfies*, paquera, etc. Espantosamente olhados e reparados. E nós, suas/seus professoras e professores somos levadas e levados pelo ritmo sincopado de seu fuzuê em cuja energia estamos implicadas e implicados, tensionadas e tensionados a desaprender para reaprender outras possibilidades de construção de coautorias. Elas e eles, porém, vão passando como se estivessem a abrir “[...] as águas do mundo pelo meio [...]” (LISPECTOR, 1998d, p. 79) para transvê-lo pela ótica de suas coautorias, como um simbólico batismo. Nesse levante – como disse Andaleço – proclamam a riqueza de sua incompletude pela *poiesis* solidária, ética e estética de ser outras e outros (BARROS, 2013).

6 NO FLUXO DAS ÁGUAS: AS (IN)CONCLUSÕES CAÇAM JEITO

Assim, cá estou. Cheguei pelos muitos fluxos... vazantes... marés cheias, vazias... desvios, mergulhos! Eis-me aqui – com todas as contradições, derivas e ambiguidades a que tenho direito – a banhar-me outra vez nas águas que encharcaram esta tese, águas que correm, águas do vigorar da vida, numa poética se fazendo pela produção de sentidos do ser-sendo. Com tantas correntezas e ondas, as águas aqui fazem-se outras porque, também, faço-me outra, já que a tese está chegando à sua realização. Faço-me outra, ainda, pelo espantamento a mim causado pela presença, na tessitura deste texto, de tantas metáforas liquefeitas.

Antes mesmo de seguir o fluxo, coloco-me nessa questão para compreender a força dessa fluidez na composição destes escritos donde ouço o chamado ininteligível e ancestral de meu pai encantado, sempre a esperar os sinais de chuva na barra do primeiro dia do ano novo (SILVA, 2013); vejo o ser-sendo de uma mulher professora, tecendo experiências formativas no Sertão das águas temporãs; sinto uma intuitiva antítese do ser-sendo de uma mulher etnopedagoga que tem atravessado tantos desertos; ouço, vejo e sinto o acolher e o embalar do ser-sendo de uma mulher ainda a carregar uma menina, que continua a ouvir a canção da alma da chuva, através do chiado dos seus pingos, tamborilando no telhado das muitas casas de aluguel da sua infância. Essas são ressonâncias do meu habitar a *physis* atravessado pela metáfora do ser-sendo rio – cabeceira e foz – porque, como diz o poeta (BARROS, 2000, p. 95, grifos da pesquisadora), “O mundo não foi feito em alfabeto. Senão que/primeiro em *água* e luz. Depois *árvore*. Depois/*lagartixas*. Apareceu um homem [e uma mulher] na beira do *rio*./Apareceu uma ave na beira do *rio*. Apareceu a/*concha*. E o *mar* estava na *concha*.” Nas franjas desses sentidos velados e desvelados, não há respostas que explicitem essas relações com as quais me implico e produzo indexicalizados saberes e coautorias (MACEDO, 2013). Posso afirmar, porém, que a implicação foi um dos fios d’água com que estou a tecer esta escrita. Agora sei. Sigamos, então, o fluxo dessas (in)conclusões, retomando uma das metáforas que compõem a tese.

“*E te ouço como remotos sinos surdamente submersos na água badalando trêmulos [...]*” (LISPECTOR, 1998a, p. 74). Essa metáfora me ajuda a compreender que, para as experiências curriculantes contribuírem para as/os estudantes se constituírem, poeticamente, coautoras e coautores de si, é preciso haver a escuta de sujeitos imersos em suas circunstâncias como Rodrigo, por exemplo, cuja alquimia de sabores e saberes é produzida nas relações de coautoria com seu irmão e com as tantas leituras pelas quais, também, pensa o

mundo, o ser humano e a si mesmo. Ou ainda os intensos processos de coautoria de Ulisses, desde o Ensino Fundamental, com sua dança, seu frenesi e seu êxtase em cujas dobras estavam silenciadas muitas dores: dores agrídoces...

Ou Joana – profundamente ligada ao mundo e a seus processos ecoformacionais, com uma sciência que se vai produzindo entre sujeitos, coisas e afetos. Como também Lóri que – com seus atos responsivos e responsáveis a produzir coautorias implicadas à sensibilidade – deixou-me uma potente lição sobre o vigorar do tempo através das águas do Sertão as quais, quando descem pelos riachos ao encontro das águas das cabeceiras do Itapicuru, vêm arrastando tudo até chegar às nossas terras tucanenses, ocupando a ponte, por onde Lóri fazia suas travessias entre a escola e seu povoado.

E Andaleço? Ouço ainda seu “[...] entendeu?” Palavra com a qual tocava nossa sensibilidade, fazendo-nos acolher, com empatia, sua falta de tempo para estudar, para ler, para ficar com as filhas... E seu desejo fundo de se fazer, um dia, professor de Biologia. Por fim, Olímpico e seus bojadores – sobretudo, o câncer de sua mãe e seu afeto cuidadoso – a partir dos quais produziu, implicadamente, seus processos formativos. Quatro meses após nossa entrevista, sua mãe encantou-se, transmutando-se em fluxos de energia, sob a terra. Numa *com-versação* pós-entrevista, ele me disse: “Ontem fez um mês da partida de minha mãe, a saudade é devastadora, mas sei que ela não está sofrendo e sentindo todas aquelas dores, e isso acalma meu coração [...]” (DI 40, 21 jan. 2021).

Ou ainda como Ângela e suas itinerâncias e errâncias entre seu assentamento de reforma agrária e o *Estadual* cujas aprendizagens foram mediadas pelas fraldas, mamadeiras, livros e distâncias. Distâncias percorridas cotidianamente porque ela acreditava e continua a creditar na escola e em seus processos formacionais embora a vibração de sua voz tenha ficado, muitas vezes, abafada “[...] como remotos sinos surdamente submersos na água badalando trêmulos [...]” (LISPECTOR, 1998a, p. 74).

Suas cosmologias sobre o vigorar da terra e, principalmente, sobre o seu próprio vigorar enquanto mulher assentada, aparentemente, não se colocaram como curriculantes – não tomaram assento, por conseguinte, na produção do currículo, enquanto território de disputa. Nessa heurística curricular-formacional, a escola – eu também sou a escola – não foi ao encontro da existência poética de Ângela e suas multirreferencialidades, mas não o fez porque, talvez, não tenha havido sensibilidade para sentir seus remotos sinos ou porque sua voz tenha sido abafada por mais outras trinta e nove vozes em sala de aula ou, ainda, como nos provoca Pinar (2016), pela prestação de contas, na nossa tensão entre o instituído e o

instituinte: transitando entre monorreferências sociotécnicas e a heterogeneidade etnoconstitutiva de estudantes aprendentes.

Essa escuta a que estamos nos referindo deve, no entanto, nas suas primícias, ressoar, antes, em nós que construímos experiências curriculantes com elas e eles. Indubitavelmente, quando nos compreendemos em nossa singularidade própria e apropriada (GALEFFI, 2012), conseguimos ir ao encontro das possibilidades de produção de coautorias estudantis como presença poética. Assim, esse olhar-se ou sentir-se a si e às outras e outros de forma inaugural produz aberturas que começam em nós, para a compreensão das nossas próprias coautorias no espelho das que compreendemos em nossas/os estudantes que, poeticamente, habitam essa terra e, por conseguinte, a escola, com seus corpos trançados pelo sensível e pelo inteligível, implicados às suas relações com seus contextos, numa escuta, portanto, sensível, multirreferencial e poética (BARBIER, 2003, 1998, 1993) que faz caminhar e que acolhe.

Esses processos metaformativos e dialógicos vão ao encontro da percepção do transver-se como coautora e coautor de si, num convite formativo para sentir o silêncio, fonte do vigorar dos sentidos. As salas de aula – não necessariamente, tomadas como presencialidades físicas – precisam transmutar-se nessas possibilidades que a etimologia da palavra escola – *skholé* – potencializa enquanto *espaçotempo* de recolhimento, quietude, reflexão no movimento de si mesma ou mesmo como se outra ou outro fosse. Assumindo, pois, o compromisso ético com a dignidade humana que somente faz sentido quando esse ser-sendo humano transmuta sua própria humanidade na poética das coisas: pedras, passarinhos, nuvens, conchas, rios, oceanos, mandacarus, cactos, xiquexiques... ou seja, com os que habitam poeticamente esta terra. Na perspectiva discente, é o afetar e o se deixar, relacionalmente, afetar pelas narrativas docentes, pelos livros didáticos, por outros sujeitos indexicalizados aos seus contextos, pelo apelo da *physis* e pelas tantas outras identidades narrativas que a constituem, trazendo, para a cena curricular-formacional, a heterogeneidade dos sujeitos e coisas e suas multirreferencialidades etnoconstitutivas. Essa escuta dialógica se produz pela abertura às questões, em que, não raro, nosso desejo é tensionado pelo desejo da outra e do outro, num movimento de negatividade.

Como “[...] *água que corre entre pedras:/– liberdade caça jeito [...]*” (BARROS, 2019, p. 33). Essa outra metáfora nos provoca a refletir sobre o ser-sendo das/os estudantes cuja *poiesis* flui incessantemente, provocando vazamentos autorizantes, até abrir fendas por onde ecoem badalos de remotos sinos. É o direito ao grito enquanto gesto de quem, interpelada e interpelado pela erótica aprendente, coloca-se, responsabilmente, diante da outra ou do outro, com sua imaginação senciente e criante, logo autorizando-se nas suas errâncias. Essa água

que corre entre pedras, por conseguinte, também contorna, conotativamente, paredes e muros em processos formacionais e formativos para além das lógicas de políticas estadocêntricas, num processo de tensionamentos, ambivalências e traições ontoepistemológicas.

As coautorias estão imersas no fluxo das experiências singulares e irrepetíveis da vida vivente porquanto o seu sujeito se constitui coautor a partir das suas circunstancialidades – as condições materiais de sua existência, seus conflitos e contradições, suas leituras relacionais do mundo e da palavra, suas percepções, imaginação, desejos e sensibilidades – com as quais se *ex-põe* e se implica na produção de sentidos outros, entre o instituído e o instituinte. Disso nos falou Ulisses quando assumiu o desejo de estudar uma Geografia viva que lhe possibilitasse tocar e apreciar as formações rochosas do seu entorno, num desejo de que o mundo da vida esteja na sala de aula ou de que os fluxos da sala vazem para as realidades de seus sujeitos. Ou Bernardo e seu desejo de articular sua experiência temporal ao discurso da História veiculada no livro didático, explicitado também por Rodrigo através de seu ato de currículo propositivo para uma aula de História sobre Revolução Francesa.

Voltemos a Bernardo e à sua outra experiência, quando traiu o jogo proposto pelo professor de Matemática para ser solidário às suas companheiras e companheiros na travessia da escolarização e das cumplicidades cotidianas já que *passar cola* era seu imperativo. *Passar cola*, portanto, em bolsas, cintos e carteiras nas tendas de fabricação do Tracupá estava autorizado; na escola, todavia, não. Assim, perdeu-se a oportunidade de problematizar as relações curriculantes-formacionais e processos de avaliação que emparedam a complexidade formativa; desconsiderando, pois, a incompletude a esgarçar jeitos, brechas, frestas uma vez que “[...] *liberdade caça jeito* [...]” (BARROS, 2019, p. 33), por conseguinte as/os estudantes vão instituindo, à sua maneira, traições.

Suas coautorias, nessa perspectiva, gestam-se como atos de transgressão necessários para se fazer o que ainda não é (CASTORIADIS, 2010), na tensão e na ambivalência, sobretudo, quando nós – professoras e professores – não negociamos juntos esse caminhar. Ainda assim, quer seja como tática (CERTEAU, 2014) ou como negatividade (ARDOINO, 2012), é possível transver o instituído a começar pela imaginação. Talvez, a tarefa mais singela dos processos formativos seja esse caminhar experiencial com as/os estudantes enquanto sujeitos históricos que se compreendem nesse movimento da *poiesis*, produzindo, relacionalmente, possibilidades cotidianas de libertar-se da sua terceira perna que prende (LISPECTOR, 1998e); transvendo representações históricas do que se espera de professoras e professores e de estudantes: estas e estes aprendem porque aquelas e aqueles ensinam.

Processos metaformativos dialógicos potencializam a subversão desses papéis através de atos de currículo poéticos e multirreferencializados em que o ensinar e o aprender tensionam-se por desejos em negociação. Esses deslocamentos produzem, por conseguinte, compreensões de que ensinar e aprender estão entrelaçados, pois só ensina quem aprende e só aprende quem também se permite ensinar (FREIRE, 1998). Nesse contexto, a professora ou o professor precisa escutar, sensivelmente, as vozes implicadas das/os estudantes na produção de experiências que se desejem curriculantes, através de atividades nas quais não falte o debate relacional, as *com-versações*, o respeito às errâncias e às narrativas autobiográficas, o acolhimento senciante, enfim. Essa tensão entre o instituído e o instituinte como o ato de desaprender o que se sabe para aprender o que não se sabe, exige, sobretudo, da professora ou do professor, nesse reaprender, o mergulho em atos de currículo de maneira inaugural, como se vistos pela primeira vez enquanto ressonâncias poéticas. Esse é nosso convite para a terceira metáfora destas (in)conclusões.

“Vai entrando. [...] O caminho lento aumenta sua coragem secreta – e de repente ela se deixa cobrir pela primeira onda! O sal, o iodo, tudo líquido deixam-na por uns instantes cega, toda escorrendo – espantada de pé, fertilizada. [...] avançando, ela abre as águas do mundo pelo meio [...]” (LISPECTOR, 1998d, p. 79). Essa metáfora do se deixar molhar, deixar-se encharcar pelas ondas, simboliza o que nos toca, o que nos comove, o que nos acontece enquanto travessia, estranheza e perigos postos nas experiências curriculantes e suas contribuições para as coautorias estudantis, consubstanciadas pela escuta sensível de corpos indivisíveis, mergulhados em circunstancialidades. Experiências gestadas por atividades que não se deixam prender à perspectiva hierárquica da disciplinarização nem às narrativas únicas, que excluem a possibilidade da errância como dispositivo ontoepistemológico das coautorias.

Antes se constituem em encontros da pluralidade de saberes que se reeditam tensionados por questões que desvelam outras possibilidades de compreensão e de intervenção. Essas experiências curriculantes fertilizam e se deixam fertilizar pela metaformação que – numa epifania – provoca a compreensão do fluxo da *poiesis*, mobilizada pela sensibilidade, pela imaginação e pelo desejo de quem ensina e aprende. Em nossa etnopesquisa, vislumbramos algumas atividades que, por tensionarem as incompletudes das/os estudantes, vêm provocando coautorias, como seminários, leituras de obras literárias e sua reescrita nos códigos do teatro e projetos de problematização e de intervenção em contextos de referência nos quais estudantes se descobrem implicadas e implicados, experienciando a si mesmas e mesmos como outras e outros.

Começamos pelos seminários nos quais as/os estudantes experienciam a si mesmas e mesmos como se fossem professoras e professores. Essa epifania lhes atravessa e lhes toca de tal maneira que se desdobra, no caso de Lóri, em outras coautorias como, por exemplo, assumir identidades narrativas de contadora de história numa rede social, ou, no contexto de Andaleço, em inspiração para construir processos formativos na sua oficina. As leituras de obras literárias e sua adaptação para a linguagem do teatro também foram referenciadas como experiências que produzem coautorias porquanto as/os estudantes sentem-se interpeladas e interpelados por outras e outros a partir das/os quais reconfiguram sua própria existência como seres-sendo. Acrescentemos ainda a experiência de ser convidada ou convidado para dar continuidade a um projeto de intervenção social que também produziu coautorias as quais, certamente, reverberar-se-ão em outras possibilidades autorizantes em que a outra e o outro são sentidas e sentidos como uma extensão de si.

Ainda na prerrogativa do se colocar no lugar da outra e outro, as/os estudantes referenciaram a Jornada de Conhecimento do *Estadual* como uma atividade que, por mobilizar linguagens plurais, oportuniza experiências curriculantes que contribuem para a produção de coautorias através da sua Gincana que, de certa forma, desestabiliza a fronteira entre as disciplinas como as águas a correr entre pedras (BARROS, 2019) que, de alguma forma brotam novamente, mas já não são as mesmas; brotam, pois, com outras questões, produzindo outras coautorias. Essa inspiração me traz a metáfora com que iniciei essas (in)conclusões.

“*E te ouço como remotos sinos surdamente submersos na água badalando trêmulos [...]*” (LISPECTOR, 1998a, p. 74) – retomo a poética clariceana para apresentar outro contexto que tem me mobilizado. Se a escuta sensível contribui para a produção de coautorias, o que dizer de estudantes cuja organização fenotípica traz a deficiência auditiva na constituição do processo de sua relação com o mundo? O seu escutar, portanto, vem como vibração, através, principalmente, do ritmo da *physis* cujas pulsações podem ser sentidas por seus corpos, numa escuta outra que, todavia, parece estar invisibilizada. Quantos Rodrigues, Marias, Ângelas, Ulisses, Lóris, Bernardos, Joanas, Andaleços e Olímpicos – nas suas singularidades singularizantes de surdas e surdos – ainda irão habitar o vazio do *Estadual* como se, na sua surdez, lá não estivessem? Muitas vezes, mesmo diante do vigorar do seu silêncio, constitutivo de toda linguagem, inclusive da nossa, nós – professoras e professores – continuamos em nossa irrefreável loquacidade, como se não houvesse estudantes surdos e surdas nas turmas.

A questão que estou a responder nesta tese, poderia, pois, generativamente, ter outros desdobramentos investigativos, por exemplo: como as experiências curriculantes contribuem para estudantes surdas e surdos constituírem-se coautoras e coautores de si? Essa, também, tem sido, por conseguinte, uma das minhas angústias: experienciar coautorias com estudantes cujos corpos – diante da deficiência auditiva – desenvolveram outras escutas com as quais, na maioria das vezes, porém, não estabelecemos diálogo. Sobre esse contexto e para aprofundar a reflexão, retomemos uma indagação de Ingold (2015, p. 22): “Nós veríamos mais, experimentaríamos mais, e compreenderíamos mais, se conhecêssemos menos? E seria porque sabemos demais que parecemos tão incapazes de lidar com o que acontece em torno de nós, e de responder com cuidado, bom senso e sensibilidade?” Não apenas em relação aos corpos das/os estudantes surdas e surdos, mas a tantos outros que habitam, poeticamente, o *Estadual*: corpos negros, corpos homossexuais, corpos bissexuais, entre tantos outros, invisibilizados nesse território de disputa que é o currículo.

Assim posto, ainda uma vez mais, retomemos a escuta sensível, nesse movimento de aprender a desaprender o que, supostamente, sabemos para deixar ecoar a linguagem poética cuja sensibilidade nos faz reparar que a concha carrega, por dentro, o mar (BARROS, 2000), assim como estudantes e professoras e professores carregam experiências, narrativas, modos de fazer, de dizer, de pensar, de sentir que os tornam singulares e únicas e únicos, ou seja, irrepetíveis, por isso a lição do desaprender para reaprender o não-saber de todo saber é tão cara. Esse não-saber para além do livro didático situa-se nos contextos plurais de sujeitos que aprendem e ensinam. Como nos provoca Barros (2000, p. 9), “Desaprender oito horas por dia ensina os princípios [...]”, como o da escuta sensível, multirreferencial e poética (BARBIER, 2003, 1998, 1993) – um desafio para a produção de coautorias as quais, mesmo diante de experiências curriculantes não autorizantes, ainda assim podem se constituir pelo movimento de negatividade.

As coautorias – enquanto atos singulares e irrepetíveis, em seu movimento poético – são possibilidades para tensionar currículos, pretensamente universalistas, portanto formatados numa lógica colonizante como uma terceira perna que prende (LISPECTOR, 1998e), tencionando impossibilitar processos autorizantes. Essa é a intenção das atuais políticas de currículo no Brasil como a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC, por exemplo. Políticas curriculares que vêm solapando direitos conquistados pela luta renhida de movimentos sociais e de sujeitos engajados pela “[...] aterradora liberdade [...]” (LISPECTOR, 1998e, p. 13) das duas pernas que, cotidianamente, numa heurística curricular-formacional, fazem caminhar por entre pedras, fazem emergir, retumbantemente, sinos

submersos em águas. Essas duas pernas que se colocam de pé, no mar, caminhando por dentro das ondas no seu ritmo sincopado, deixando-se afetar e ser afetadas, metaforicamente, nas perigosas travessias do *currere*. Essa *poiesis* desvela e vela sentidos da produção de coautorias de estudantes sertanejas e sertanejos que se autorizam e se alteram nas relações com outras identidades narrativas com as quais abrem as águas desta terra onde, poeticamente, habitam Rodrigos, Marias, Ângelas, Ulisses, Lóris, Bernardos, Joanas, Andaleços, Olímpicos, Polinas, Cabeludinhos, Hans...

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

ANPED. **Exposição de motivos BNCC-EM**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Dos sentidos de poética/o. O estado poético. **Revista Terceiro Incluído**, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/issue/view/2085/Revista%20Completa>. Acesso em: 01 fev. 2020.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 1998a.

ARDOINO, Jacques. Prefácio. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 1998b.

ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy. Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências? In: BORBA, Sérgio; ROCHA, Jamesson (Org.). **Educação & Pluralidade**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá**: filosofia de um trovador nordestino. 16. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBIER, René. Palavra educativa e sujeito existencial. In: BORBA, Sérgio; ROCHA, Jamesson (Org.). **Educação & Pluralidade**. Brasília: Plano Editora, 2003.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBIER, René. A Escuta Sensível em Educação. **Cadernos Anped**, n. 5, UFMG, 1993.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BARRETO, Lima. **Os Bruzundangas**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2019.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016a.

BARROS, Manoel de. **Poemas concebidos sem pecado e face imóvel**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016b.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGER, Guy. Multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (Org.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 29. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 2 ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13 415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a [Consolidação das Leis do Trabalho - CLT](#), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13415-2017.htm>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. Medida Provisória [n. 746](#), de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11 494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 392, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. [Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016](#). Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 481, 2016b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13 005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial n. 1 140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União**, n. 238, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 5 154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Decreto n. 2 208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9 394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. **Lei n. 5 692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 10 nov. 2015.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

CASTRO, Manuel Antônio de. A Poética como vigência do próprio na época técnica – entrevista com o prof. Manuel Antônio de Castro. In: PESSANHA, Fábio Santana et al (Org.). **Poética e Diálogo: Caminhos de Pensamento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

CASTRO, Manuel Antônio de. Por que Poética? **Travessia Poética.** [blog], 2008. Disponível em: <http://travessia poetica.blogspot.com/2008/09/por-que-potica-manuel-antnio-de-castro.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

CASTRO, Manuel Antônio de (Org.). **A construção poética do real.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

CELEM. **Ata de resultados finais.** 2019.

CELEM. **Ata de resultados finais.** 2018.

CELEM. **Ata de resultados finais.** 2017.

CELEM. **Ata de resultados finais.** 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** 22. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** São Paulo: Cortez, 2017.

COULON, Alain. **Etnometodologia.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Revista Novos Rumos**, v. 49, n. 01, p. 117-126, jan./jun. 2012.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões.** 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna, S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A Contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, abr./jun. 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GALEFFI, Dante. Po(éticas) da formação: estética e ética na trans-formação humana emergente. Divertimento poético polilógico. In: PIMENTEL, Álamo; GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei. **Po(éticas) da formação: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional**. Salvador: EDUFBA, 2012.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.

GARFINKEL, Harold. **Estudios em Etnometodología**. Barcelona: Anthropos Editorial; México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.

GERGEN, K. J.; GERGEN, M. M. Investigação Qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna, S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Gilberto. **Refazenda**. [Warner Music](#), 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 5, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes; Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis/RJ: Vozes; Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Heráclito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832015000200021&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2020.

INGOLD, Tim. Diálogos Vagueiros: Vida, Movimento e Antropologia: entrevista com Professor T. Ingold. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 11, jul. 2012a. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/334#quotation>. Acesso em: 15 set. 2019.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 37, jan./jun. 2012b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100126&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2019.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998c.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998d.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998e.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação: concepções e temas referenciados na poiesis e na práxis curricular**. Curitiba: CRV, 2020a.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária: experiências transingulares com o método em Ciências da Educação**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020b.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa contrastiva e estudos multicaseos: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação**. Salvador: EDUFBA, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016a.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. Curitiba: CRV, 2016b.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante construção etnometódica. In: MACEDO, Roberto Sidnei; SÁ, Sílvia Michele Macedo de. **Etnocurrículo etnoaprendizagens: a educação referenciada na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2015a.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência compreender /mediar saberes experienciais**. Curitiba: CRV, 2015b.

MACEDO, Roberto Sidnei. As duas faces de Janus: sobre uma pedagogia (im)provável para espíritos improgramáveis. In: GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Criação e devir em formação: mais-vida na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009a.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009b.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. Ética do debate, atos de currículo e intercrítica. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Educação & Linguagem** (Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo). São Bernardo do Campo, v. 1, n. 9, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Cláudio Orlando do; GUERRA, Denise Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NANCY, Jean-Luc. **Arquivida**: do senciante e do sentido. São Paulo: Iluminuras, 2017.

NANCY, Jean-Luc. **Demanda**: Literatura e Filosofia. Florianópolis: Editora UFSC; Chapecó: Argos, 2016.

NETO, João Cabral de Melo. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2006.

PESSANHA, Fábio Santana. A ciranda da poesia: palavra: corpo: homem: poeta. In: PESSANHA, Fábio Santana et al (Org.). **Poética e Diálogo: Caminhos de Pensamento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

PESSOA, Fernando. **Quando fui outro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

PINAR, William. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

PINAR, William; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Entrevista com William F. Pinar. **Revista Teias (ProPEd/UERJ)**, Rio de Janeiro, n. 33, 2013.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. **Fóruns EJA Brasil**. 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/autopineau.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PLASTINO, Carlos. Reflexões sobre uma concepção antropológica do patriarcado. **Café Filosófico CPFL**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t7ELmSUWZ9I>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RAMALHO, Elba; AZEVEDO, Geraldo; RAMALHO, Zé. **O grande encontro 2**. BMG Brasil, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a Contra-Reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/.../15754>. Acesso em: 10 ago. 2017.

REIS, Leonardo Rangel dos. **O sabor dos saberes e a poiésis das merendeiras escolares: experiências limiars na cultura e nas itinerâncias epistêmico-existenciais das estudantes do Curso Técnico em Alimentação Escolar do IFBA**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RÉGIO, José; MOISÉS, Massaud. **Cântico negro**. In: **A literatura portuguesa através dos textos**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 3**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. **O único e o singular**. São Paulo: Editora UNESP; Belém/PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.

ROCHA, Rubens. **História de Tucano**: 150 anos de emancipação política. Feira de Santana: Bahia Artes Gráficas, 1987.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. **Por uma formação poética**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SANTOS, Magali Suzana. **Culturas Juvenis na Escola Pública**: contextos de uma instituição de Ensino Médio em Tucano-BA. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Caminhos da Politecnia**: 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SILVA, Edilaine dos Santos. **“Pela Luz e Civilidade”**: História da Educação Primária na Bahia através da construção de Escolas Reunidas entre 1920 e 1930. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, Maria José Firmino da. **Cultura sertânica e currículo**: diálogo fundante para a Educação no/do Campo numa escola pública municipal de Tucano/BA. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamo-lo(a) para participar da pesquisa “**Experiências curriculantes e coautoria de si**: compreensões poéticas dos discursos de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Tucano/BA” que, **sob a responsabilidade da pesquisadora Maria José Firmino da Silva**, pretende **compreender as contribuições das experiências curriculantes para as/os estudantes do Ensino Médio se constituírem, poeticamente, coautoras e coautores de si**.

Sua participação não remunerada nesse estudo será através de entrevista narrada online a qual será gravada em áudio e em vídeo para posterior transcrição e análise das informações. Mesmo tendo consentido em sua participação, caso queira desistir, fica assegurado seu direito e liberdade de retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da produção das informações, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail ped_firmino@hotmail.com ou pelo telefone (75) 99124-0794.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____
_, fui informado(a) pela pesquisadora responsável sobre o objetivo dessa investigação e sobre minha participação. Por isso, após compreender essa explicação, concordo em participar dessa pesquisa, sabendo que, além de não receber nenhum provento, minha identidade será preservada. Além do mais, posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Tucano/BA, _____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa

Maria José Firmino da Silva
Pesquisadora responsável pela pesquisa
E-mail: ped_firmino@hotmail.com

APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista narrativa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA COM ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Objetivo geral da pesquisa: é compreender as contribuições das experiências curriculantes para as/os estudantes do Ensino Médio se constituírem, poeticamente, coautoras e coautores de si.

Objetivos específicos:

- identificar as experiências curriculantes nas quais as/os estudantes, na perspectiva da coautoria de si, mais se implicam através de seus atos de currículo.
- Refletir, na perspectiva da coautoria de si, sobre os processos de implicação das/os estudantes nessas experiências curriculantes.

1. Primeiro movimento da entrevista:

- ➔ Conversar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, previamente enviado ao estudante (anonimato, gravação, vínculo), por aplicativo de conversas – WhatsApp.
- ➔ Explicitar a característica narrativa da entrevista.
- ➔ Apresentar o objetivo da entrevista: construir compreensões de como as experiências curriculantes contribuíram para a coautoria de si.
- ➔ Problematizar o conceito de currículo e de coautoria.

2. Segundo movimento:

- ➔ Solicitar que o estudante construa um perfil de si, ressaltando suas relações socioculturais e, singularmente, suas relações enquanto sujeito histórico em processos formacionais.

3. Terceiro movimento:

- ➔ Questões centrais da entrevista:
 - Relatar as experiências curriculantes com as quais mais se envolveu e contar por que se envolveu tanto com elas.
 - Explicitar os sentidos que essas experiências tiveram.
 - Contar como essas experiências ajudaram nos processos de coautoria