

**UMA VIDA DE PROFESSORA
QUE FORMA PROFESSORAS/ES
E TRABALHA PARA O
ALARGAMENTO DO POSSÍVEL
NO CURRÍCULO**

Editora Brazil Publishing

Conselho Editorial Internacional

Presidente:

Rodrigo Horochovski (UFPR - Brasil)

Membros do Conselho:

Anita Leocadia Prestes (Instituto Luiz Carlos Prestes - Brasil)

Claudia Maria Elisa Romero Vivas (Universidad Del Norte - Colômbia)

José Antonio González Lavaut (Universidad de La Habana - Cuba)

Ingo Wolfgang Sarlet (PUCRS - Brasil)

Milton Luiz Horn Vieira (UFSC - Brasil)

Marília Murata (UFPR - Brasil)

Hsin-Ying Li (National Taiwan University - China)

Ruben Sílvio Varela Santos Martins (Universidade de Évora - Portugal)

Fabiana Queiroz (UFLA - Brasil)



© Editora Brazil Publishing
Presidente Executiva: Sandra Heck

Rua Padre Germano Mayer, 407
Cristo Rei - Curitiba PR - 80050-270

+55 (41) 3022-6005

www.aeditora.com.br

**UMA VIDA DE PROFESSORA QUE
FORMA PROFESSORAS/ES E
TRABALHA PARA O ALARGAMENTO
DO POSSÍVEL NO CURRÍCULO**

Marlucy Alves Paraíso



BRAZIL PUBLISHING

Comitê Científico da área Ciências Humanas

Presidente: Professor Doutor Fabrício R. L. Tomio (UFPR – Sociologia)
Professor Doutor Nilo Ribeiro Júnior (FAJE – Filosofia)
Professor Doutor Renee Volpato Viaro (PUC – Psicologia)
Professor Doutor Daniel Delgado Queissada (UniAGES – Serviço Social)
Professor Doutor Jorge Luiz Bezerra Nóvoa (UFBA – Sociologia)
Professora Doutora Marlene Tamanini (UFPR – Sociologia)
Professora Doutora Luciana Ferreira (UFPR – Geografia)
Professora Doutora Marlucy Alves Paraíso (UFMG – Educação)
Professor Doutor Cezar Honorato (UFF – História)
Professor Doutor Clóvis Ecco (PUC-GO – Ciências da Religião)
Professor Doutor Fauston Negreiros (UFPI – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Antônio Bogo Chies (UCPel – Sociologia)
Professor Doutor Mario Jorge da Motta Bastos (UFF – História)
Professor Doutor Israel Kujawa (PPGP da IMED – Psicologia)
Professora Doutora Maria Paula Prates Machado (UFCSPA- Antropologia Social)

Editor Chefe: Sandra Heck
Diagramação e Projeto Gráfico: Brenner Silva
Revisão de Texto: A autora
Revisão Editorial: Editora Brazil Publishing

DOI: 10.31012/978-65-5016-036-4



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) BIBLIOTECÁRIA: MARIA ISABEL SCHIAVON KINAZS, CRB9 / 626

Paraíso, Marlucy Alves
P222v Uma vida de professora que forma professora/es e trabalha para o alargamento do possível no currículo / Marlucy Alves Paraíso – Curitiba: Brazil Publishing, 2019.
304p.; 23cm

ISBN 978-65-5016-035-7

1. Professores - Formação. 2. Professores – Biografia. 3. Paraíso, Marlucy Alves – Autobiografia.
I. Título.

CDD 923.7 (22.ed)

CDU 92:37

Curitiba / Brasil
2019

Dedico este livro a:

*Minha mãe Francisca, mulher-força com quem aprendi sobre luta, afeto e vida;
Clarice, Ariel e Vicent, Minas de minhas alegrias.*



És um senhor tão bonito/ Quanto a cara do meu filho/
Tempo, tempo, tempo, tempo/ Vou te fazer um pedido/ Tempo, tem-
po, tempo, tempo/ Compositor de destinos/ Tambor de todos os rit-
mos/ Tempo, tempo, tempo, tempo/ Entro num acordo contigo [...]/
Que sejas ainda mais vivo/ No som do meu estribilho/ Tempo, tempo,
tempo, tempo/ Ouve bem o que te digo/ Tempo, tempo, tempo, tempo
[...]

(Trecho da música *Oração ao tempo*, de Caetano Veloso)

Proponho assumir agora e aqui o compromisso de conceber e fabricar uma arca da memória capaz de sobreviver ao dilúvio atômico. Uma garrafa de náufragos siderais arrojada aos oceanos do tempo, para que a nova humanidade que virá fique sabendo, por nós, o que as baratas não haverão de contar: que aqui existiu vida, que nela prevaleceu o sofrimento e predominou a injustiça, mas que também conhecemos o amor e fomos até capazes de imaginar a felicidade.

(Gabriel García Márquez, 2011, p. 43)



Porque ela assim o quis.

Prefácio a “Uma vida de professora que forma professoras/es e trabalha para o alargamento do possível no currículo”

Li as muitas páginas deste livro da vida como quem ouve uma ode à gratidão: envolvida pelo exercício do agradecimento, provocada a agradecer...

Falando de como se gratifica pela vida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Marlucy inspira a gratidão dessa casa a seu trabalho, a sua presença, a seu professorar, a seu investigar, a seu reunir, a seu agradecer... Mas a gratidão é o mote deste livro para todas as pessoas que o lerem, ligadas ou não a essa faculdade específica. Quem ler estas páginas embaladas pelos versos de Violeta Parra (“Gracias a La vida!”) – que nelas parecem soar antes na voz de Mercedes Sosa do que na de Elis Regina – , há de sentir-se grata/o pela muito que poderá aprender sobre currículo, gênero, diferença, identidade, subjetividades... e sobre desejo e sobre amor... grato. Há de agradecer também pelas ideias e dicas de professora e orientadora (“a melhor do universo”, como proclamou certa vez uma de suas orientandas...); mas, mais ainda, por, nos múltiplos eventos que se conectam em sua historicidade e intenção narrativa, conhecer melhor a pessoa que corporifica a professora e a orientadora, e se constitui nestas páginas e nas vidas que elas narram.

A docentes da Faculdade de Educação da UFMG, o texto certamente provocará uma gratidão esquisita, de quem ora reconhece ora se surpreende com as dinâmicas da casa em que trabalha – mesmo que o faça, como eu, há mais de 30 anos... Como leitora, entretanto, deixei-me levar antes de tudo na gratidão pelo prazer estético provocado pela narrativa, por seu ritmo, por seu estilo, seu enredo, sua densidade, e mesmo pela delicadeza de sua apresentação gráfica... deleites literários proporcionados àquelas/es a

quem foi permitido, ainda, participar desse momento de resgate, confronto e celebração da vida que a escrita de um memorial instaura.

Mas minha presença na banca de avaliação da promoção a professora titular de Marlucy (e agora prefaciando o livro que disponibiliza a um público mais amplo o seu memorial) há de causar algum estranhamento, principalmente se a minha inserção nos campos epistemológicos contemplados neste memorial for comparada à dos demais membros daquela banca ou à de tantas/os intelectuais que se sentiriam honradas/os com um convite ou com o outro. Inevitável, pois, perguntar qual é o lugar que me estava disponibilizado naquela sessão ou que me cabe demarcar nas páginas deste prefácio.

Há um lugar do afeto: nós que nesta universidade, há tanto tempo, nos fomos constituindo professoras que formam professoras/es, pesquisadoras que formam pesquisadoras/es, gestoras que se formam na gestão, podemos dizer, sem constrangimento, das razões do afeto e de sua potência criativa. Há, todavia, o lugar institucional de um “membro interno”, que assume o discurso da instituição e, como instituição, interpelará a docente sobre as relações institucionais (Que história é essa de “anos que me restam na FaE”?). Há, porém, ainda, o lugar da testemunha que, de diferentes lugares, presencia, participa, admira, surpreende-se, aprende, relaciona-se com, e relativiza-se diante da vida vivida por Marlucy na FaE e/ou como docente da FaE. Esses lugares, entretanto, foram decisivamente afetados pela leitura deste memorial. Essa leitura me faz conhecer, narra e produz: outra Marlucy, outra Faculdade de Educação e, portanto, outra de mim mesma.

A trilha sonora do memorial da Marlucy (“Gracias a la Vida”) foi também a música que cantava em meu coração no ano em que prestei concurso para professora titular, ainda nos velhos moldes da disputa da vaga; era também o ano em que eu completava 50 anos de vida e 25 anos de casada: “Gracias a la vida que me há dado tanto!” A canção do seminário que apresentei na ocasião e que compunha uma das provas sobre o tema do concurso (“Diversidade e múltiplas linguagens”), entretanto, foi o samba de Noel e Vadico, “Feitio de Oração”: uma melodia muito mais melancólica e uma letra muito mais pós-moderna, na tensão entre alento

e desalento de quem “acha” e “vive se perdendo”, e na transgressão astuta de quem “chora de alegria” e “sorri de nostalgia”, mantendo-se, porém, “dentro da melodia”. “Gracias a La vida” e “Solo le pido a Dios”, porém, reiteradas no memorial de Marlucy, podem nos fazer reconhecer nessa professora que forma professoras/es, de fato, a “pós-moderna mais comunista” do mundo (como proclama uma amiga), se isso não fosse uma hereesia... Heresia, não, um descuidado (que é deslize que se permite às pessoas queridas – mas que se deve evitar ao máximo!)... Seria um descuidado com a colega (e amiga!) com quem convivo, diariamente, partilho angústias e propósitos, perspectivas e esperanças, com quem me formo nessa dinâmica de observar, ser afetada e transformar-se... Seria um descuidado porque sempre será reducionismo rotular Marlucy do que quer que seja.

Mas acho interessante pensar sobre a escolha das canções (no tal do seminário, eu recorri também a outro samba “de contradição”: O “Samba do Grande Amor”, do Chico Buarque)... Porque as canções não são para mim ou para Marlucy apenas epígrafes aos nossos textos: elas são mesmo sua trilha sonora. Emprestam ao texto, mais que inspiração, também ambientação, ritmo, cor, dramaticidade... Por isso quem canta no texto da Marlucy é ninguém menos que Mercedes Sosa, com a força altiva de sua voz e a eloquência engajada de sua interpretação, que fazem soar zamponas e tambores, ainda que só um violão a acompanhe. É essa trilha que permite a Marlucy enunciar, em seu memorial, frases universalizantes, tais como: “considero qualquer escrita comprovação de uma existência”; “esses alargamentos nunca me fizeram titubear em minha posição”; “nunca, mas nunca mesmo, aceitei viver, trabalhar ... cheia de lamúrias”... Certezas que são vontades do desejo... e que, em geral, eu não me permito proferir, até por estilo de escrita, que é um modo de nos narrarmos... Há um encanto poético (criativo), uma força vital, no estilo adotado por Marlucy, que se permite até deixar-se capturar por certezas, tecidas nas vivências, na reflexão, no estudo... mas também numa posição que é política, é resistência, é luta!

Ao rever as anotações que fiz ao longo do texto que eu tinha em mãos, constatei (como já desconfiava) não se tratarem de anotações para uma “arguição”. Era eu, afetada pelo texto, reagindo a ele, como a musicis-

ta reage à partitura, produzindo sons não apenas como tradução de semínimas, colcheias, pausas e claves, mas observando os sinais de dinâmica a serem interpretados ou os sinais de repetição a serem cumpridos ...

... como o Ritornello.

(A adolescente que fui e que tocava flauta tinha uma relação ambígua com esse sinal, que quebrava a linearidade da leitura da partitura, mas que me permitia compreender algo da intenção do autor ao repetir compassos, por vezes todo um pentagrama, uma frase, páginas inteiras... O Ritornello era então um desafio de leitura, mas também uma pista de como conceber a estrutura melódica da canção... e produzia possibilidades, a conquistar e usufruir, de graus de liberdade na dinâmica dos trechos repetidos...)

O comentário acima, entre parêntesis, foi tático: optei por remeter-me a meu conhecimento musical e não à proposição de Deleuze e Guattari para explorar um potencial metafórico do Ritornello. Essa é, não raro, a tática que utilizo para escapar do lugar do sujeito em falta (no qual eu confesso que o texto de Marlucy muitas vezes me fez sentir: por não perseguir ou não ter perseguido com tanto afinco o rigor teórico; por não me esmerar com tanta premeditariedade nos preparativos dos mais diversos eventos, dos corriqueiros às efemérides; por não me ocorrer providenciar uma roupa nova para as ocasiões especiais...).

Menciono isso porque a tática para escapar desse lugar de “faltosa” foi também o tema da pergunta que me ocorreu fazer a Marlucy por ocasião de minha arguição na defesa de seu memorial, mas que talvez ficasse mais adequada a um serão, à beira do fogão de lenha, regado a um bom vinho (ou, quem sabe, num divã), e não após quatro horas de uma sessão pública, na antevéspera de uma eleição presidencial que potencializaria qualquer outra tensão... Eu a fiz, porém, naquele momento, cumprindo o rito, e deixei a ela a opção de respondê-la ali ou agendar o tal vinho à beira do fogão, sendo que qualquer opção poderia ser feita sem o prejuízo da outra.

Isso porque, a certa altura de seu texto, Marlucy diz que “não aceitava” ficar nesse lugar “de falta” (no caso, de ser “uma professora sem

grupo de pesquisa”). Mas emenda que nunca o aceitou (remetendo-se, por exemplo, ao modo como lidou com a condição de aluna vinda da roça para estudar na escola da cidade, em Brasília de Minas, e a outras situações em que se esmerava para não ser postada como “sujeito em falta”). Entretanto, esse “não aceitar” foi sempre realizado num movimento de suprir a falta e não na contestação da necessidade de seu suprimento.

- Dessa forma, indaguei-lhe eu, você não se deixava capturar do mesmo jeito pela produção discursiva do sujeito em falta?

Não esperem deste prefácio a elaboração que Marlucy produziu como resposta a essa pergunta... e muito menos a minha... Já fiz muito de lhes confessar a tática que eu mesma uso nessas situações... Vocês poderão produzir suas próprias elaborações acompanhando os vários episódios do vivido por ELLA (personagem densa e coerente que ela criou para contar sua trajetória de professora-pesquisadora, que se quer dar a conhecer no texto e na convivência).

E talvez produzam também outras elaborações sobre a Faculdade de Educação da UFMG e sobre Faculdades de Educação e sobre a Universidade, assim como me ocorreu produzir. Com efeito, nessas páginas, para minha surpresa, acabei conhecendo outra FaE, com muito mais mecanismos de governo e mais explícitas relações de poder do que minha experiência de professora auxiliar 1, 2 e 3, assistente 1, 2, 3 e 4, adjunta 1, 2, 3 e 4, associada 1 e 2 e finalmente titular de outro departamento diferente do de Marlucy, mas da mesma (será?) unidade, me fizera identificar...

Marlucy é hoje Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais. É uma pesquisadora reconhecida nacionalmente. É líder de um grupo de pesquisa que ela formou orientando novas/os pesquisadoras/es que já são professores/as de diferentes universidades brasileiras. Marlucy instituiu um modo de lecionar e, mais abrangentemente, de professorar numa Faculdade de Educação que vocês podem conferir nas lindas páginas escritas deste livro. Está, pois, agora, mais arriscada a postar-se do outro lado nas relações de poder. É justo que também interpelemos as páginas que se seguem indagando-a, e nos indagando, sobre como escapar desse outro lugar, dessa outra captura...

Por fim, eu, que mesmo tendo sido formada em departamentos de matemática (ou justamente porque fui formada em departamentos de matemática), sou tão arredia com as certezas, achei que deveria reiterar neste prefácio, minha avaliação dos desfechos dos processos que vivemos naquele outubro de 2018, quando Marlucy se submeteu à avaliação para a progressão a Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG. Leitoras e leitores hão de confirmar na leitura das páginas que se seguem a densidade teórica e a relevância das práticas que se tecem na trajetória de Marlucy. Quem quisesse, poderia ainda conferir em documentos e produtos o que está registrado neste livro ou em seu farto currículo. Sou, entretanto, grata, porque, como tantas/os colegas, técnicas/os e estudantes, tive o privilégio de testemunhar e compartilhar o trabalho de Marlucy e sua constituição nele. Por isso, nós podemos, nós queremos concluir:

Marlucy é hoje Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG,

porque ela assim o quis.

Ela está no lugar em que ela quis estar e que merece estar.

Ele não!

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
Belo Horizonte, fevereiro de 2019

A teacher's life that trains teachers and works for the widening of the possible in the curriculum

The book tells the life of a teacher-researcher in the field of curriculum, which places in the focus of her trajectory the appreciation of the Brazilian public school in which she graduated. It also focuses on the school curriculum with its silences and authorizations, with its hostilities and welcomings, with its fears and attempts to deal with difference. It also shows how the Brazilian university is a fertile territory of formation, research, meetings and possibilities. Through her trajectory of formation, the author presents in the book what she calls “conditions of possibilities of a life of teacher” that form teachers and researchers. It shows the action of others researchers that influenced her formation, and the places in which this formation took place. It explores its actions in the university, and its academic fight to do the widening of the possible in the curriculum. It addresses important aspects of the academic production made in the Group of Studies and Research on Curriculum and Cultures (GECC) , Faculty of Education of UFMG , using post-critical approaches. It shows how this production focused on school curriculum and their relationships with difference, modes of subjectivation, different dimensions of culture, genres and sexualities. It explores, finally, the research methods created in the GECC to search for curriculum. Such methods use the bricolage and the composition of procedures to emphasize sensations, modes of expression, laughter, among others, to research curriculum and affirm education, difference and life.



PALAVRAS-CHAVE

Introdução: Território, professorar, investigar, método e retorno

Capítulo 1: Assim eu quis, amor fati, professorar com professores/as, formação, currículo

Capítulo 2: Condições de possibilidades, vida de professora, leitura, afeto, escola rural

Capítulo 3: Universidade fértil, encontro, pesquisa de campo, iniciação à pesquisa, gênero.

Capítulo 4: professor que faz a diferença, o riso, campos de silêncio do currículo, aula que toca, orientação coletiva.

Capítulo 5: Ensinar, docência no ensino superior, diferença, currículo, Aula.

Capítulo 6: Docência a pós-graduação, ensinar o que se pesquisa, desejo de ensinar, poetizar o currículo, formar pesquisadores/as.

Capítulo 7: Grupo de Pesquisa em Currículo, pesquisar, orientar, escrever, rir junto.

Capítulo 8: pesquisar currículos, criar possíveis no currículo, filosofia da diferença, perspectiva da diferença, gênero.

Capítulo 9: Gestão/coordenação de órgãos colegiados, extensão na universidade, estar em relação, feminismo da diferença sexual, hospedar a diferença.

Capítulo 10: desaprender, desterritorializar, expandir o território, desejo e currículo.

Capítulo 11: intoleráveis no currículo, abrir espaços, resistência, gênero, formação.

Conclusão: contar-se, vontade de potência, abrir o futuro para o imprevisível, afirmar a vida, alegria



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
PARTE I – A ENTRADA NO TERRITÓRIO: SUAS CONDIÇÕES, AGENCIAMENTOS E BIFURCAÇÕES.....	41
CAPÍTULO 1	43
CAPÍTULO 2 – Condições de possibilidades de uma vida de professora I: leitura e afeto que salvaram/salvam	57
CAPÍTULO 3 – Condições de possibilidades de uma vida de professora II: universidade fértil e uma professora que oportunizou e me ensinou a importância da “pesquisa de campo”	73
CAPÍTULO 4 – Condições de possibilidades de uma vida de professora III: um professor que fez/faz a diferença... e a investigação dos campos de silêncio do currículo	83
PARTE II – CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO DO TERRITÓRIO: 23 ANOS NA FAE/UFMG	97
CAPÍTULO 5 – Ensinar <i>o que se sabe</i> em um território arisco e reinventar- se para construir um modo de professorar e pesquisar multiplicando a diferença no currículo.....	99
5.1 – O Doutorado em Educação na UFRJ.....	107
5.2 – Após o doutorado: um recomeço no território da FaE	114
CAPÍTULO 6 – A docência na pós-graduação: ensinar o que se pesquisa <i>entre um pouco de saber e o máximo de sabor</i>	117
CAPÍTULO 7 – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículos e Culturas (GECC): um território para estudar, pesquisar, escrever, orientar e rir <i>junto</i> – 16 anos	129
7.1 – A Banda Mar do GECC	144
7.2 – O primeiro livro com resultados de pesquisas orientadas – Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades	146
7.3 – A formação de pesquisadores(as): orientações concluídas e em andamento	149
7.3.1 – Orientações concluídas	149
7.3.1.1 – Orientações concluídas de Mestrado	149
7.3.1.2 – Orientações concluídas de Doutorado	150
7.3.1.3 – Orientações concluídas de Pós-Doutorado.....	151
7.3.2 – Orientações em andamento	151

7.3.2.1 – Orientações em andamento de Mestrado	151
7.3.2.2 – Orientações em andamento de Doutorado	151
7.3.2.3 – Orientações em andamento de Pós-Doutorado.....	151

CAPÍTULO 8 – Pesquisar currículos aberta a experimentações e escrever *entre o saber e a ignorância: a busca para mostrar/criar possíveis nos currículos* 157

8.1 – Como me tornei (ou como fizeram de mim) a pesquisadora que sou ..	168
8.2 – As primeiras pesquisas na UFMG: continuidades temáticas e conceituais	171
8.3 – O problema com os “métodos” e os investimentos no tema	174
8.4 – Pesquisar currículos e possibilidades na perspectiva da diferença	186
8.5 – Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades: quando a investigação e a formação para a pesquisa ocorrem junto e se vê os efeitos dos contágios que se alastram	200

CAPÍTULO 9 – A gestão/coordenação de órgãos colegiados e a extensão: a prática do *estar em relação* 213

**PARTE III – EXPANSÃO DE UM TERRITÓRIO:
COLOCAR O JÁ CONQUISTADO EM QUESTÃO** 229

CAPÍTULO 10 – Lançando-me ao desconhecido: *desaprender, nenhum poder e um pouco de sabedoria* 231

10.1 – Colocar o já conquistado em questão para expandir: pós-doutorado na Universidade de Valência, Espanha	235
10.2 – Lançar-se ao desconhecido: Estágio Sênior na Universidade de Barcelona	238
10.2.1 – O feminismo da <i>diferença sexual</i> na Revista DUODA: agora da diferença, da experiência e do desejo que me faz trazer outros pensamentos para o currículo	242
10.2.1.1 – A potência da <i>diferença</i>	246
10.2.1.2 – A <i>experiência</i> que coloca em evidência a diferença	250
10.2.1.3 – O desejo no espaço entre a experiência que produz saber apegado à vida e a determinação de fazer proliferar a diferença em si das mulheres	255
10.2.1.4 – Implicações do aprendido no modo como penso e pesquiso currículos	258

CAPÍTULO 11 – É necessário seguir: relacionar, ensinar, aprender, formar, orientar, pesquisar, escrever 265

CONCLUSÃO – O desafio de contar-se e de seguir com *sapientia* 277

POSLÚDIO: Um pouco de palavras sobre *desejo, dívida e gratidão*..... 281

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 287

ÍNDICE REMISSIVO 297

SOBRE A AUTORA..... 301

INTRODUÇÃO

A busca por um território para professorar e investigar e a definição de um “método” para a escrita deste Memorial

Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele. Saímos de casa no fio de uma cançãozinha.

(DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 117)

Belo Horizonte, tarde de um dia de verão de 2018 (**1 de fevereiro**). Momento de escrever sobre o passado, com os instrumentos do presente e os sonhos, desejos e projeções para o futuro. Passado, presente e futuro juntos possibilitando: relacionar, lembrar, cobrar, sentir, condicionar, impulsionar, projetar... Neste momento, ao sentar-me em uma confortável cadeira do meu escritório de casa para iniciar a escrita deste Memorial, me sinto apreensiva, tocada, desejosa, agradecida, emocionada... Meu filho e minha filha – de 6 anos e 2 anos, respectivamente – já almoçaram, tomaram banho e estão dormindo, o que me possibilita o ambiente que busquei construir para iniciar a escrita deste texto: a música que eu quero escutar; o tempo necessário para ficar quieta e *não espantar os devires*; o espaço organizado para não me distrair; materiais para consultar dispostos ao toque de minhas mãos; minha *memória* fervilhando...

As crianças estão em seus últimos dias de férias escolares. Eu estou em meu primeiro dia de férias do trabalho. Isso me possibilitará dedicar, no mínimo, todas as manhãs deste mês de fevereiro – quando as crianças já estarão de volta à escola – para esta escrita. Aprendi, depois de ser mãe, que o tempo precisa ser bem aproveitado, sem dispersões, para conciliar o tempo de trabalho com o tempo da família. Afinal, tanto a universidade como a maternidade nos consomem por inteiros(as), ou pelo menos me consomem por inteira. Metade universidade, metade família

é uma operação que busco realizar com muito afinco, mas que considero bastante difícil de operacionalizar. Ainda estou lutando para dar-lhes, a essas duas metades, o grau de dedicação que merecem e que eu desejo. Além disso, aprendi que com a maternidade quase tudo se *multiplica*: o trabalho, as alegrias, o amor, a poesia, as renúncias, a música, os medos, os resfriados, as viroses, os doces, as esperanças, as brincadeiras, as fantasias, as comemorações, as gargalhadas, os choros, as festas, o desejo de construir um mundo melhor para nossos(as) filhos(as) habitarem etc. Mas e o tempo? Ah, o tempo! Sem dúvida se fragmenta; se divide; se compartimentaliza em muitas partes. Já com o meu primeiro filho veio junto um adeus aos tempos longos de escrita e produção. Tive de aprender a escrever pedacinhos em pedaços do tempo.

Fui mãe aos 40 e aos 45 anos de idade. Vivi, portanto, parte significativa de minha trajetória acadêmica sem filhos(as), dedicando a maior parte do meu tempo, inclusive férias, feriados e fins de semana, ao trabalho na universidade. Dei inúmeras aulas extras aos sábados porque achava as 60 horas-aula da graduação insuficientes para explorar o que eu considerava importante trabalhar sobre currículos! Após ser mãe, não somente isso se tornou inviável como também precisei me reinventar na relação com o tempo e no modo como ensino, pesquiso e escrevo. De viver quase exclusivamente para o trabalho, meus filhos me libertaram. Mas é verdade que a relação com o tempo se transformou de tal modo que ainda tenho dificuldade de lidar com ele. Após a maternidade, os tempos são cortados, divididos; eles são curtos. Por isso, necessito, constantemente, entrar “num acordo” com ele, como no trecho da música *Oração ao tempo*, de Caetano Veloso, que serve de epígrafe a este Memorial. Nesse acordo, tenho um compromisso de cumprir o mais fielmente possível meus planejamentos; nunca deixar para o dia seguinte o que devo fazer hoje. Então, sabendo qual é o tempo de que me disponho, me cobro: é esta a hora de iniciar a escrita deste Memorial! Tudo foi planejado e já está organizado para isso.

Contudo, mesmo com tanta ordem aparente e sabendo que esta é a hora, mesmo com tanto preparo para esse começo, sinto um caos em mim, por vários motivos. Em primeiro lugar, porque este é um tempo politicamente bastante difícil, e sinto permanentemente um desassossego

em mim. Afinal, vivo e sou tomada pelo caos político que assola o Brasil antes mesmo do “golpe político” que destituiu Dilma Rousseff do cargo de presidente da República, por meio do impeachment, por causa das chamadas “pedaladas fiscais”. Um processo extremamente nebuloso, com uma votação vergonhosa no Congresso dos Deputados, no qual vi estarecida, em 31 de agosto de 2016, deputados votando pelo impeachment de uma presidenta em nome da família, dos pais, dos filhos, netos, de Deus... A corrupção na política brasileira foi desnudada, como veias abertas, e divulgada aos quatro cantos do mundo. As injustiças da “justiça brasileira”, do judiciário, foram expostas de tal maneira que me fez sentir insegura, vulnerável, em alerta. Isso mostrou um Brasil que eu não conhecia e que me envergonhou, entristeceu, desanimou...

Continuo, ou continuamos, sentindo os efeitos nefastos desse caos. Um caos político que atinge em cheio sobretudo as pessoas pobres, negras, indígenas, mulheres, trabalhadores(as) assalariados(as) e parte significativa da população brasileira, que sofrem as consequências de serem governados(as) por um grupo político reacionário, desmoralizado, sem autoridade, metido em denúncias sérias de corrupção e com compromissos com uma pauta de Reformas (Educação, Trabalhistas e da Previdência) que favorecem os grupos privilegiados de sempre e com uma agenda política defendida por grupos que não nos representam (empresários reacionários, grupos religiosos conservadores, grupos homofóbicos, machistas, racistas, classistas).

Em segundo lugar, porque o caos político produz uma crise que também afeta em cheio as universidades, com redução de verbas para projetos de inclusão, verbas de custeio e de expansão, com a criminalização do funcionalismo e a destruição dos serviços públicos. Esse caos traz uma sensação de que toda e qualquer energia que ainda temos precisa ser usada na articulação de uma luta política contra aquilo que produz esse caos. É com conflitos, portanto, que me dedico nesse meu tempo de férias à escrita deste Memorial, quando sinto que talvez devesse estar, neste momento, por exemplo, com os(as) colegas da UFMG do *Movimento Professores em Luta*, que vem se reunindo sistematicamente, desde o período do *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, para encontrar saídas, movimen-

tar, agir e lutar contra as atrocidades políticas a que estamos assistindo todos os dias em nosso país.

Ao deixar o conflito momentaneamente de lado, e seguir com o propósito da escrita deste Memorial, busco na memória aquilo que necessito e desejo aqui expressar. Mais uma vez esse caos político e outros momentos difíceis que vivemos na universidade me afetam. Sinto-me perdida em meio a tantas lembranças que minha *memória*, agora aguçada, me traz. As muitas lembranças e a junção com as sensações do tempo presente multiplicam as possibilidades de escolhas do que ressaltar, do que escrever e de como escrever. Pergunto-me: Por onde começar? Por onde seguir? Que tom usar? O que explorar?

Considero qualquer escrita uma *comprovação de uma existência*. A escrita de um memorial é, além de uma comprovação de uma existência, também *um testemunho de um encontro de vidas*. Contudo, mesmo sendo encontro de vidas, a escrita de um memorial é uma narrativa que pode subsistir à própria vida. Um memorial pode tocar corações e alimentar a composição de outras leituras, outras narrativas, outras memórias, outras biografias, outras autobiografias, como qualquer literatura. Pode contar para “a nova humanidade”, para aqueles(as) que virão depois de nós, “o que as baratas não haverão de contar”, como diz García Márquez (2011, p. 43) no trecho da outra epígrafe que abre este Memorial.

Sei das controvérsias, mas considero um memorial (assim como uma autobiografia), mais próximo da literatura do que da historiografia. Digo isso sem fazer qualquer hierarquia entre essas escritas. Por isso considero esta tarefa grandiosa e me abasteço de rituais para iniciá-la: leio outros memoriais; junto coisas díspares que fiz, escrevi, produzi; olho fotografias; espalho documentos e certificados; olho monografias, dissertações e teses que orientei; empilho livros que organizei e artigos que publiquei em diferentes épocas. Re/leio relatórios de trabalhos que realizei em diferentes comissões, em vários períodos na universidade e para vários fins (muitos que eu nem mais me lembrava). Leio poesias. Busco os planos de cursos das diferentes disciplinas que trabalhei. Leio Notas de Aula que fiz, provas que elaborei, palestras que proferi, trabalhos que apresentei em diferentes eventos. Busco cronogramas de assessorias que dei para a discussão de cur-

riculos em escolas e Secretarias Municipais de Educação. Revejo pautas de inúmeras reuniões que coordenei e cartas que enviei como vice-chefe do Colegiado de Pedagogia, chefe de Departamento (DAE), coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenadora da Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Programa, coordenadora da Linha de Pesquisa Currículos Culturas e Diferença, Coordenadora do GECC... Viajo nas lembranças que a memória me traz e penso *no método* que usarei para a reunião disso tudo na escrita deste Memorial.

O *método* deverá ser o da *bricolagem* e da *composição*. *Bricolagem* porque juntarei, cortarei e colarei vivências, práticas, produções, textos, lembranças, sensações, experiências, trechos de artigos e trabalhos que escrevi em tempos diferentes. *Composição* porque escreverei *com* autores(as), músicas, poesias, filmes, professores(as) que eu pesquisei; *com* alunos(as) e orientandos(as) que vêm em minhas memórias, todos ressoarão neste texto. Somarei tudo isso *para ver no que dá*. Juntarei excertos de minhas produções e descartarei o que parece estranho. Voltarei a juntar com outras coisas. Cortarei de outros e variados lugares onde fiz coisas e colarei em um mesmo lugar. Escolherei ao que dar foco. Descartarei coisas. Prestarei atenção nas sensações do vivido e do feito; nas sensações que o retorno a esse vivido e feito me produzem. Transformarei essas sensações em escrituras. Mapearei as condições de possibilidade de minha vida de professora. Buscarei aquelas vidas que se encontraram com a minha vida para me fazer saltar, buscar, seguir. Trarei autores(as) que me fizeram sair do lugar. Buscarei na minha memória o vivido e observarei as sensações delas no meu corpo de hoje. Juntarei tudo isso em um texto para dizer de *uma vida de professora que forma professoras(es) e trabalha para o alargamento do possível no currículo*. Ah!... aí está o título deste Memorial, porque ele diz muito do que vivi/vivo, fiz/faço, produzi/produzo.

Ao decidir isso, ao chegar a essa conclusão sobre o “método” e o título deste Memorial meu corpo sente uma certa satisfação misturada a uma apreensão, sentimentos próprios de quando estamos escrevendo *com* a nossa alma. Respiro fundo; tenho vontade de cantar; busco uma música para cantarolar... Sim! Concentro na minha busca por uma canção porque sinto que a música é um meio de *se abrir a sensações*. Trata-se de um instru-

mento para abrir-se ao mundo, ao mesmo tempo que pode ser um centro calmante em meio ao caos. A poesia também me vem e Fernando Pessoa me inspira: “A única maneira de teres sensações novas é construíres-te uma nova alma. [...] porque as coisas são como nós sentimos [...] e o único modo de haver coisas novas, de sentir coisas novas é haver novidade no senti-las” (PESSOA, 1982, p. 182). A música, assim como a poesia, é um meio de nos deixar sentir *novas sensações*. Música. Sensações novas. Alma nova. Necessito disso para escrever este Memorial.

Depois de escutar várias canções para escolher uma que pudesse deixar tocando enquanto prosseguia nesta escrita,¹ parei em *Gracias a la vida!* Essa música já foi uma espécie de hino em vários momentos da minha vida. Portanto, é adequado que ela seja escutada e cantarolada neste momento do começo da escrita deste Memorial. Começo? Será começo ou será *meio*? Bem, asseguro que falarei do *meio* mais à frente. Por ora, posso expressar que sinto ser este momento o *meio* de minha trajetória sobre a qual devo escrever. Mas busco agora um modo de começar, de encontrar um ponto, uma direção. Por isso minhas dúvidas sobre o *começo* e o *meio*...

Então, para o início desta escrita escuto *Gracias a la vida* na voz de Mercedes Sosa.² Isso porque tenho uma grande gratidão à vida “que me tem dado tanto”. Isso porque preciso de uma canção para cantarolar; necessito de um ponto, de uma direção em um território a explorar... Aprendi também de Deleuze que “a música é a história dos devires e a potência do devir” (DELEUZE, 2001).³ *Gracias a la vida que me ha*

1 Bem sei que se escreve “com...”. Aprendi isso com Gilles Deleuze. Em minha produção no campo do currículo fica bastante evidente como, de fato, escrevo “com”. Escrevo *com* a música, *com* outras pessoas (coautoras e coautores), *com* várias professoras das escolas que estão vivas em meus textos, *com* o território, *com* as memórias, *com* as infâncias, *com* autores(as), *com* a literatura, *com* um filme, *com* uma vida...

2 Esta música é uma composição da chilena Violeta Parra que se eternizou na interpretação da grande cantora argentina Mercedes Sosa. Mercedes Sosa, minha cantora preferida, desde há muito tempo, porque me toca, e é sua interpretação dessa música que escolho para se juntar a minhas emoções deste início. Em seguida escuto a mesma música interpretada por vários(as) outros(as) artistas: a própria Violeta Parra, Isabel y Angel Parra, Grupo Taracon, Elis Regina, Alcione, Martinho da Vila, Joan Baez, Oscar Chavez/Chavela Vargas/Alberto Cotez, Anne Etchegoyen, Tania Libertad, Pasi6n Veja, Rosario...

3 As citações de Deleuze (2001) est6o sem a p6gina porque se trata de um material audiovisual: *O Abeced6rio de Gilles Deleuze*. Trata-se de uma s6rie de entrevistas feita por Claire Parnet a Gilles Deleuze, filmadas entre 1988-1989, com o acordo de que s6 seria exibida ap6s a morte do fil6sofo. O programa foi divulgado no Brasil pela TV Escola, Minist6rio da Educa6o.

dado tanto é a musiquinha que canto; o estribilho que repito inúmeras vezes neste momento; um *ritornelo*, como nomeou Gilles Deleuze. Sim, *Ritornelo...* Talvez eu possa organizar este Memorial com elementos desse conceito. Isso porque “o ritornelo está totalmente ligado ao problema do território, da saída ou entrada no território, ou seja, ao problema da desterritorialização. Volto para o meu território, que eu conheço, ou então me desterritorializo, ou seja, parto, saio do meu território” (DELEUZE, 2001). Começo a ser *contagiada* pela música e pelas possibilidades do *ritornelo*. Afinal, olho minha trajetória acadêmica e vejo esse misto de busca por uma *entrada* em um território, de trabalho por *consolidação* desse território e de necessidade de *saída* desse território para expandir, retornando posteriormente para o mesmo território, ainda que nesse retorno o território já esteja modificado. Vejo muitas vezes tudo isso junto nos diferentes momentos de minha trajetória.

Para Deleuze e Guattari (1997), o *ritornelo* conduz a uma “espécie de lugar” entre o eu e o que está fora de mim (a vida, o outro, as outras vidas, as coisas, os objetos, o mundo), em que o encontro, a composição nos faz algum sentido – ainda que seja momentaneamente, porque o *território* é sempre provisório. O *ritornelo* tem a ver com território, com caos, com encontros, com dar o melhor de si aqui e agora para viver e expandir, com o *eterno retorno*. Com o pensamento sobre o *eterno retorno*, Nietzsche (2012) quer um combustível para fazer pensar que devemos **viver de um modo que a hipótese de que tudo possa se repetir outra vez seja para nós uma alegria e não um pavor**. Se tudo pode *retornar* exatamente igual ao que vivemos, se somos responsáveis por nossas escolhas e atitudes, então precisamos ter muito mais cuidado e criatividade com nossa vida. Com o *eterno retorno* não há ninguém a culpar e nem a esperar a salvação. Ele é para explodir a si mesmo e superar todas as religiões e metafísicas porque mantém o valor no real, na vida. Como seremos obrigados(as) a viver as coisas infinitas vezes, precisamos fazer o melhor possível, aqui e agora. Sobre isso, Nietzsche (2012), no aforismo 341 intitulado *O maior dos pesos*, do livro *A Gaia Ciência*, diz:

Se esse pensamento tomasse conta de você, tal como você é, ele o transformaria e o esmagaria talvez; a questão em tudo e em cada coisa, ‘Você

quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes?’, pesaria sobre os seus atos como o maior dos pesos! Ou o quanto você teria de estar bem consigo mesmo e com a vida, para não *desejar* nada além dessa última, eterna confirmação e chancela (NIETZSCHE, 2012, p. 205).

Pois o *ritornelo* tem tudo a ver com o *eterno retorno*. Tem a ver com a criança cantarolando no escuro para se acalmar, com o canto dos pássaros para demarcar limites territoriais, com a música que escutamos para nos dar força nas tarefas diárias e com a música que cantamos na despedida, que é ao mesmo tempo saudade e vontade de partir para experimentar e viver. Tem a ver com o *conforto* que a música traz em um momento como este agora, com os *encontros* que ela possibilita e com as *saídas* do conforto, necessárias para alçar voos e *criar* possíveis.

Mesmo que não tenha se detido ao campo educacional ao longo de suas obras, como sintetiza Sandra Corazza (2012), Deleuze oferece “para todos, belas, novas e fortes lufadas de enunciação, que nos levam a pensar e viver a educação do mesmo modo que um artista pensa e vive a sua arte” (CORAZZA, 2012, p. 126). Assim também tem sido meu desejo de viver a Educação. Ler e trabalhar com Deleuze foi certamente abrir-me a uma dessas “novas e fortes lufadas de enunciação”, que tira tudo do lugar, faz pensar e mudar. Ele estará comigo neste Memorial de diferentes maneiras. Contudo, é importante dizer que, se trago Deleuze e/ou Deleuze e Guattari já nesta introdução do Memorial, é para, mais adiante, abandoná-los, pois seus temas exigem variação; são cadências nas quais improvisamos a nós mesmos(as). Permito-me antes de abandoná-los, no entanto, ser contagiada por elementos de sua filosofia, por suas vibrações, por sua música, para que eu possa fazê-los encontrar com a música que me toca neste momento e com minhas memórias *para ver no que dá*. Desse encontro talvez eu encontre um ritmo, um tom a seguir.

Tanto a *música Gracias a la vida* como o conceito de *ritornelo* voltam em mim em cheio neste momento de escrita deste Memorial. Pergunto: Por que isso ocorre? Arrisco dizer que por três motivos:

1) Estou dando voltas em meu *território* de hoje, que é muito diferente de outros territórios em que vivi e que me deram as *condições de possibilidade* para hoje estar aqui: **professora-pesquisadora-orientadora**

na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Vou do caos de não saber por onde começar à busca de um território, de um *agenciamento territorial* que me dê apenas a segurança necessária para me tranquilizar, para começar. Busco a musiquinha tranquilizadora e estabilizadora em meio ao caos. Na minha trajetória viajei muito, literalmente, em busca de um território onde iniciar o meu professorar e o meu investigar, ainda que esse ponto no território fosse sempre passageiro. Então, sigo, tanto neste Memorial como na minha trajetória, do caos à busca de um ponto, de uma direção e, repetindo a mesma cançãozinha, cantarolo a música que me toca, aquela música que demarca meu espaço, que delimita onde estou, onde sinto que estou (territorialização). “Uma criança no escuro, tomada de medo, tranquiliza-se cantarolando. Ela anda, ela para, ao sabor de sua canção. Perdida, ela se orienta como pode, ou se orienta bem ou mal com sua cançãozinha. Esta é como o esboço de um centro estável e calmo, estabilizador e calmante, no seio do caos [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 116). *Gracias a la vida...* Cantarolo minha cançãozinha para me tranquilizar das apreensões que me tomam neste momento de escrever meu Memorial!

2) Por meio de minhas *memórias*, volto a outros territórios que foram meus um dia. Volto a outras “casas” onde convivi, vivi, amei, sofri, aprendi, me criei, lutei, cresci, me formei... A busca já não é mais por um ponto, pela única e repetida cançãozinha, mas pela (re) construção de um espaço que foi habitado; um espaço íntimo que me faz criar as condições para cumprir a tarefa de hoje que é a escrita de um Memorial, pré-requisito para solicitar promoção à classe de Professora Titular da UFMG. Cantarolo, assim, as sensações que me chegam pelos *detalhes* e pelas *falhas* das/nas lembranças, porque aqui o ritornelo está a serviço de *consolidar um território* (reterritorialização). “Agora, ao contrário, estamos em casa. Mas o em-casa não preexiste: foi preciso traçar um círculo em torno do centro frágil e incerto, organizar um espaço limitado [...]. Eis que as forças do caos são mantidas no exterior tanto quanto possível, e o espaço interior protege as forças germinativas de uma tarefa a ser cumprida, de uma obra a ser feita” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 116). *Gracias a la vida que me ha dado tanto/ Me ha dado el sonido y el*

abecedario/Con el las palabras que pienso y declaro. Sigo cantando, para “arregimentar”, em mim, as tarefas do trabalho a ser feito.

3) Separo-me desses territórios todos, o de hoje e o de ontem, porque deles tenho que sair para expandir, arriscar, crescer, viver. Vou em direção a outros *agenciamentos* e coloco meu território – que é sempre provisório – em questão. Deixar que as memórias venham e escolher delas o que falar demanda também *colocar o território já conquistado em questão*. Cantarolo, então, a musiquinha da separação, da partida, do medo, da saudade (desterritorialização), porque sinto que preciso arriscar, desejo correr o risco de sair do território seguro: **Professora Associada (nível 4) da Faculdade de Educação da UFMG**. Minha vida pessoal e profissional de criança pobre do meio rural, de vivência de exclusões e injustiças, de lutas, de experimentações, de quedas, de fragilidades e de conquistas parece ter desaparecido nesse território de aparente segurança. Mas agora sinto que necessito fazer esse passado reaparecer, ainda que isso me traga riscos. Necessito correr esses riscos; desejo correr esses riscos. Sim; desterritorializar é difícil, mas é necessário para expandir o território. Além disso, é a *linha de fuga* que, tomando os cuidados necessários, deixa uma sensação potencializadora de estabelecer novos agenciamentos, de colocar em ação a *vontade criativa*. É a linha de fuga que traz a emoção e a expectativa pelo novo que pode vir; *linha de fuga* que traz a esperança pela novidade dos dias que virão. “Agora, enfim, entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos [...]. Dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 117). Afinal, dizem Deleuze & Guattari (1997, p. 11) no trecho escolhido para epígrafe desta introdução: “saímos de casa, no fio de uma cançãozinha”. Cantarolo, então: *Gracias a la vida que me ha dado tanto/ Me ha dado la marcha de mis pies cansados...*

Esses três pontos que constituem o *ritornelo*, e que servem aqui para me contagiar e seguir um ritmo neste Memorial, não são fases; são ênfases. Isso porque o *ritornelo* é constituído por três aspectos, em uma só e mesma coisa: territorialização, desterritorialização e reterritorialização! Sempre se habita um desses momentos; mas eles se interpenetram.

O *ritornelo* é, então, a criação de um ponto no caos; a construção de um território onde se sinta em-casa; e, enfim, um arriscar-se, um lançar-se, abandonar-se, improvisar-se. Entradas e saídas. O *ritornelo* sempre aponta para uma possibilidade de fuga de um território; para a abertura a novos encontros; mas também um “voltar para casa”, ainda que nunca se volte para o mesmo território. É a ética da *experimentação* porque o território está sempre aberto ao caos: “O grande ritornelo ergue-se à medida que nos afastamos de casa, mesmo se é para retornar a ela, já que ninguém mais nos reconhecerá quando retornarmos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 226).

Então, é o ritmo que marca o território; são os meios de expressão. Isso porque ritornelo é “todo conjunto de matérias de expressão que traça um território, e que se desenvolve em motivos territoriais, em paisagens territoriais” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 132). Embora o ritornelo possa ganhar diferentes funções – e aqui ele ganha a função profissional –, “ele sempre leva terra consigo” porque “ele é territorial, um agenciamento territorial” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 118). A música, muitas vezes, diz o que não se deixa dizer de outra maneira e, assim, ela marca território: “o pássaro que canta, marca assim seu território” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 118). Por isso necessito tanto da música agora. A própria vida quando se move, quando se devém cantarola. Então, com minha capacidade de ser afetada tão aberta, tão aguçada neste momento em que escrevo **memórias de uma vida de professora que forma professoras(es) e trabalha para o alargamento do possível no currículo**, portanto de *entradas* e *saídas* de um território, deixo ouvir meu *ritornelo* de busca de um ponto, de uma direção... *Gracias a la vida que me ha dado tanto...*

~~*~~

Os começos são quase sempre muito difíceis. Muitas pessoas já disseram dessa dificuldade do começo. Inclusive aquelas personagens da literatura infantil – que mais parecia uma filósofa, ou quem sabe a encarnação do *super-homem* de Nietzsche, e que, como eu, muitas gerações aprenderam a admirar –, a boneca de pano Emília, que também um dia escreveu suas memórias, falou do difícil que é começar. Em *Memórias da*

Emília, em um diálogo com o personagem Visconde de Sabugosa, que escreverá as memórias dela, Emília diz:

— Agora escreva: Capítulo Primeiro.

O Visconde escreveu e ficou à espera do resto. Emília, de testinha franzida, não sabia como começar. Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se em latinzinho FINIS. Mas começar é terrível. Emília pensou, pensou, e por fim disse:

— Bote um ponto de interrogação; ou, antes, bote vários pontos de interrogação. Bote seis...

[...] O Visconde começou a assoprar e a abanar-se. Por fim disse:

— Sabe que mais, Emília? O melhor é você ficar sozinha aqui até resolver definitivamente o que quer que eu escreva. Quando tiver assentado, então me chame. Do contrário a coisa não vai.

— É que o começo é difícil, Visconde. Há tantos caminhos que não sei qual escolher. Posso começar de mil modos. Sua ideia qual é?

— Minha ideia – disse o Visconde – é que comece como quase todos os livros de memórias começam – contando quem está escrevendo, quando esse quem nasceu, em que cidade etc. [...]

— Ótimo! – exclamou Emília. — Serve. Escreva: Nasci no ano de... (três estrelinhas), na cidade de... (três estrelinhas), filha de gente desarranjada...

— Por que tanta estrelinha? Será que quer ocultar a idade?

— Não. Isso é apenas para atrapalhar os futuros historiadores, gente muito mexeriqueira. Continue escrevendo. (LOBATO, 2016, p. 18-20)

Gosto muito do modo como Emília diz das dificuldades do começo e, sobretudo, do modo como ela decide confundir os(as) historiadores(as). Ela me inspirou a tomar a decisão de não citar neste Memorial os nomes das pessoas que se encontraram com minha vida. Os nomes das pessoas serão, ao modo de Emília, as minhas estrelinhas neste Memorial. Citarei apenas nomes dos(as) autores(as) quando citar trechos dos textos e para fazer referências a publicações minhas que necessitarei dizer com quem e onde escrevi, já que se trata aqui de um Memorial Acadêmico. Mas das vidas que se encontraram com a minha vida e que, considero, foram fundamentais para a minha vida de professora não falarei os no-

mes. Sei que muitas delas poderão ser facilmente identificadas por quem me conhece. Basta entrar em devir-mexeriqueiro de historiadores(as), como diz Emília, para saber quem elas são. Mas ainda assim não citarei seus nomes. Só falarei do que essas pessoas foram para mim sem dizer seus nomes. Buscarei falar dos *afectos*, dos *agenciamentos*, dos *efeitos desses encontros*, porque é isso que importa...

Então, considero importante registrar que, apesar de todas as dúvidas expressas neste início, considero um privilégio a oportunidade de escrever este Memorial neste momento de minha vida. Quem pode fazer isso no *meio* de sua trajetória? Não sei quantas pessoas o podem, mas considero uma grande oportunidade que eu possa fazê-lo. Isso porque é uma tarefa, no mínimo, bastante pedagógica fazer uma espécie de balanço analítico de tudo que realizei para projetar o que ficou por fazer, o que desejo ou necessito fazer. Afinal, apesar de já somar 28 anos trabalhando na Educação, sendo 23 anos de FaE/UFMG, tenho 47 anos de idade, o que significa que terei ainda, no mínimo, mais oito anos de trabalho como docente da UFMG, isso se a propalada Reforma da Previdência em curso⁴ não me atingir em cheio e eu tiver que estender ainda mais esse tempo. A escrita do Memorial neste momento, assim como a leitura e os apontamentos sobre ele que farão colegas que comporão a Comissão de Avaliação de minha solicitação para a promoção à classe de Professora Titular da Carreira de Magistério Superior, portanto, podem me fazer ter discernimento do que fazer, focar e enfatizar nos próximos anos de trabalho como docente da Universidade Federal de Minas Gerais.

Por isso também me sinto grata à vida. Ainda que a *agonia* – de não saber exatamente o que ressaltar –, o *excitamento* – da busca por um *tom* e por um *fio condutor* que me pareçam adequados para escrever sobre minhas memórias e a *confusão* – produzida pelas inúmeras lembranças,

4 O governo do presidente Michel Temer tenta, nos tempos atuais, cumprir acordos com as elites brasileiras que sustentaram o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e o levaram à presidência. Entre esses acordos estava a Reforma Trabalhista, aprovada e sancionada em 2017, que fez mudanças significativas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e a Reforma da Previdência já em discussão no Congresso. Ver: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/tag/reforma-da-previdencia>>.

sem nexos e sem ordem, que fervilham em meus pensamentos – façam minhas mãos suarem e meu coração acelerar. De todo modo, tenho vontade de escrever este Memorial. Quero acertar o tom. Quero que quem o leia, para avaliar minha trajetória, daqui há mais ou menos seis meses, não sinta que sua tarefa seja um martírio. Não. Definitivamente não posso garantir isso! Ninguém pode controlar as sensações que um texto pode despertar nas diferentes pessoas. Mas quero ser compreendida em minhas escolhas. Êpa! Isso também não posso garantir... O que posso mesmo querer é saber expressar as emoções do vivido e as sensações que me tomam, já que tanto a *expressão*⁵ como as *sensações*⁶ são importantes nos *métodos bricolados* ou nas *composições* que tenho feito para pesquisar, orientar, ensinar e escrever, e que também uso na escrita deste Memorial. Isso sim eu posso e quero: *expressar as sensações do vivido!*

É isso! Encontrei um caminho que percorrerei: empregarei elementos de alguns conceitos e métodos que tenho usado em minha prática investigativa e em meu professorar para escrever este Memorial. Na *teoria*, na *política* e na *ética* que subsidiam esses métodos buscarei o fio condutor para esta escrita. Usarei também o que tenho chamado de *episódios* em minhas escritas, resultados de pesquisas de currículos escolares.⁷ *Episódios* são acontecimentos soltos, isolados, que estão sempre relacionados a um conjunto de “fatos” e que cabe a nós pesquisadores(as) dar sentido, fazer as conexões, compor com teorias, conceitos, elementos

5 Com base em Deleuze (2017), entendo que exprimir é envolver e explicar. Esses são os dois aspectos da *expressão*. Além disso, envolver é implicar. Explicar, por sua vez, é desenvolver. Implicar (envolver) e explicar (desenvolver) juntos é fazer uma *dobra*. A expressão, portanto, implica uma *dobra* sobre si. Expressar, então, é aqui entendido, segundo ainda Deleuze (2017), como explicar de modo implicado.

6 *Sensações*, em Deleuze & Guattari (1992), é “um composto de perceptos e afectos” (p. 191); uma espécie de força que nos toma e, no processo, nos transforma. É a força – e não a forma – a instância deflagradora da sensação. Deleuze & Guattari (1992) dizem que “Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 196).

7 Desde a escrita da minha dissertação de mestrado, inspirada na dramaturgia e nas séries, usei os *episódios* para trazer recortes dos acontecimentos registrados dos currículos escolares investigados para análise. Ver Paraíso (1995). Continuo considerado ainda hoje os episódios um bom modo de sintetizar acontecimentos que se deseja explorar na escrita acadêmica. Esse modo também tem sido adotado por vários(as) de meus/minhas orientandos(as) em suas dissertações e teses, sobretudo quando pesquisamos currículos escolares e queremos trazer para nossos textos recortes da experiência vivida, observada e registrada durante as pesquisas nas escolas.

da literatura, da arte etc., para explicar problemas, responder indagações, desenvolver uma escrita. Episódios são recortes bem interessados do visto, observado, vivido, experimentado e agenciado para desenvolver um tipo de discussão, argumentação, exploração de um conceito, de uma ideia. *Episódios* são recortes dos acontecimentos experimentados que usamos em nossas escritas, resultados de pesquisas, para dar evidência a um “raciocínio”, a um pensamento que se quer desenvolver. *Episódios* são sempre fragmentos e nunca desejei com eles articular um todo. Aqui também não buscarei essa coerência ou articulação. Eles são recortes do vivido que me servem para explorar esses fragmentos de uma vida que hoje sinto terem sido importantes para minha trajetória. Aqui, os episódios servirão de exemplo e de mote para desenvolver um raciocínio; de evidências para narrar um começo, um acontecimento, um agenciamento ou uma lembrança que desejo conectar a outras lembranças ou percepções do vivido.

Neste Memorial, portanto, marcarei um *episódio inicial* importante de minhas memórias nessa trajetória que explorarei aqui e, a partir dele, trarei outros que em seu conjunto deram as *condições de possibilidade* para o meu *professorar* e que mostram como eu percebo o meu *ensinar*, *pesquisar*, *orientar* e a minha ação na *extensão* e na *gestão/coordenação* de órgãos colegiados da universidade. Agenciarei sensações que me vêm à memória para juntar práticas, *afectos*, desejos, experiências e aprendizagens que foram de grande importância em minha trajetória, em meu professorar, em meu ensinar, em meu investigar e que aparecem em minhas escritas acadêmicas e no meu fazer cotidiano da universidade. Trarei *episódios detalhados* de minhas memórias, que considero explicativos de minha trajetória, como pontos de apresentação/introdução de cada capítulo deste Memorial. Em torno deles apresentarei e analisarei o que fiz, o que fizeram de mim, o que escolhi fazer.

Apresentarei os *episódios* como eles vêm em minha memória, deixando claro que, na perspectiva com a qual trabalho, da memória, assim como de qualquer discurso, não se deve perguntar se é mentira ou verdade. Isso porque entendemos que a verdade é produzida na articulação poder-saber. Afinal, foi o que Michel Foucault escreveu sobre a verdade que me tirou do lugar e fez minhas pesquisas tomarem um

outro rumo, contrário à busca de uma verdade última – já que a verdade não existe, o que existe é a *veridição*, processo pelo qual determinados discursos passam a ser considerados verdadeiros. O que existe é uma luta pelo verdadeiro (FOUCAULT, 2000, p. 16-17). Contudo, é à explicação sobre verdade da personagem Emília do Monteiro Lobato, em um diálogo com Dona Benta, sobre a escrita de suas memórias e a verdade, que recorro neste momento para dizer que a verdade é uma produção estratégica. Quando Dona Benta diz da dificuldade da verdade, Emília dá um tom cômico à relação verdade/mentira, no seguinte trecho do livro *Memórias da Emília*. Dona Benta diz:

[...]

— Verdade pura! Nada mais difícil do que a verdade, Emília.

— Bem sei – disse a boneca. — Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo alta ideia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar ideia de que está falando a verdade pura.

Dona Benta espantou-se de que uma simples bonequinha de pano andasse com ideias tão filosóficas.

— Acho graça nisso de você falar em verdade e mentira como se realmente soubesse o que é uma coisa e outra. Até Jesus Cristo não teve ânimo de dizer o que era a verdade. Quando Pôncio Pilatos lhe perguntou: “Que é a verdade?”, ele, que era Cristo, achou melhor calar-se. Não deu resposta.

— Pois eu sei! – gritou Emília. — Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia. Só isso” (LOBATO, 2016, p. 16)

Pois bem, como Emília, sei que não há uma verdade; que no Memorial tenho que “arrumar as coisas” de jeito que o/a leitor/a faça “alta ideia” da escrevedora. Tarefa desafiadora essa que Emília nos atribui na escrita das Memórias. Além disso, como Nietzsche (2008), acredito em um *perspectivismo*,⁸ porque “não existem fatos”, mas modos de ver o que

8 Sobre isso, Nietzsche (2008) diz: “Uma ‘coisa em si’ é tão absurda quanto um ‘sentido em si’, um ‘significado em si’. Não há nenhum ‘fato em si’, mas antes *um sentido há sempre de ser primeiramente*

chamamos de fatos. O que escrevo nos episódios deste Memorial, portanto, serão as “minhas verdades”, as verdades da minha memória; um modo como eu vejo, sinto e expresso o vivido; aquilo que ficou em mim do vivido. Também não me preocuparei com a ordem cronológica do vivido, ainda que, espero, seja compreensível os motivos das escolhas de cada episódio. Mostrarei as linhas de encontro dos diferentes episódios escolhidos para expressar minhas memórias do vivido e verei no que vai dar. Seguirei assim um *princípio-prático-experimental* que sempre uso e incentivo minhas orientandas e meus orientandos a usar na escrita de seus trabalhos acadêmicos: *experimente, e veja no que dá!* Arrisque! Se lance! Improvise! Crie! Pois “criar é resistir!”⁹ Se não funcionar, busque outro caminho, outra inspiração, outro modo de expressão, outra direção. É isto: sem ter uma rota segura a seguir, experimentarei e verei *no que vai dar...*

Faço isso porque chego a hora de juntar experiências díspares, realizadas em épocas distintas, com diferentes pessoas. Chegou a hora de juntar vivências e de usar as lembranças que me vêm quando vejo fotografias, objetos, comprovantes, livros, agendas, relatórios, atas, convocações, pastas, arquivos, notas, planos, artigos, projetos, cadernos que ajudam a reavivar a memória para fazer uma análise crítica do que fiz. Está na hora, sobretudo, de prestar contas publicamente do que fiz em minha trajetória acadêmica e dar instrumentos para que meus/minhas colegas de profissão – que eu não sei quem serão – possam ter mais subsídios para avaliar se reúnem as condições necessárias para me tornar professora titular da UFMG, última etapa da carreira de magistério superior. Para isso é necessário sistematizar as experiências que me vêm na memória; pensar sobre as escolhas feitas e sobre os efeitos dessas escolhas; olhar para o *Curriculum Lattes* com outros olhos.

Algumas experiências estão muito vivas em minhas lembranças, como se fossem fotografias nas quais vejo, com minúcias, os *detalhes* do

intrometido para que um fato possa haver. O ‘que é isso?’ é um *estabelecimento de sentido* visto a partir de algo outro. A ‘essência’ [Essenz], a ‘essencialidade’ [Wesenheit] é algo de perspectivado e já pressupõe uma multiplicidade. No fundo, jaz sempre ‘o que é isso para mim?’ (para todos nós, para tudo que vive etc...). [...] Não cabe perguntar: ‘quem interpreta?’, mas sim se o interpretar mesmo tem existência (mas não como um ‘ser’: como um *processo*, um *dever*) como uma forma de vontade de poder, como um afeto” (NIETZSCHE, 2008, (556), p. 290-1).

⁹ Eis a tese que é o grande manifesto de Deleuze: “Criar é resistir!” Essa tese/manifesto pode ser percebida em toda a sua obra e se apresenta assim expressa no seu *Abecedário* (DELEUZE, 2001).

vívido. Outras experiências, apesar de senti-las e saber que ficaram tatuadas em minha *subjetividade*, não chegam em minhas lembranças com os *detalhes* de que eu gostaria. Ahhhh! *Subjetividade e detalhes não são apenas palavras aleatórias que uso nesta escrita. Elas também fazem parte do repertório teórico-metodológico que uso em minhas pesquisas desde o início de minha trajetória acadêmica, e que espero conseguir deixar claro ao longo deste Memorial. Espero mostrar aqui o que esses e outros conceitos me possibilitaram evidenciar em minhas produções acadêmicas no campo do currículo.*

Escrevo este Memorial, portanto, traçando linhas, “linhas de escrita”, sabendo que “a vida passa por entre as linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 75). *Entre* essas linhas afirmo o meu passado que vem comigo. Afirmo também meu presente que é meu problema e minha matéria para expandir, impedindo, assim, a paralisia da vida. Afirmo ainda meu futuro porque sou sempre tomada por uma *vontade de potência*, por um desejo de lutar para vê-lo mudado. Nego aqui todo ressentimento, toda desvalorização, toda acusação que possa ser feita contra a vida, contra minhas escolhas, contra *uma vida de professora*. E se falo neste Memorial de algumas *paixões tristes*,¹⁰ que em certos momentos da minha trajetória me tomaram, é porque considero que elas me tocaram, me transformaram e me possibilitaram traçar um outro *caminho a seguir*, uma outra direção a percorrer. Essa também tem sido, em minha vida de professora, uma tarefa ética importante que aprendi da *Ética de Benedictus de Spinoza* (2007): *transformar generosamente as tristezas em alegrias*.

Ao logo deste Memorial, então, trago 11 episódios para abordar alguns detalhes de minha trajetória por meio de uma personagem: ELLA. Com essa personagem espero que seja mais fácil para mim falar de coisas que vivi e tenho dificuldade de falar em primeira pessoa. Os episódios, por sua vez, servem, em primeiro lugar, para *ativar minha memória*, registrar com detalhes experiências que considero linhas expressivas do que fiz, do que quis fazer, do que sou, de como estou. Em segundo lugar, esses episódios servem também para *apresentar ângulos do*

10 A *tristeza*, em Spinoza (2007), “é a passagem do homem de uma perfeição maior para uma menor.” A *alegria*, por sua vez, “é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior” (SPINOZA, 2007, p. 239).

vivido, alguns que não são públicos, mas que hoje quero dar a conhecer. Não trarei nomes das *vidas* (pessoas) que se encontraram com a minha vida para não constranger, para não ter que me preocupar com o fato de ter selecionado umas deixando tantas outras fora deste Memorial. Sem nomeá-las também me sinto mais livre para detalhar o vivido e para expressar minhas sensações. Os episódios, sem os nomes das pessoas/personagens que deles fizeram parte, são o ponto de partida para eu conectar as linhas dispersas do vivido. São os modos que escolhi para *buscar no passado a compreensão do presente* e, quem sabe, conseguir explorá-los para *transformar o porvir*.

Trago ao longo deste Memorial, portanto, uma montagem de episódios desordenados, sem nomes das pessoas. Busco dar uma certa ordem (ainda que não cronológica) a esses episódios pela forma como eu leio e vejo as situações vividas. Afinal, para mim, a *memória*, o que trago em um Memorial, é mais a expressão de como significo e sou afetada pelo vivido do que o fato vivido em si mesmo. Isso porque, do mesmo modo que Gabriel García Márquez, também acredito que “a vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 5).

Além disso, meu objetivo é ativar uma memória não para conformar o presente, mas para trazer à tona as condições de possibilidade do que vivi. Quero ativar a memória não para enraizar o presente, mas para me separar dele (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 7). Quero, enfim, ativar uma memória para inquietar o presente e, quem sabe, conseguir fazer com que essas memórias atuem contra a sensação ilusória de segurança que o meu presente às vezes me dá quando, por exemplo, me sento na confortável cadeira de meu escritório para escrever. Enfim, ao buscar na memória, aquilo que quero deixar registrado neste Memorial, explícito que todo o vivido e escolhido para aqui enfatizar só se deu, se dá e se dará porque *assim eu quis*.¹¹ Assim eu quero...

11 Nietzsche, em *Assim falou Zaratustra*, disse: “[...] transmutar todo ‘Foi’ em ‘Assim eu quis!’ – apenas isto seria para mim a redenção!” (NIETZSCHE, 2011, p. 133). Disse ainda: “Todo ‘Foi’ é um pedaço, um enigma, um apavorante acaso – até que a vontade criadora fala: ‘Mas assim eu quis!’ – Até que a vontade criadora fala: ‘Mas assim eu quero! Assim quererei!’” (NIETZSCHE, 2011, p. 134).



PARTE I

A ENTRADA NO TERRITÓRIO: SUAS CONDIÇÕES, AGENCIAMENTOS E BIFURCAÇÕES

O território é, ele próprio, lugar de passagem. O território é o primeiro agenciamento, a primeira coisa que faz agenciamento, o agenciamento é antes territorial.

(DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 132)



CAPÍTULO 1

Professorar: *Assim eu quis...* por *amor fati*

Quero cada vez mais aprender a ver como belo aquilo que é necessário nas coisas. Amor fati [amor ao destino]: seja este, doravante, o meu amor! Não quero fazer guerra ao que é feio. Não quero acusar, não quero nem mesmo acusar os acusadores. Que minha única negação seja desviar o olhar! E, tudo somado e em suma: quero ser, algum dia, apenas alguém que diz sim!

(NIETZSCHE, 2012, p. 166)

Episódio 1: Era fim de tarde de um dia do mês de **agosto de 1995**, na cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. ELLA entra caminhando acelerado naquele espaço que, embora fosse de fato desconhecido, havia sido objeto de suas imaginações tantas vezes... Apesar da pressa, porque estava atrasada 15 minutos para uma importante entrevista, olha atenciosamente tudo à sua volta e acha o espaço feio, tudo nas cores cinza e creme, sem qualquer graça, muito diferente de suas fantasias, em que imaginara aquele local colorido, diferente, bem arrumado, alegre... Nervosa, pergunta a uma mulher vestida de bege que encontra logo na entrada onde fica o DAE (Departamento de Administração Escolar). Mal escuta a resposta explicativa da mulher de bege e sai quase correndo... isso faz com que ELLA, mais à frente, tenha que fazer a mesma pergunta a um senhor-de-olhos-azuis-vivos que caminhava lentamente com uma grande câmara na mão, assoviando uma música, como se fosse o dono daquele lugar. O senhor-dos-olhos-azuis lhe parece exacerbadamente calmo e tem um sorriso nos lábios. Ele se contrasta com ELLA, que está agitada, nervosa, apressada e com uma enorme vontade de chorar. Ele olha para ELLA demoradamente, fixa o olhar na blusa de linho branca, toda suja de terra, e depois no suor do seu rosto com as bochechas vermelhas. Percebe claramente seu desespero, e diz: “Venha! Vou te levar até lá.” ELLA acompanha o senhor-dos-olhos-azuis com sua grande câmara, que caminha vagorosamente, mesmo ELLA tendo dito que estava “atrasada” para uma entrevista. Ele parece não se importar com o desespero dela, o que lhe produz ainda maior irritação e vontade de

gritar. Logo ELLA, que gosta de chegar em todos os seus compromissos com antecedência para sentir o frio na barriga, provocado pelo novo, ir diminuindo pouco a pouco durante o tempo de espera. Logo ELLA, que sempre preferiu esperar do que ser esperada. Logo ELLA, que naquele dia, apesar de nada esconder a sua pouca idade, queria aparentar segurança e maturidade na entrevista que faria... Havia se preparado tanto para aquela entrevista... ELLA continuava se lamentando interiormente o que lhe ocorrera naquele dia tão importante para ela, e se segurava para não desabar, chorar, gritar... ELLA percebia que a autoconfiança, que sentira naquele mesmo dia de manhã, havia se desmoronado... Enquanto segue o senhor-dos-olhos-azuis-brilhantes com uma sensação de “tenho que pelo menos chegar até lá”, lampejos do vivido, algumas horas atrás, tomavam conta do seu pensamento: o episódio com os ônibus que não pararam para seus acenos desesperados; a sua queda quando corra (para alcançar um dos ônibus que parara mais à frente) e escorregara na areia que havia no asfalto da rua; sua roupa branca, de linho, comprada em uma promoção para a ocasião, toda suja. ELLA aprendera com sua mãe que se começa a se preparar para ocasiões especiais, comprando uma roupa nova. Desde criança, sua mãe, ao arrumá-la com as roupas que ela mesma costurava e bordava para as ocasiões especiais, lhe dizia isso. Enquanto as lembranças se misturavam às sensações que a invadiam, ELLA mais uma vez relembra o vivido algumas horas atrás: as pessoas anônimas tão solidárias ajudando-a a se levantar, perguntando se havia se machucado e recolhendo os vários papéis, comprovantes de seu *curriculum vitae*, que carregava em uma Pasta Marrom de Couro e que se espalharam na queda. Ah... logo os papéis de sua Pasta Marrom que para ela era uma espécie de joia rara que cuidara com tanto zelo... seus papéis estavam ali, todos sujos de terra e de rastros de sapatos de alguns transeuntes que, seguindo seus caminhos apressadamente, pisotearam em seus comprovantes sem nem mesmo se darem conta. Não... não... não... não podia ser. Ah, e as palavras ouvidas no telefonema que deu de um orelhão na parada de ônibus para seu querido amigo de adolescência – então estudante residente em psiquiatria na UFMG e, atualmente, professor de psiquiatria em uma grande universidade norte-americana. Quando ELLA relata o ocorrido ao amigo e diz que estava desistindo de ir para a entrevista porque estava suja, descontrolada, atrasada e que os fatos lhe pareciam um aviso de que não deveria ficar em

Belo Horizonte, ele debocha de suas conclusões, que chama de absurdas, a desconserta com as lembranças do seu grande desejo e relembra que seu lema de vida é: “ELLA não sabia que era impossível, por isso foi lá e fez!” O mundo parecia mesmo estar contra ELLA naquele dia. Até mesmo seu melhor amigo que sempre a escutara tanto, com quem sempre compartilhara segredos, confidências, frustrações e decepções, simplesmente desligara a chamada telefônica e a mandara correr. Correr? Correr?? Correr??? Que raiva sentiu! Como podia ele mandá-la correr? Ele não escutara ela dizendo que estava toda suja exatamente porque havia corrido atrás de um maldito ônibus? Queria correr para estrangulá-lo, isso sim! ELLA queria gritar: *Maldito amigo que não dera a menor atenção para o seu drama!* Malditos ônibus que não pararam! Maldita falta de dinheiro para pegar um táxi! Maldita escolha da roupa branca para aquela ocasião! Maldita cidade com transporte público tão horrível e que não fora nada acolhedora naquele momento em que ela tanto precisara! Maldita ela mesma, que deixara sua Pasta Marrom aberta! Maldita, maldito, malditos... malditos todos... Maldito tudo. Tudo isso atormentava seu pensamento... O senhor-de-olhos-azuis, de sorriso nos lábios e de uma paciência insuportável para ELLA – que se sentia irada, frágil e ridícula com sua blusa branca e calça listrada branca e azul sujas –, interrompe seus pensamentos: “É aqui o Departamento de Administração Escolar (DAE). Este é o secretário do DAE. Boa sorte!” ELLA olha de um para outro em desespero. Se apresenta ao secretário e diz que está atrasada para a entrevista. Ele a olha, de cima a baixo; para o olhar no seu rosto e diz que pode sentar e esperar porque as entrevistas estavam atrasadas. O senhor-dos-olhos-vivos-azuis diz com aquele sorriso irritante nos lábios: – Viu? Dá tempo de você ir ao banheiro lavar as mãos e o rosto e de tomar uma água. ELLA se desaba na cadeira e solta um longo suspiro. Ufa! Por segundos ela já nem escuta mais ninguém. Volta a *delirar*. ELLA volta a sentir a *possibilidade*, um lampejo de *alegria* que *potencializa*: seu *desejo* poderia seguir... ELLA poderia, se tudo se saísse como planejara, ser **professora substituta de currículos da FaE/UFMG** a partir daquele dia. Esse era apenas um passo para realizar seu *desejo* maior, o qual ela sentia que realizaria: ser **professora efetiva da FaE/UFMG**. Mas isso já seria outra história...

Naquele mesmo dia, já à noite, por volta das 20h30, ELLA caminha pelo mesmo corredor, pelo qual passara algumas horas antes, buscando um orelhão para fazer algumas chamadas telefônicas para sua mãe, sua irmã e seu amigo – que naquele momento já não mais lhe parecia maldito e já voltara a ser seu melhor amigo, confidente, com quem compartilhava muitos casos, sonhos e também as leituras e a paixão por Clarice Lispector desde os 15 anos, o que muitas vezes fazia com que seus outros amigos da adolescência daquela pequena cidade do norte de Minas Gerais olhassem para eles como se fossem extraterrestres. Queria contar à sua família e ao seu amigo que fora selecionada para ser *professora substituta de currículos* do Departamento de Administração Escolar (DAE) da FaE/UFMG. ELLA está tranquila. Uma sensação de dever cumprido lhe tomara. A aflição havia passado, ainda que não se sentisse de fato alegre, como gostaria de se sentir. Existia um certo esgotamento das energias produzido pelos episódios vividos. Mas o certo é que não precisava mais correr. Sua amiga – ex-professora, ex-orientadora de Iniciação Científica da Universidade Federal de Viçosa (UFV) no período da Graduação, que naquela época era professora efetiva do mesmo Departamento, o DAE, e que lhe avisara da existência da vaga e da seleção para professora substituta – lhe daria uma carona de volta para o bairro Cidade Jardim, onde se localizava a casa de uma outra amiga na qual estava hospedada. Enquanto esperava a carona, ELLA olhava mais uma vez aquelas paredes cinzas e creme da Faculdade que lhe parecera tão tristes. De fato, não se parecia nada com o espaço que ainda via em sua imaginação. Fez ali, naquele momento, um compromisso consigo mesma: nunca se deixaria contagiar pelo cinza. Sempre achou que aulas e professoras precisam ser contagiantes. *A professora precisa criar ambientes alegres que contagiam*. Suas aulas seriam comprometidas, bem planejadas e alegres, como ELLA considera que uma aula deve ser. Sim, ELLA seria uma professora alegre porque assim ELLA queria; *assim ELLA quis...*

~~*~~

Friedrich Nietzsche (2011) formulou uma ética da afirmação da vida a qual vivo, trabalho comigo mesma para viver, desejo continuar vivendo e busco em minha docência e em minhas investigações fazer

aparecer: *Assim eu quis!* Ética da afirmação da vida que busca dizer “sim!”, por amor à vida, ao “destino”, como expressa Nietzsche, no trecho epígrafe deste capítulo. Ética da afirmação da vida que também conheci em Spinoza e em Gilles Deleuze. Inspirada nessa ética, que tanto me ensina sobre a *vontade criadora*, escrevo este Memorial com o “assim eu quis” em vez do “foi assim”. “Transmutar todo ‘Foi’ em ‘Assim eu quis’”, como disse Nietzsche (2011, p. 133), e colocar força na nossa *capacidade criadora* e não no acaso. *Assim eu quis* porque tudo que fiz e faço foi resultado do *eu quis que fosse assim!*

Com essa escolha ética e política para viver, para professorar, investigar e para conduzir a escrita deste Memorial, afirmo as escolhas, a criação, o desejo e a vida. Afirmo aquilo que se passou, se passa e se passará comigo. Porque sei, sinto, percebo que tive/tenho possibilidades de *escolher* como vivi/vivo/viverei. Afirmo o *desejo* que tudo move porque aprendi de Deleuze e Guattari (2010) que o difícil não é conquistar o que se deseja. O difícil é desejar. Mas quando se deseja, se conquista o mundo. Afirmo a *vida* em suas inúmeras possibilidades sabendo que, quando decido professorar/orientar/investigar, minhas escolhas não implicam mudanças apenas em meu destino, mas também daqueles que estão à minha volta. *Assim eu quis...*

Este *Episódio 1*, acima narrado, marca um ponto importante na minha busca por um território que possibilitasse seguir o *desejo de professorar*. Trata-se de um momento importante, uma *entrada* em um território com inúmeras possibilidades de expandir e viver intensamente uma *vida de professora que forma professoras*. Ao ocupar o lugar de professora substituta de currículos no DAE/FaE/UFMG, eu o fazia ciente de que muito em breve seria aberto um concurso público para a vaga de professora efetiva. Isso dava muitas esperanças, apesar das péssimas condições salariais de professora substituta, que recebia à época, 1995, metade de um salário mínimo ou cerca de 110 dólares por 20 horas semanais de trabalho. O contexto político nos anos 90 também era muito ruim para as universidades, para os movimentos sociais e para a população pobre do Brasil de um modo geral. Contudo, se o contexto geral era, por um lado, de sensação de perdas e de desesperança, ele trazia, por outro lado, uma sensação de que tínhamos que lutar por tudo; que não podíamos nos entregar; que tudo

estava correndo riscos, inclusive as Universidades Federais que já haviam sido consideradas um bem público quase intocável no Brasil.

Estávamos em 1995, faltando apenas cinco anos para o final do século XX, no primeiro ano do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), cujo governo mais tarde foi chamado de Era FHC. Em janeiro daquele ano, quando o governo recém-iniciado colocou em pauta no Congresso dos Deputados a imediata discussão a respeito da Reforma da Previdência, houve uma aposentadoria em massa de docentes – que já havia iniciado no ano anterior –, por medo das perdas de direitos que ameaçavam acontecer. Um levantamento realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1995, e publicado no *Jornal do Brasil* em fevereiro de 1996, constatou que “mais de 10 mil professores das universidades públicas haviam abandonado as salas de aula em 1994, por aposentadorias, o que correspondia a 3,69% do total de professores(as) das universidades públicas existentes no país. Cada universidade pública havia perdido, em média, 100 professores.”¹² Ao longo dos anos 1995 e 1996 esses números triplicaram.¹³

Esse foi um tempo de aumento de desigualdades e da pobreza no Brasil, de grandes enfrentamentos policiais com os movimentos sociais (incluindo massacres¹⁴ que ficaram conhecidos internacionalmente) e de judicialização desses movimentos,¹⁵ de enormes problemas sociais e de

12 Reportagem publicada no *Jornal do Brasil (Política)*, em 18 de fevereiro de 1996, mostra como se deu essa aposentadoria em massa de professores das universidades nos anos de 1994 e 1995. Matéria escrita por Sílvia Mugnatto e Maria Luiza Abbott, sob o título de “Corrida à aposentadoria: Medo da reforma na Previdência provoca enxurrada de pedidos...” Ver: <<http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/19017/corrída-aposentadoria>>.

13 Ver: <<http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/19017/corrída-aposentadoria>>.

14 Dois desses massacres tiveram grande repercussão internacional: o primeiro foi o *Massacre de Corumbiara* (RO), ocorrido em 9 de agosto de 1995. O confronto envolvendo policiais militares e um grupo de sem-terra, resultou na morte de doze pessoas, sendo nove assentados, dois militares e um homem não identificado. O confronto ficou conhecido internacionalmente como “Massacre de Corumbiara”, nome do município onde se localizava a Fazenda Santa Elena, local do embate. O segundo foi o *Massacre de Eldorado do Carajás*, ocorrido em 17 de abril de 1996 no município de Eldorado do Carajás, no sul do estado do Pará. Nesse massacre, houve a morte de dezenove sem-terra decorrente da ação da polícia do estado do Pará. Ver: <<http://g1.globo.com/ro/vilhena-e-cone-sul/noticia/2015/08/massacre-que-matou-12-pessoas-em-corumbiara-ro-completa-20-anos.html>> e <[http://www1.folha.uol.com.br/fsp\(es\)pecial/fj1912200224.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp(es)pecial/fj1912200224.htm)>.

15 Começou no Governo FHC “a *judicialização dos movimentos sociais*, ou seja, com o Poder Executivo agindo em consonância com o Judiciário no combate às ações do MST.” Ver: <<http://>

crises nas universidades que, além da aposentadoria de inúmeros docentes já qualificados, tinham dificuldades de reposição de suas vagas docentes e sofriam com a falta de recursos de custeios e a falta de reajuste/reposição dos salários.¹⁶ Vivi, vivemos, várias greves na UFMG nos anos 90, com lutas constantes contra um governo que não dialogava com nossos(as) representantes. Iniciei minhas atividades na universidade, portanto, já participando de manifestações, paralisações e greves. Aprendizagens que eu não havia previsto, mas que aceitei, agradecida, pela oportunidade de conhecer, assim, os meandros da universidade muito mais rápido do que eu imaginava, e de saber que no interior das próprias universidades existia um espaço significativo para lutas, manifestações e reivindicações docentes.

Assim como eu, a maior parte dos(as) docentes que ocuparam as vagas dos(as) professores(as) que se aposentaram naqueles anos éramos novatos(as) e mestres. Necessitavam, portanto, de qualificação. Isso ocorrera porque com a falta de doutores(as) para ocupar as vagas dos(as) aposentados(as), muitas universidades abriam concursos para mestres. Foi nesse contexto que, no mesmo mês em que concluí meu mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – defendendo uma dissertação sobre currículo (falarei sobre isso mais adiante) –, pude fazer um concurso para professora efetiva na área de currículo na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), com apenas quatro correntes e sendo eu a única aprovada no concurso, e participar da seleção para professora substituta de currículos no Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG (DAE/FaE/UFMG), disputando a vaga com apenas três concorrentes, na ocasião.

Antes de terminar o semestre letivo com minhas primeiras turmas na UFMG, como professora substituta, foi divulgado o edital de concurso para professor efetivo no DAE/FaE/UFMG, visando a reposição de duas vagas, sendo uma delas a de currículos. Isso fez com que eu não assumisse a vaga na UFG, para ter tempo de me dedicar ao concurso da

[www1.folha.uol.com.br/fsp\(es\)pecial/fj1912200224.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp(es)pecial/fj1912200224.htm)>. Acessado em 9 de fevereiro de 2018.

16 Por cinco anos (de 1995 a 1999) “os salários dos(as) docentes das IFES ficaram congelados, levando a perdas salariais significativas para o conjunto da categoria, obrigando a mesma a desencadear greves praticamente todos os anos do Governo FHC.” Ver: <<https://www.brasildefato.com.br/node/30280/>>. Acessado em 9 de fevereiro de 2018.

UFMG, o qual eu avaliava ter chances de ser aprovada e que era, de fato, onde eu desejava atuar. Arrisquei, porque o contexto da época permitia e porque *assim eu quis...*

Foi nesse contexto de grande crise das universidades públicas federais do Brasil, em que nos faltava quase tudo, menos a esperança e a disposição para lutar, que iniciei minha docência na UFMG, em 1995, com 25 anos de idade. Além disso, eu e um grupo grande de jovens professores(as), sem a qualificação de doutorado, e que iniciamos a docência no DAE e na FaE entre 1994 e 1996, tivemos que lidar com o fato de que estávamos substituindo grandes professores(as) pesquisadores(as) qualificados(as), experientes, conhecidos(as) e admirados(as) nacionalmente, que haviam se aposentado no auge de suas carreiras. Foi, portanto, em um contexto de muitas dificuldades e desafios, com um mundo a conquistar, que iniciei a docência na UFMG. *Assim eu quis...*

Se esse foi o início da minha carreira na UFMG, minha vida de professora havia se iniciado antes. Comecei a lecionar muito cedo, com 17 anos, em 1988, trabalhando na Educação Infantil de uma escola privada em Viçosa (MG), sem carteira assinada,¹⁷ do mesmo modo que inúmeras outras estudantes de Pedagogia que tenho visto e com quem tenho convivido ao longo da minha trajetória docente no Ensino Superior. Enquanto cursava Pedagogia no noturno na UFV – de 1988 a 1992 –, durante dois anos trabalhei com crianças de 2 e 3 anos de idade em uma escola infantil, chamada *Passo a Passo*, que atendia os filhos da classe média-alta da cidade. Ao mesmo tempo, eu também fazia um trabalho voluntário auxiliando os estudos de crianças muito pobres em uma Associação de Acolhimento de Pessoas de Viçosa (AAPOV), coordenada por minha então professora de História da Educação do curso de Pedagogia. As diferenças de oportunidades para classes sociais distintas, que eu vivi sobretudo na adolescência – sobre a qual falarei mais adiante neste Memorial – e que por isso já carregava comigo, no corpo e na alma, se estampavam mais uma vez na minha frente e pareciam ainda mais chocantes nas minhas primeiras experiências docentes. Mas se por muitas vezes havia pensado em desistir

17 Também fui vítima de uma prática bastante comum entre os donos e as donas das escolas infantis: em vez de assinar carteira e pagar salários dignos, ofertam o que chamam de estágio

do curso de Pedagogia e fazer algum outro, essas experiências difíceis me fizeram ter a certeza de que teria *uma vida de professora* a viver. Essa era e seria a minha profissão. **Professorar:** *assim eu quis...*

Durante o curso de Pedagogia na UFV trabalhei também como supervisora pedagógica em uma escola pública estadual da zona rural, localizada em uma usina de açúcar – Usina de Jatiboca, distrito de Ponte Nova. Todos os dias, durante um ano, eu e uma então colega de curso – hoje professora da UFV – íamos para a saída da cidade de Viçosa, às 5 horas da manhã, para pegar carona com quem passasse e parasse para nos ajudar no percurso de 76 km que tínhamos de fazer até chegar à Escola Estadual de Jatiboca. Como o curso de Pedagogia, na ocasião, possibilitava várias habilitações, após ter concluído as de “Magistério das Matérias Pedagógicas” – que habilitava para ser professora do então Curso Normal, que por sua vez formava professoras em nível secundário/técnico para a docência nos quatro primeiros anos do Primeiro Grau – e de “Supervisão Pedagógica de Primeiro e Segundo Graus”, nos parecia fantástica a possibilidade de assumirmos um contrato com o Estado de Minas Gerais para trabalhar como supervisora de uma Escola que tinha uma diretora atuante e envolvida (porque sua família era da comunidade) e um grupo de professoras com muita vontade de aprender e de ensinar. Foi o que fizemos. Era uma escola nova, recém-criada e que, pela parceria com a usina, contava com muito mais recursos de infraestrutura física e material do que a maioria das escolas públicas estaduais de Minas Gerais.

Enquanto cursava mais uma habilitação do curso de Pedagogia na universidade – a de “Administração Escolar” –, explorava na Escola Estadual de Jatiboca aquilo que ia conhecendo no curso. Penso que aí, com meus 20 anos de idade, sendo “supervisora pedagógica” de professoras muito mais velhas e experientes que eu, mais aprendi do que ensinei. Líamos e discutíamos juntas uma variedade de teorias pedagógicas e educacionais ou

remunerado, ainda que a “estagiária” assumia turmas sozinhas e seja, de fato, professora de turma da Educação Infantil. Esse foi o meu caso. Recebendo um salário mínimo por mês, na época, era paga como estagiária, mas assumia turmas de 15 crianças de 2 e 3 anos de idade sozinha. Como não tinha experiência como docente e necessitava do dinheiro para sobreviver, aceitava o jogo, ainda que sentisse e falasse, sempre que podia, da exploração que constitui essa relação. Continuo falando disso ainda hoje com minhas alunas do curso de Pedagogia, que também se submetem ao mesmo jogo por necessidade de sobreviver e de adquirir alguma experiência profissional.

resultados de pesquisas em Educação que nos davam injeções de coragem para experimentar e seguir naquilo: *Poema pedagógico* (Anton Makarenko); *Pedagogia do oprimido* (Paulo Freire); *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (Magda Soares); *Escola e democracia* (Saviani); *Educação e compromisso* (Moacir Gadotti); *E as crianças eram difíceis: redação na escola* (Eglê Franchi); *Alfabetização em processo* (Emília Ferreira); *Rituais na escola* (Peter MacLaren); *Ideologia e currículo* (Michael Apple); *Teoria crítica e resistência em educação* (Henry Giroux) etc. Aprendi, rápido, que o trabalho de uma supervisora numa escola pode ser de grande importância, se conseguir proporcionar às(aos) professoras(es) a maior variedade de textos possíveis e cavar espaços e tempos para sua leitura e discussão. Foi a isso que me dediquei na minha primeira atuação como supervisora pedagógica numa escola pública, trabalhando diretamente com professoras(es) em serviço.

As leituras compartilhadas e toda a experiência na escola me colocavam várias questões para estudar e explorar. Além de condições dignas de trabalho e de salário, de infraestrutura física e material, o currículo, as leituras das professoras e o trabalho pedagógico com professoras(es) em serviço me pareciam centrais para qualquer mudança na Educação que se deseje efetuar. O mestrado em Educação se me mostrara, então, o caminho mais adequado e desejado a percorrer. E foram esses temas que levei para investigar no mestrado. Esse trabalho como supervisora pedagógica na minha trajetória tornou-se fundamental, porque foi a experiência que me fez desejar trabalhar com professoras(es), formando professoras(es). **Professorar com professores(as): assim eu quis...**

Durante o curso de mestrado, realizado na Faculdade de Educação da UFRGS de 1993 a 1995 – falarei mais adiante da importância dessa instituição, do mestrado, do que aprendi com meu orientador, para o que fui/fiz, sou/faço e serei/farei – pude trabalhar no Departamento de Ensino e Currículo (DEC), daquela mesma faculdade, como professora substituta em vários cursos de licenciatura. Trabalhei ali com duas disciplinas: Didática e Teorias da Educação. Experiência desafiadora, mas que de fato era um presente naquele início de minha profissão como professora do Ensino Superior, formando professores(as). Como essas disciplinas eram obrigatórias para todos os cursos de licenciaturas da UFRGS, vários(as)

professores(as) do Departamento, que eu conhecia e admirava pela já longa e bem-sucedida trajetória acadêmica, trabalhavam com essas disciplinas, e eu contava com vários(as) deles(as) para discutir meu Plano de Curso e referências bibliográficas que escolhia para trabalhar. **Professorar com futuros(as) professores(as):** *assim eu quis...*

Hoje, com 47 anos de idade, já somo 28 de trabalho na Educação. Desses 28 anos, 23 são de docência na FaE/UFMG. Aqui acumulei ações, realizações, amizades, parcerias, lutas, construções e, sobretudo, muitas aprendizagens. Se as linhas de possibilidade do tornar-me professora e pesquisadora se encontram em outros tempos e em outros territórios que ocupei, vivi e transitei, foi na Faculdade de Educação da UFMG que me tornei, de fato, professora e pesquisadora. **Professorar e investigar na Educação:** *assim eu quis, assim eu fiz...*

Nesse tempo todo, apesar das mais diferentes dificuldades vivenciadas, nunca, mas nunca mesmo, aceitei viver, trabalhar, professorar e orientar cheia de lamúrias, ressentimentos, estropiada pelas dificuldades, pela dor e pela tristeza. Isso porque *amo aquilo que se passou e se passa comigo* e porque busco seguir uma ética afirmativa da vida. Amo o vivido não porque minha vida na Educação tenha sido como navegar por águas calmas, mas porque sempre soube que no meio das ondas mais fortes e das tempestades e turbulências mais violentas há *possíveis a serem criados*. A Educação e o Currículo são territórios férteis de *possíveis a serem criados*. Amo aquilo que se passa comigo porque assim eu quis e porque amo o meu destino. Pensando no critério do *eterno retorno* explicitado por Nietzsche (2012), posso dizer que, sim, viveria tudo outra vez! Amo o que se passou e se passará comigo, porque amo a vida com suas possibilidades!

Amor fati (amor ao destino), assim nomeou Nietzsche (2012) esta sensação que me toma por inteiro: Amor à Vida, à Educação e a tudo que podemos fazer nela/dela/com ela. Mas *amor ao destino* não implica em resignação, nem em aceitação passiva, muito menos em um acovardar-se ou aceitar tudo. Amar o destino significa afirmar o que tinha de ser sem deixar de afirmar a vontade de potência em si e no mundo. Amor ao que eu faço comigo mesma. Professora da UFMG. Professora/pesquisadora da FaE/UFMG. Professora/pesquisadora/orientadora no Programa de

Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFGM. Professora/pesquisadora/orientadora de currículos, campo que escolhi para trabalhar (estudar, ensinar, pesquisar, orientar), para lutar e para amar. Assim me sinto: com uma enorme gratidão à vida, ao que me tornei, ao que farei, ao meu *destino*...

Se nesses territórios que ocupei, sentia, sabia de sua provisoriedade e queria que assim o fosse, Porto Alegre e a Faculdade de Educação da UFRGS me fizeram titubear. Tive desejos de que ali fosse meu território permanente de trabalho, tamanho foi o acolhimento e também as parcerias, o respeito, a consideração e o afeto que recebi dos(as) docentes dessa instituição, muitos deles meus colegas no Programa de Pós-Graduação em Educação, porque estudavam o doutorado no mesmo grupo e na mesma época que eu cursava o mestrado. Mesmo sabendo que todo território é provisório, muitas vezes cheguei a pensar que era ali que eu queria ficar, trabalhar, ensinar. Se ali não fiquei foi por um conjunto de acasos que acabaram me trazendo de volta a Minas Gerais e à UFGM: universidade muito sonhada em outros tempos, além da cidade de Belo Horizonte ser mais próxima de minha família, que mora no norte do estado.

De todo modo, não tenho como medir a influência das experiências vividas na UFRGS e em Porto Alegre no que sou. Talvez por isso, cada vez que vou à UFRGS, e a Porto Alegre, tenho a sensação de que estou retornando à “minha casa”. A cada vez que saio de lá, sinto-me saindo de um território que também é meu. Chego e saio de Porto Alegre sempre cantarolando o *ritornelo* da reterritorialização de que falam Deleuze & Guattari (1997). Quando chego é como se eu cantarolasse: “Olá, estou chegando e tenho você em meu coração”. *Porto Alegre me faz/ Tão Sentimental [...]. Porto Alegre é demais!* Quando saio, também canto: “Adeus, estou saindo e levarei você comigo em meu coração”. *Porto Alegre me dói/Não diga a ninguém/Porto Alegre me tem/ Não leve a mal/ A saudade é demais.*¹⁸ Enfim, é sempre tocada por muitos *afectos* que entro e saio de Porto Alegre.

De todo modo ainda, para este momento, considero importante destacar que em Porto Alegre e na UFRGS tive um ciclo de vivências e

18 Em itálico, versos da música *Porto Alegre é Demais* de Isabela Fogaça.

aprendizagens que, somado ao contexto nacional de abertura de vagas e concursos para docentes nas universidades públicas brasileiras – efeito das aposentadorias em massa de professores(as) com receio de perder direitos com a Reforma da Previdência em curso – e às outras experiências vividas no curso de Pedagogia na UFV, nos trabalhos com a Educação Infantil e na supervisão pedagógica, me deram as condições para que em agosto de 1995 eu me inscrevesse e fosse selecionada para ser professora substituta de currículos no DAE/FaE/UFMG, como narrado no episódio de abertura deste capítulo. Deram-me as condições também para que, seis meses depois, eu passasse no concurso para *professora efetiva* dessa mesma vaga.

Antes de abordar, contudo, o início da docência como professora efetiva de currículos do DAE/FaE/UFMG, falarei, no próximo capítulo deste Memorial, de outras linhas importantes constitutivas de minha vida que, sinto, deram as condições de possibilidades para o meu professorar. Recuarei um pouco mais no tempo e trarei nos próximos capítulos três episódios. O primeiro deles – Episódio 2 –, narrado no Capítulo 2 desta primeira parte do Memorial, foi vivenciado na infância em Vila do Morro São Francisco, pequeno povoado de uma cidade do norte de Minas Gerais, onde nasci e vivi até os 14 anos de idade e onde minha família vive até hoje. O segundo – Episódio 3 –, narrado no Capítulo 3, foi vivenciado durante o Curso de Pedagogia, na UFV, em Viçosa. O terceiro – Episódio 4 –, narrado no Capítulo 4, foi vivenciado durante o mestrado na UFRGS, em Porto Alegre. Esses episódios, que compõem a primeira parte deste Memorial, permitem-me explorar linhas de vida que escolho neste momento conectar porque são fortes elementos de minhas memórias explicativas de como me tornei o que sou e porque assim eu quero!



CAPÍTULO 2

Condições de possibilidades de uma vida de professora I: leitura e afeto que salvaram/salvam

De todo o amor que eu tenho/ Metade foi tu que me deu/ Salvando minh'alma da vida/ Sorrindo e fazendo o meu eu/ Se queres partir ir embora/ Me olha de onde estiver/ Que eu vou te mostrar que eu to pronta/ Me colha madura do pé [...].

(Trecho da música Dona Cila, de Maria Gadú)

Episódio 2: Em uma tarde de um dia de **julho de 1978**, na zona mais rural de Vila do Morro, distrito da cidade de São Francisco, localizada no norte do Estado de Minas Gerais, ELLA chora, copiosamente, com as duas mãos no rosto, controlando o som do seu choro para não ser escutada por todos(as) que estavam na barraca ao lado: uma cozinha ampliada/improvisada (na forma de barraca mesmo) na qual sua mãe cozinhava, junto com outras duas ajudantes, para toda a família e para cerca de 100 trabalhadores(as) que colhiam o algodão da lavoura do seu pai. Seu corpo todo tremia com aquele choro emocionado, pelo medo da morte de seus entes queridos, pela tristeza que a vida poderia ser com a solidão, pelas injustiças... não conseguia controlar seu choro. Naquele dia, ali deitada em um colchão grande de casal colocado no chão entre inúmeros sacos de algodão dentro de uma outra enorme barraca, ELLA escuta, por entre seus próprios soluços, as conversas de sua mãe, sua irmã e das outras duas mulheres que ajudavam na cozinha, e pede a Deus que jamais leve ninguém da sua família. Quanto mais escuta a voz de sua irmã amada, mais ELLA chora. Sua irmã, dez anos mais velha que ela, além de ser sua cuidadora, sua musa, sua inspiração, sua incentivadora, seu grande amor, uma espécie de segunda mãe, fora sua primeira professora (informal) e incentivadora nas leituras da literatura que ela tanto

adorava. ELLA se lembra do quanto sua irmã é importante em sua vida e chora mais ainda. Sua irmã adorada a havia alfabetizado enquanto confeccionava os materiais da alfabetização e treinava para os estágios que fazia no tempo em que estudava o Curso Normal. Com a cartilha *O Barquinho Amarelo* – da qual sua irmã lia para ela as histórias, treinava as atividades planejadas para o estágio, confeccionava lindos e cuidadosos apliques de tecidos coloridos com figuras e imagens da cartilha –, ELLA fora alfabetizada aos 5 anos de idade, dois antes de ir para a escola pela primeira vez. Sua irmã, que lhe ensinara a ler, com muita paixão e afeto para com ela, incentivava suas leituras e lhe dava as condições para que continuasse lendo, pois trazia da biblioteca do seu colégio e da biblioteca pública da cidade os livros que ela própria lia e lhe oferecia. Era um desses livros que agora a fizera chorar descontroladamente... sua irmã escuta seu choro e corre para ver o que estava acontecendo. Seus olhos estão inchados pelo choro e ELLA continua chorando. Ela agarra as pernas de sua irmã, abraça forte e chora, chora, chora desesperadamente... sem conseguir responder às insistentes perguntas de sua irmã, que queria saber o que se passara. ELLA relembra as páginas que acabara de ler, olha para sua irmã e aumenta mais o seu choro... Depois de um longo tempo de espera e de conforto nos braços de sua irmã, ELLA explica que chorava porque a história do livro que acabara de ler – *Éramos Seis*, de Maria José Dupré – era muito triste e ela tinha medo de perder seu pai, sua mãe, seus irmãos (que ganhara por um acidente da vida, mas que lhe eram tão importantes) e, sobretudo, a sua irmã amada que – ela escutava todos os dias em sua casa – poderia ter poucos anos de vida. As mortes que lia no livro eram para ELLA um fantasma que a fazia pensar na possibilidade de mortes em sua família. O modo como sua irmã lhe confortara as várias vezes em que ela chorava ao ler algo de literatura, e que repetia naquele momento, não diminuía sua dor; mas lhe ensinava muito sobre *como viver*. Ela lhe dizia algo como: “Primeiro, o que você leu é um romance, não é a sua vida. Os livros, como já te falei, são para nos mostrar outras vidas diferentes das nossas, outras cidades, outros lugares, outros mundos e nos fazer sonhar.” E seguia: “Se continuar assim tão impressionada com o que lê, não vou mais deixar você ler meus

livros...” E, “Segundo”, continuava sua irmã, “você não tem que viver com medo dos outros morrerem. Tem que aproveitar a presença das pessoas enquanto estão vivas. Então aproveita, venha aqui e me dá muitos beijos e abraços enquanto estou viva.” Sua irmã sempre lhe ensinava sobre a importância de aproveitar bem os dias vividos com quem se ama. Ela também sabia viver o que ensinava. Além disso, como sentia e escutava de todos que muitos daqueles livros que a irmã deixava ELLA tão criança ler eram inadequados, a ameaça de “não deixar você ler” era bastante comum para ela, embora a irmã nunca a tenha cumprido. ELLA acabava sempre lendo quase todos os livros que sua irmã trazia emprestados da biblioteca do colégio, onde estudava o Curso Normal na cidade de São Francisco, da biblioteca pública da cidade ou emprestado de alguma colega. E eram muitos, inúmeros livros durante cada ano. Todos os meses sua irmã chegava em casa com uma sacola de livros diferentes que ELLA devorava. Naquele momento, enquanto abraçava e dava muitos beijos em sua irmã e reclamava com ela sobre o enredo triste do livro que acabara de ler, ELLA também pensava que a própria vida também tem suas durezas e tristezas; do mesmo modo que também tem suas alegrias. Inclusive ter sua irmã naquele ano pertinho dela por tanto tempo era uma felicidade tão grande, que ela precisava mesmo aproveitar. No mês de julho do ano anterior (1977), sua irmã não estivera ali com a família, pois estava se recuperando, em um hospital em São Paulo, sozinha, da cirurgia para transplante de coração e desobstrução das artérias, que fizera em abril daquele ano. Só de pensar no quanto sua irmã, com apenas 17 anos, sofrera ao ficar internada em um hospital de uma cidade há 1.160 km de distância da sua família – que voltara ao trabalho diário após a realização da cirurgia, deixando-a sozinha para se recuperar –, entrava-lhe calafrios por todo o corpo. Aliás, ano difícil para todos tinha sido aquele: 1977. Todos os dias ELLA via sua mãe chorar escondido e seu pai tentar consolá-la dizendo que eles não tinham outra saída e que tudo ia dar certo. Todos os dias ELLA escutava sua mãe falar da saudade, do aperto no coração, do medo que tinha de sua filha morrer sozinha em um hospital tão longe, das dificuldades que tinha para viajar e ir visitá-la e da vontade de tê-la de volta em casa. Também não foram pou-

cas as vezes que ELLA via seu pai desabar no choro quando perguntavam pela irmã e o questionavam por que a deixaram sozinha em São Paulo. Todos os meses sua mãe e seu pai deixavam todos na casa da avó e iam ver a filha em São Paulo. Oito dias depois, quando retornavam, eram os mesmos choros escondidos, as mesmas perguntas, os mesmos lamentos. E tinham sido assim aqueles sete infundáveis meses, até que o assunto se tornou quase proibido em sua casa. Quando passaram os sete meses de recuperação e seus pais foram buscá-la, dia de maior alegria em casa durante a sua infância ELLA não se lembra de ter vivido. Os olhos de sua mãe brilhavam, o sorriso nos lábios era permanente e todos os dias a família inteira rezava agradecendo a Deus pela cirurgia bem-sucedida (quando sempre fizeram pensar que ela morreria) e pelo retorno da filha-irmã para casa. Por isso, naquele julho, apesar de todo o trabalho duro com o algodão, a família toda se sentia em estado de Graça. Sua irmã adorada estava ali com toda a família e havia levado, para as férias escolares e para o período de trabalho duro no campo, uma caixa cheia de livros que ganhara em São Paulo. O médico que fizera sua cirurgia descobrira seu gosto pela leitura e, com pesar por vê-la sozinha no hospital tanto tempo, toda semana lhe presenteava com um livro novo e lhe trazia outros tantos usados de suas filhas. Agora sua irmã possuía uma caixa de livros que mais parecia uma caixa de tesouros para as duas. Livros que as duas liam, reliam, comentavam, curtiam, sem se importar se eram ou não adequados para a idade, naquele julho de trabalho concentrado da família no campo. Todos os julhos, de todos os anos, tudo isso se repetia: sua família improvisava uma enorme barraca com lonas no terreno onde seu pai tinha suas lavouras de algodão, há 6 quilômetros de distância da casa onde residiam – em Vila do Morro, distrito de São Francisco, no norte de Minas Gerais. Nesse terreno, só havia de construção permanente uma pequena cozinha e um banheiro. Na mesma barraca enorme (de mais de 2.000 metros quadrados) em que ELLA e toda a sua família dormiam, eram empilhados os sacos de algodão que os(as) trabalhadores(as) colhiam e que seu pai pesava, ensacava e guardava, para depois juntar com o algodão de outros agricultores da localidade e levar para Montes Claros para vender. Seu pai fez, durante

muito tempo, por intuição e necessidade, o que depois ELLA soubera que se chamava *cooperativa*: juntava o algodão de todos os seus amigos, pequenos produtores de algodão da região, para vender junto e conseguir que pagassem um melhor preço pelo produto. De todo modo, para seu pai, sua mãe e seus irmãos mais velhos tudo isso era muito trabalhoso e sacrificante. Seu pai precisava controlar tudo, conseguir um grande número de trabalhadores(as) para colher rápido, já que o algodão quando está pronto para colheita não pode ficar muito tempo na planta. Isso porque se o algodão se sujar ou molhar, ele perde o valor de venda. Do algodão dependia o sustento de toda a família. Nada podia esperar. Afinal, era da agricultura de subsistência (milho, feijão, mandioca, abóbora, banana, melancia e hortaliças), de algumas poucas vacas de que tiravam o leite para o consumo e do dinheiro da venda do algodão que dependia o sustento do ano inteiro de toda a família. Sua mãe, além do trabalho em casa, de cuidar dos(as) filhos(as) e de cozinhar para todos(as) os(as) trabalhadores(as) que trabalhavam para seu pai no campo, também costurava todos os dias, incansavelmente, para vestir os filhos e para vender colchas, toalhas de mesa, almofadas e panos de cozinha. Com a venda dessas roupas de cama, mesa e banho comprava os materiais escolares de todos os filhos. Afirmava todos os dias que seus filhos estudariam e teriam uma vida menos dura que a dela e do pai/marido. Naqueles dias de julho, o trabalho de todos(as) se multiplicava: seu pai, sua mãe e seus irmãos mais velhos cuidavam para que materiais para o trabalho, água, lanches e comida, não faltassem aos trabalhadores e às trabalhadoras. Tudo isso era feito em pouco tempo, sem nenhum conforto, com improviso, sem energia elétrica e sem água encanada. Para ELLA, no entanto, mesmo sabendo da dureza de tudo isso, também havia ali um gosto de aventura e afeto que ela não conseguia negar. Dormir em colchões no chão, abraçada a sua irmã-amada, ao lado dos seus pais; ouvir os inúmeros *causos* e as aventuras que seu pai e outros(as) trabalhadores(as) que moravam nos arredores compartilhavam quando a noite caía; brincar de roda à luz da lua com outras crianças do local; escutar as cantigas que sua mãe lhe cantava e ensinava; passear sentada no ombro do seu pai pela enorme plantação de algodão todos os dias

quando o sol nascia (dali de cima ela via um enorme *tapete branco* que jamais saiu das suas lembranças); brincar de ser professora, ensinando as crianças menores do local a ler e a escrever, como aprendera com sua irmã; e passar boa parte do dia lendo para, na hora de dormir, contar o que lera para sua irmã-amada: tudo isso fazia aqueles dias inesquecíveis para ELLA. Naquele dia, ao deitarem para dormir, ELLA e sua irmã contaram, juntas, a história do livro *Éramos Seis* para seus pais. Também rezaram juntas para que continuassem sempre sendo a *Família de Dez*.

~~*~~

Iniciei o primeiro ano do então “Primeiro Grau” em 1977, com ainda 6 anos de idade (quase 7), já leitora praticante de muitos livros de literatura. Minha irmã, que me ensinara a ler e a escrever, também me ensinara a tomar gosto pela leitura. Todos os fins de meses, vinha da cidade sede – São Francisco (MG) – onde estudava, para passar um fim de semana no distrito onde morávamos, com uma nova sacola de livros. Dava-me o prazo de um mês para lê-los. No final desse tempo, ela recolhia os livros que eu já tinha lido e trazia novos. Um mês era o período permitido pelas bibliotecas da cidade para os empréstimos. Quando chegava em casa com os livros, espalhava-os sobre a mesa e fazia uma espécie de propaganda de cada um deles, apostando em qual eu iria gostar mais.¹⁹ Parece que minha irmã intuía algo que, mais tarde, soube que Monteiro Lobato, referindo-se à sua estratégia mercadológica editorial para vender livros, dizia: “Livro é sobremesa: tem que ser posto debaixo do nariz do

19 Só a título de exemplificação, listo aqui alguns livros que me lembro de ter lido, que me marcaram e que me enchiam de fantasias, identificação ou desejos. Coloco o ano em que esses livros foram publicados e não das edições que li porque, claro, não tenho a menor ideia quais eram as edições dos livros que lia nesse período. De Monteiro Lobato: *O saci* (1921), *Reinações de Narizinho* (1931), *Caçadas de Pedrinho* (1932), *Viagem ao céu* (1932), *Emília no país da Gramática* (1934), *Aritmética da Emília* (1935), *Memórias da Emília* (1936), *Dom Quixote das crianças* (1936), *O poço de Visconde* (1937), *Geografia da Dona Benta* (1935), *Histórias de Tia Nastácia* (1937), *O Picapau Amarelo* (1939), toda a série *O Sítio do Picapau Amarelo*, entre outros. De Lygia Bojunga: *Angélica* (1975), *A casa da madrinha* (1978), *Corda bamba* (1979), *O sofá estampado* (1980), *A bolsa amarela* (1981). De Maria José Dupré: *A ilha perdida* (1945), *A montanha encantada* (1945), *A mina de ouro* (1946), *O cachorrinho Samba* (1949), *O Cachorrinho Samba na floresta* (1950), *O cachorrinho Samba na Rússia* (1963), *O cachorrinho Samba na Bahia* (1957), *O cachorrinho Samba entre os índios* (1966), *Éramos Seis* (1943), *Gina* (1945), *Angélica* (1955), *Menina Isabel* (1965), *Os caminhos* (1969). De Lúcia Machado de Almeida: *Aventuras de Xisto* (1957), *Xisto no espaço* (1967), *O caso da Borboleta Atíria* (1975), *O Escaravelho do Diabo* (1976). De Homero Homem: *Meninos de asas* (1968), *Pelejas do amor* (1978). De José Resende Filho: *Tônico* (1976), *Tônico e Carniça* (1977).

freguês.”²⁰ Era exatamente a leitura (com suas possibilidades) e o afeto de minha irmã (com nossas composições) que, aos meus olhos na época, eram os principais diferenciais entre mim e as outras 33 crianças (éramos 34 alunos(as)) que chegavam à Escola Estadual Elpídio da Fonseca – a única escola existente no distrito de Vila do Morro (São Francisco, MG) onde vivia – para cursar o nosso primeiro ano escolar. A *leitura* e o *afeto*, portanto, foram algumas das *condições de possibilidade* para a *professora que forma professoras(es)* que me tornei.

Cursei o Ensino Fundamental (antigo Primeiro Grau) de 1977 a 1984 nessa escola rural que, até 1979, só oferecia até a quarta série. Foi ampliada em 1980, passando a oferecer o Primeiro Grau completo (até a oitava série), o que me possibilitou seguir na mesma escola e concluir o Primeiro Grau. Mesmo originária de uma família grande (com oito irmãos), com mãe e pai com baixíssima escolarização – os dois estudaram apenas até a quarta série do primeiro grau –, com muitas dificuldades financeiras, que vivia do que plantava e colhia e do trabalho de costura de minha mãe, estava eu na escola entre as estudantes que tinham melhores condições financeiras. O diferencial de classe aí não era marcado no que podíamos comprar ou consumir. Nisso éramos muito parecidos, pois não tínhamos acesso a quase nada que não fosse o imprescindível. Era, sobretudo, porque meus pais plantavam para subsistência em terra própria, o que não ocorria com a maior parte de meus/minhas colegas e até mesmo das famílias das professoras que tive até a quarta série do Primeiro Grau.

Minha professora da primeira série, como meus pais, também tinha baixa escolaridade, era leiga (só havia cursado até a quarta série primária), embora já tivesse muitos anos de experiência com a alfabetização. Minha turma foi sua última turma, antes de se aposentar. Essa professora dizia que queria se aposentar fazendo com que todos os seus alunos da sua última turma aprendessem a ler e a escrever naquele primeiro ano. Eu, que já sabia ler e era leitora praticante, tornei-me a “ajudante da professora”. Essa professora era considerada a melhor alfabetizadora da escola, porque alfabetizava quase todas as crianças das turmas com as quais trabalhava. Todas as outras professoras da segunda até a oitava série não tinham curso superior. Todas haviam estudado apenas o “Segundo Grau”: Curso Normal.

20 BESSARANI, Cecília. (Org.). *Monteiro Lobato: Conferências, artigos e crônicas*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 2010.

Durante os oito anos em que cursei o “Primeiro Grau”, de 1977 a 1984, o país vivia em Regime Militar, ainda que já em crise. Apesar disso, nunca escutei na escola que frequentei nesse período qualquer menção a essas palavras ou a algo que remetesse a isso. Também não escutava de ninguém da comunidade algo sobre o tema. Nada sobre a Ditadura, sobre os militares, sobre tortura, sobre manifestações, sobre injustiças sociais, sobre exílio, sobre assassinatos, sobre os sofrimentos de mães perdendo seus filhos para o Regime... Em uma Vila como a que morava, as informações chegavam pelo *Jornal Nacional* da Rede Globo de Televisão, única rede com sinal de transmissão por ali, e pelo programa de rádio *A Voz do Brasil*, que muitas famílias daquela Vila, inclusive meus pais, escutavam e comentavam em suas conversas.

De fato, em inúmeras pequenas cidades deste enorme país e em todas as localidades dos diferentes níveis do rural, as pessoas viviam (eu vivi), e vejo que alguns ainda vivem (embora agora com mais acesso a informações pela internet e pelas redes sociais), suas vidas quase indiferentes aos mais variados acontecimentos políticos, mesmo sofrendo de diferentes modos, no corpo e na alma, as consequências desses acontecimentos. Essa é, para mim, uma das grandes dificuldades que temos de enfrentar em qualquer organização política, em qualquer luta por mudança e em qualquer proposta educacional que se queira como transformadora das injustiças sociais. Acredito que essa é também uma das evidências da necessidade de uma escolarização potente, instrutiva, crítica, politizada e criativa, para tentar fazer algum diferencial nas lutas políticas deste país.

Então, ali naquela escola rural, como inúmeros(as) brasileiros(as) fizeram em suas escolas por todo o país na época, cantei junto com meus e minhas colegas o hino nacional e o hino da bandeira, todos os dias antes de entrar para a sala de aula, e participei de todas as paradas e desfiles de 7 de setembro, sem saber o que isso significava, de fato. Nunca ouvi, naquela época, qualquer associação disso com o “nacionalismo” do regime militar. A primeira vez que me lembro de ter escutado as palavras “Ditadura Militar” foi aos 9 anos de idade, quando minha irmã me explicou o que significavam dois adesivos fixados no carro da diretora da escola que eu achava lindo: “Brasil: ame-o ou deixe-o” e “Quem não vive para servir ao Brasil, não serve para viver no Brasil”. Mas ao me explicar sobre a Ditadura

Militar, minha irmã explicava também que tudo que ela me contava não era para ser comentado na escola com ninguém; era uma espécie de segredo nosso que guardei por muito tempo. Se não contei a ninguém sobre o que sabia, passei a ter um medo pavoroso de qualquer polícia. Não podia ver um policial, há metros de distância, que saía correndo.

Se não tínhamos ninguém na escola ou no nosso convívio que nos falasse sobre os horrores do Regime Militar, tínhamos quem nos ensinasse as musiquinhas criadas no período para exaltar o Brasil e suas maravilhas. Essas músicas sabíamos de cor e cantávamos na escola, nas ruas onde brincávamos e em casa, tal como: *As praias do Brasil ensolaradas/ O chão onde o país se elevou/ A mão de Deus abençoou/ Mulher que nasce aqui tem muito mais amor. [...] Eu te amo, meu Brasil, eu te amo!/ Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil [...]*.²¹ Ou ainda o hino “Pra Frente Brasil”, cantado por nós na escola e nas ruas, sobretudo nas épocas dos campeonatos mundiais de Futebol: *Noventa Milhões em Ação/ Pra Frente Brasil/ Do Meu Coração/ Todos juntos vamos/ Pra Frente Brasil/ Salve a Seleção! [...] Todos juntos vamos/ Pra frente Brasil!/ Brasil!/ Salve a seleção!*²²

Cantei e vivi ali naquele povoado, longínquo de todos os centros urbanos, com informação escassa e filtrada pela Rede Globo de Televisão e pelo grande sistema de rádios, estudando em uma escola pública rural com poucos livros, com livros didáticos controlados e bastante limitados (pagos por minha mãe com o dinheiro que recebia pelas costuras que fazia), sem qualquer acesso a jornais escritos, com muitas professoras leigas ou com apenas o Curso Normal – um mundo bastante particular dentro do enorme Brasil. Exatamente por tudo isso, a leitura que minha irmã me propiciara, me ofertara e fizera praticar, me fazia viver também um mundo à parte naquela Vila, onde quase todos estavam preocupados, sobretudo, em conseguir sobreviver driblando a miséria, a escassez, as faltas...

Por isso tenho comigo a sensação de que minha irmã, o *afeto* que

21 Essa música intitulada *Eu te amo, meu Brasil* foi composta pelo cantor Dom, da dupla Dom & Ravel, e fez sucesso nos primeiros anos da década de 1970, no Brasil, com a sua interpretação pela banda “Os Incríveis”.

22 Essa música intitulada *Pra frente Brasil* foi composta por Miguel Gustavo para inspirar a seleção brasileira na Copa do Mundo de Futebol de 1970. Virou um hino dessa e de muitas outras Copas, bem como de exaltação do Brasil durante o Regime Militar.

recebia e tudo que a *leitura* me proporcionou na infância e na adolescência me salvaram e foram responsáveis por mudar a minha vida. Por isso também meu entendimento de que esses elementos foram condições de possibilidades para a professora formadora de professoras que me tornei. Quando fui iniciar o terceiro ano, minha irmã já era professora em uma outra escola rural pública e, com seus primeiros salários recebidos por seu trabalho, me presenteou um kit composto de Mochila (a primeira vez que tive uma), o livro *Memórias da Emília* de Monteiro Lobato (o primeiro livro que era só meu), uma caixa com 36 lápis de cor (que eu até então nem sabia que existia e que foi o único da minha escola inteira por muitos anos), um atlas e um globo. Desde então, e por muitos anos, todos os meses ela me presentearia com um novo livro.

Nunca perguntei para minha irmã por que escolhera aqueles presentes naquela época. A felicidade era grande demais por tê-los ganhado. Como ela já não se encontra mais entre nós, nunca poderei fazê-lo. Hoje, na emoção que me toma e com o aperto no peito que sinto com as memórias que me vêm, fico delirando nas respostas a essa pergunta: talvez ela quisesse que eu colorisse mais a minha vida, como ela própria gostaria de fazê-lo (mas achava que era impossível para ela, pois, devido ao seu “problema de coração”, os médicos lhe davam poucos anos de vida). Talvez ela quisesse que eu desbravasse, saísse dali e entrasse em outros territórios. A mochila muito útil na escola, também é muito útil nas viagens que ela desejava que eu fizesse. Talvez ela quisesse também me ensinar que o *Globo* era enorme e que eu poderia/deveria sair, seguir, desbravar, conquistar, expandir. Impossível saber... Talvez o mais importante seja me alegrar com o fato de que ela acompanhou, orgulhosa, tudo que fiz até sua morte em fevereiro de 2013. Se com o primeiro presente com seu salário ela quisesse me ensinar que deveria seguir por aí, por diferentes partes e em diferentes continentes, fantasiando e colorindo a própria vida, ela felizmente pôde ver que eu aprendi, segui e sigo a lição.

É por isso que considero importante hoje registrar que com minha irmã tive *leitura e afeto* que foram fundamentais para minha existência e para a *vida de professora*. Aliás, tive muito afeto de minha mãe, meu pai, meus irmãos e irmãs todos. Exatamente por isso, não suporto políticos (e

também pessoas de classe média e alta) que falam das classes populares como se nelas faltasse afeto. Esse pressuposto generalizado é um grande equívoco que não suporta escutar. Em minha família e na família de muitos(as) de meus/minhas amigos(as) faltava quase tudo, menos afeto.

Além do afeto, tive, por meio de minha irmã, acesso a toda uma literatura que eu devorava e que me ensinava tanto – de opressão, rebeldia, aventura, morte, dor, amizade, alegria, curiosidade, relações familiares, tristeza, diferenças, bom humor, sagacidade, dureza, acolhimento, sofrimento, perspicácia, invenções, pobreza e riqueza, de conquistas, saudades, ruínas, compaixão, sensibilidades, doação, amor, fantasias, de guardar segredos para sobreviver, de suspense, de um infantil curioso e ativo, de correr atrás dos sonhos, de magia etc. –, como a própria vida ensina. Tive acesso a uma literatura que me trouxe o prazer, a surpresa e o encanto que eu necessitava naqueles tempos e espaços tão secos de oportunidades e de saídas para a expansão. Se a oportunidade de ler toda essa literatura, como a que eu tive, era comum para muitas crianças e jovens de classe média e urbana da época, para o meu contexto era não somente um caso raro, mas também praticamente único naquela Vila onde vivíamos.

A literatura durante toda a minha infância e juventude foi, por isso mesmo, o diferencial que me mostrou que outros mundos eram possíveis. Foi o instrumento que permitiu me identificar com personagens que desbravavam e viviam vidas que pareciam não ser feitas para mim. Foi o artefato que me possibilitou fantasiar em viver outra vida. Foi a matéria da conexão amorosa, tanto com a minha irmã como com algumas personagens que me faziam *desejar*. Aprendi, lendo, que a identificação com uma personagem pode ser a “salvação” que é permitida, autorizada e até demandada pela literatura. Essa identificação, realmente, muitas vezes, me fez desejar viver o que parecia não permitido para eu viver, naqueles tempos e espaços. Por tudo isso, considero até hoje que uma das mais importantes tarefas de um(a) professor(a) é disponibilizar a maior variedade de textos e livros possíveis a seus/suas alunos e alunas, seja trabalhando com crianças e jovens, seja trabalhando com adultos ou idosos, em qualquer etapa da escolarização. Faço sempre, com meus/minhas alunos(as), isso que aprendi aí – com minha primeira professora, em casa, ainda na

infância: oferto, disponibilizo, divulgo e incentivo textos, livros, leituras, os mais variados possíveis.

Em 1985, fui cursar o Segundo Grau (Curso Normal) na cidade vizinha – Brasília de Minas. Minha irmã considerava o Curso Normal de lá melhor do que o de São Francisco, onde ela estudara, e convencera minha mãe e meu pai de que eu deveria estudar em Brasília de Minas. Por um lado, não me passara despercebido que somente eu e mais três colegas de uma turma de 33 estudantes da oitava série havíamos saído da Vila para cursarmos em outras cidades o Segundo Grau, dando continuidade aos estudos. Os(as) demais colegas, quase todos(as) se tornariam professores(as) em escolas mais rurais do que a Escola de Vila do Morro ou voltariam a trabalhar no campo com suas famílias. Não me passara despercebido, também, que as coisas haviam se invertido: passei a ser a mais pobre da sala, a que mais dificuldade tinha para comprar livros e os materiais do Curso e a única que vinha de um distrito (não era da cidade). Era a *mais pobre* e era do *meio rural* e descobri, ali, que tudo isso tinha um peso significativo no modo como era vista e como podia, ou não, me relacionar com os(as) colegas. Sofri inicialmente com essa descoberta, até aceitar o que me vinha, embora sem jamais me conformar com a discriminação e a injustiça, e já sonhando em alçar novos voos.

Por outro lado, também não me passara despercebido o quão “salvadora” era a prática de leitura que tinha adquirido na minha infância e que eu continuava ampliando. A leitura era, no Curso Normal, mais uma vez um diferencial que me permitia uma entrada diferente nas relações com os(as) professores(as)²³ e com amigos(as) de classe média da cidade que fiz e que continuam meus/minhas amigos(as) até hoje. Mas ela era, também, o distinguidor que me proporcionava os instrumentos para desejar viver outras experiências; era a bifurcação para seguir um outro caminho e experimentar outros territórios. Com essa mudança de território e de posição no território me senti com medo, mas me senti também com força para experimentar um outro mundo que me chegava para explorar.

Ali no Colégio público em que cursei o Segundo Grau, Escola Estadual Sant’Ana, escutei de várias professoras, ao longo dos três anos

23 Vários(as) professores(as) me emprestavam livros. Meu professor de Matemática (que também

de Curso Normal, que seria uma “ótima professora, porque era boa leitora, escrevia bem e falava bem”. Passei a acreditar nisso, embora naquele tempo eu não pensasse em ser professora. Fazia o Curso Normal apenas porque era a única possibilidade que tinha de continuar estudando. Mas aí eu já sonhava e desejava *conquistar o mundo*. Gastava muito tempo em elucubrações arquitetando como poderia terminar o Curso e não voltar a morar em Vila do Morro. Pensava, naqueles tempos, que poderia até ser professora, mas primeiro necessitava encontrar uma forma de seguir adiante, morar em uma cidade maior, viver outras experiências que tanto desejava. Queria estudar mais, muito mais; estudar em uma universidade; conhecer outros mundos que eu sabia que existiam e que desejava conhecer.

O Curso Normal não preparava para os exames vestibulares, e eu não podia pagar para fazer um cursinho pré-vestibular no contraturno, como muitas colegas faziam. Pagar uma faculdade particular era mais impossível ainda. A única saída para seguir com o que queria era, portanto, passar no vestibular de uma universidade pública. Por isso vivi os três anos do Curso Normal na biblioteca do Colégio estudando, sozinha e como podia, para fazer o vestibular. Só saía da biblioteca na hora em que ela fechava. E, claro, li muito nesse período...

Por isso o reconhecimento da função fundamental que a leitura teve para que eu pudesse ter *uma vida de professora*. Por isso, também, sempre que leio ou vejo em um filme algum depoimento sobre as sensações produzidas pelos livros e pelas leituras, me sinto muito afetada. Sinto-me como Mathieu Lindon, por exemplo, que diz que os *livros protegem*. Ele diz: “os livros me protegem. Sempre posso me refugiar neles, imune a todo risco, como se eles criassem um outro universo, inteiramente à parte do mundo

era bancário), por exemplo, adorava, como eu, livros da Agatha Christie e me emprestava os que ele tinha. Já havia lido alguns títulos de Agatha Christie, emprestados pela minha irmã, quando descobri que ele era um leitor/colecionador dos livros policiais dessa autora. Ele passou então a me emprestar todos os livros de Agatha Christie e mais uma variedade de títulos de sua biblioteca particular que eu também devorava. Li muita e variada literatura no Curso Normal. Mas talvez os livros mais marcantes desse período tenham sido os romances e contos de Clarice Lispector que descobri, li e reli. Clarice Lispector, desde que a descobri com 14 anos, foi uma companheira constante em meu pensar sobre mim mesma e um aguçador da minha prática de leitura. Outro livro muito impactante nesse período para mim foi *Meninos sem pátria*, de Luiz Puntel. Isso porque ele falava da Ditadura Militar e do exílio, o que para mim era um segredo que me impressionava e que eu buscava conhecer de todos os modos.

real” (LINDON, 2014, p. 13). Também sentia e sinto que os livros e a leitura me protegem, aquecem e alimentam a alma, ou, como ensinou o professor Don Gregório, personagem do filme espanhol *A língua das Mariposas*, que “os livros são como um lar. Nos livros podemos refugiar nossos sonhos para que eles não morram de frio.”²⁴ É isto: a leitura para mim foi realmente a possibilidade de viver. Ela foi a responsável por mudar a minha vida. A leitura foi o instrumento para que eu criasse um mundo à parte do que eu vivia e que foi fundamental para eu viver. Foi a bifurcação que me fez desviar de um destino que sentia que aprisionava, porque limitava minha vida e meu desejo de caminhar, seguir, experimentar, expandir.

Foi lendo e aquecendo meus sonhos que no final de 1987 prestei três vestibulares: Jornalismo na UFMG, que eu sonhava em cursar, e Pedagogia na Unimontes e na UFV, que eu sabia ter mais chances de passar, por ser um curso menos concorrido. Não passei no vestibular de Jornalismo, que na época era o curso mais concorrido da UFMG. Passei no vestibular de Pedagogia nas duas universidades e, claro, fui cursar Pedagogia naquela que era pública federal e o mais distante de Vila do Morro possível: a Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Viçosa, MG. Era assim que pensava e desejava. Portanto, *assim eu quis...* estudar em uma universidade! Assim eu fiz!

A leitura e o afeto que minha irmã me proporcionou foram condições imprescindíveis para eu estudar em uma universidade. Eles me salvaram, ensinaram, mostraram-me a existência de outros mundos, de outras vidas; eles me potencializaram a seguir em busca de oportunidades. Minha irmã, embora tenha partido em 2013, foi a responsável por uma prática (a de leitura) que me acompanha por toda a vida. Ela vive e viverá em mim, enquanto vida eu tiver. É a ela, portanto, que desejo neste momento dizer o meu *muito obrigada* e expressar o meu reconhecimento da importância do amor que ela me deu: *De todo o amor que eu tenho/ Metade foi tu que me deu/ Salvando minh'alma da vida/ Sorrindo e fazendo o meu eu.*

24 Escrevi em Paraíso (2015) sobre o *currículo nômade* desenvolvido por esse professor no filme *A Língua das Mariposas* e o de uma professora cega de uma Escola Pública de Belo Horizonte que fez parte de uma investigação que realizei.

Se essa foi uma linha constitutiva das *condições de possibilidade* de uma vida de professora, e por isso senti a necessidade de expressar minha gratidão à minha irmã, à abertura e ao afeto que ela me deu, no próximo capítulo escrevo sobre mais uma dessas linhas. Nele, rendo meu reconhecimento e minha gratidão ao que foi a universidade pública na minha vida: um território fértil e diverso, que traz oportunidades. Sim! A universidade é fértil; é *prenha* de possibilidades e foi *condição de possibilidade de minha vida de professora*.



CAPÍTULO 3

Condições de possibilidades de uma vida de professora II: universidade fértil e uma professora que oportunizou e me ensinou a importância da “pesquisa de campo”

É preciso tempo para compreender o que amar quer dizer.

(LINDON, 2014, p. 15)

Episódio 3: Era tarde da noite de um dia de **dezembro de 1989**, na cidade de Viçosa MG. ELLA estava ali, sentada em uma carteira na frente da primeira fileira de uma sala do Pavilhão de Aulas da UFV, esperando a professora encerrar a aula para sair em disparada. Já não conseguia prestar mais atenção no que a professora explicava. O Pavilhão de Aulas – edifício com inúmeras salas onde estudantes dos mais diferentes cursos da universidade assistiam aulas o dia inteiro, nos três turnos – àquela hora já estava quase vazio. A sua própria turma, apesar de a professora continuar falando e explicando o conteúdo da matéria, já estava pela metade. ELLA olha no relógio inúmeras vezes, de minuto a minuto, pois viajaria ainda naquela noite, de ônibus, para a casa da sua família no norte de Minas Gerais, onde aproveitaria o recesso de Natal e Ano-Novo, antes de retornar às aulas, no início de janeiro. Naquele ano só haveria 20 dias de recesso, pois teriam que repor o tempo de aula parada no período de greve da universidade: a segunda greve de que ela participara como estudante de graduação em Pedagogia na UFV. Estava apreensiva, mas se tinha algo que não conseguia fazer era sair da sala antes de a professora encerrar a aula. Achava isso um desrespeito que prometera a si mesma jamais cometer. A professora – que ministrara naquele semestre duas disciplinas para sua turma, que dava aulas expositivas excelentes, do tipo que faziam desbravar, conectar e viajar, mas que era impaciente com as dúvidas dos(as)

estudantes – enfim encerra a aula. Quando ELLA está se levantando, a professora vai até sua mesa e diz: “— Você pode ficar um pouco mais para falar comigo?” Apesar de agoniada com o tempo que lhe parecia curto, era representante da turma, e como já havia reclamado com a professora sobre sua “impaciência”, em nome dos colegas de sala, ela sentia que não poderia se negar a ficar. ELLA fica. Estava apreensiva, mas não tinha outra saída. Quando todos saem da sala, a professora lhe explica que havia sido contemplada com duas bolsas de Iniciação Científica (IC) do CNPq e que gostaria que ela escolhesse uma outra colega para trabalharem como bolsistas de IC na pesquisa intitulada *Avaliação da adequação pedagógica dos conteúdos curriculares das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental*. Naquele momento, o título do projeto de pesquisa não lhe dizia nada. Mas ter uma bolsa de pesquisa era uma oportunidade que desejara muito desde que entrara na universidade. Infelizmente, nenhum outro professor do Curso disponibilizava bolsas de IC naquela época, apesar de muitos serem doutores. ELLA já havia conversado com todos, perguntando, um a um, sobre a possibilidade de uma bolsa. Havia manifestado seu desejo de ser bolsista porque via vários estudantes de outros cursos da UFV com bolsas de IC. Agora, quando menos esperava, a oportunidade batera em sua porta. Essa professora oferecia o que ela mais desejava... ELLA ainda estava em choque com o convite, sem nada responder, enquanto a professora seguia: “Você pode ir na minha sala amanhã às 14h? Quero te passar o projeto e explicar o que você precisa fazer de imediato.” Ainda atordoada, ELLA tinha dúvidas se dizia que iria viajar naquela noite. Por alguns segundos pensou sobre o que fazer e, com medo de perder a bolsa que tanto desejava, disse apenas que sim, que podia e estaria no dia seguinte, às 14h, na sala da professora para conversarem. ELLA se despede e sai em disparada em direção à rodoviária da cidade para trocar sua passagem, adiando a viagem por dois dias. Enquanto fazia o trajeto a pé do Pavilhão de Aulas, que fica no interior da universidade, até a rodoviária, 2 km de boa caminhada, ELLA quase saltitava de alegria. Sempre gostou daquela caminhada pela universidade em qualquer hora do dia. Achava tudo tão bonito! Tantas árvores, tanta iluminação, tudo tão limpo e bem cuidado. Não cansava de admirar a beleza daquele lugar e sentia gratidão por tudo

que ele representava em sua vida! Pensava o quanto uma universidade pública abre portas para uma pessoa de classe popular! Apesar da sua alegria pelo presente e pela esperança nos dias que viriam, ELLA pensava em todas (e em todos) as suas (e os seus) colegas que, mesmo desejando, não puderam seguir os estudos. Pensava naqueles(as) que gostariam de cursar na universidade Odontologia, Medicina, Jornalismo, Engenharia Mecânica... mas acreditavam que esses cursos não eram para eles(as). Todos(as) tão inteligentes e estudiosos(as)! ELLA não tinha dúvida de que seriam excelentes estudantes e profissionais se tivessem oportunidade. Pensava em sua turma da oitava série que ficara, quase inteira, sem poder estudar nem mesmo o segundo grau. Sabia e sentia que estava errado, muito errado que apenas uma porcentagem muito pequena de brasileiros e brasileiras pudesse fazer um curso superior na universidade e viver experiências tão extraordinárias! ELLA lamentava por todos(as) e reafirmava em pensamento uma promessa que fazia a si mesma desde que chegara ali na UFV: que a injustiça e a desigualdade deste mundo nunca lhe seriam indiferentes. Quantas experiências pudera viver nos dois anos de estudos ali, e quantas ainda poderia viver! Quantas aprendizagens! Queria que todas as pessoas deste país pudessem ter uma experiência em uma universidade como ela estava tendo. Lutaria toda a sua vida por isso! Enquanto pensava nas diversas e importantes experiências que a universidade já havia lhe proporcionado, ELLA sentia, também, que uma outra porta estava se abrindo. ELLA entraria por aquela porta com toda a sua energia e mobilizaria todo o seu *desejo de aprender*.

~*~

A universidade constitui-se em um espaço de *oportunidades* variadas. Trata-se do mais fértil ambiente que eu conheço para *encontros* que possibilitem transformar conhecimento acumulado em questões de vida, em interrogações do presente, em propostas criativas para o futuro, em desafios para serem enfrentados, em cooperações solidárias. Apesar de ser uma instituição que também traz em seu interior divisões, separações e hierarquias (de classe, gênero, raça, culturas, que eu senti e vivenciei algumas vezes), a universidade é o território onde mais vi a possibilidade de

expansão para aqueles(as) originários(as) das classes populares que, como eu, tinham sede de oportunidades. Ela é um ambiente fértil de agenciamentos, de desejo e de expansão do território.

O interior de uma universidade abriga diversidades de todos os tipos, sonhos os mais variados, esperanças distintas. Uma universidade abriga desejos, planos, desafios, inquietudes, inovações, constituições de tradições. Uma universidade abriga oportunidades, as mais diversas... assim vi e vivenciei a universidade nos cinco anos em que cursei Pedagogia na UFV: de 1988 a 1992. Espaço de inquietudes, de produção e de divulgação de conhecimentos científico em perspectivas variadas. Território de AULAS de todos os tipos, algumas que me faziam viajar sem sair do lugar. Espaço de liberdade de crítica e de lutas políticas, da micropolítica que transforma e cria. Lugar de junção de pessoas jovens com os mais diferentes potenciais. Tudo isso junto se constitui em uma potência tão explosiva que muitas vezes não conseguimos dimensionar. Basta olharmos com atenção para vermos, todos os dias, vidas sendo transformadas na universidade. Eu, por exemplo, tive minha vida transformada na universidade.

A universidade abriu possibilidades de expansão que eu tanto desejava, mas pensava ser impossível para mim. A UFV foi um ambiente onde vivi várias vezes a alegria das “descobertas”, a força da “novidade” e das amizades que se entendem porque partilham projetos, sonhos e a comunhão de desafios. Ela foi para mim, sobretudo, um espaço de *oportunidade* e de *encontros* que me afetaram e me transformaram. Foi nela que pude, além de toda a novidade que o curso de Pedagogia com suas diferentes disciplinas me proporcionava, ter acesso pela primeira vez a cursos paralelos de língua estrangeira, curso de oralidade, de música, de dança, de instrumentos musicais, de natação, de estratégias de escrita acadêmica, de informática. Cursos que eu sabia que existiam; mas que, até então, pensava que jamais poderia ter acesso a eles. Cursos sobre o desenvolvimento infantil, sobre a alfabetização de adultos, sobre a construção “da cultura brasileira”, sobre literatura infantil... bem, esses na verdade eu nem sabia que existiam.

Os estágios variados em diferentes projetos de extensão da universidade nas cidades vizinhas a Viçosa eram também possibilidades de

aprendizagens enormes. Aprendíamos tanto pela oportunidade de praticar o que estudávamos, como pelas relações estabelecidas com estudantes de diferentes cursos que participavam dos mesmos projetos. A própria universidade nos levava para escolas rurais de várias cidades para auxiliarmos professores(as) e estudantes. Então aprendíamos sobre a prática pedagógica, sobre as carências das escolas, sobre as dificuldades de professores(as) e estudantes etc., vivenciando de perto a realidade das escolas.

Além disso, a participação no Movimento Estudantil, como membro do Diretório Acadêmico da Pedagogia (DA) e da Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ENEPE), que também vivi intensamente, permitiu-me estabelecer outras relações, lidar com outros saberes, conhecer outras políticas e modos de fazer política. É importante registrar que esse período em que cursei Pedagogia – de 1988 a 1992 – foi o período em que tivemos eleições diretas para presidente da república pela primeira vez após a Ditadura, em 1989. Fernando Collor de Mello (PRN) ganhou as eleições no segundo turno tendo concorrido com Luiz Inácio Lula da Silva (PT); Collor iniciou seu governo em 1990 e renunciou em 29 de dezembro de 1992, horas antes de ser condenado pelo senado e de ser decretado seu impeachment. Foi um período, portanto, em que o movimento estudantil se aqueceu. Fizemos greves contra as várias políticas implementadas por Fernando Collor que afetavam diretamente as universidades. Fomos aquelas(es) estudantes que, naquele período, invadiram Brasília, DF várias vezes nas votações do Congresso que afetavam a Educação. Fomos conhecidos como “caras pintadas”, que lotaram as ruas das inúmeras cidades brasileiras para reivindicar o impeachment de Fernando Collor de Mello. Tudo isso foi espaço de aprendizagem na universidade, que eu nem sabia ser possível. Oportunidade de *transmutação* de mim mesma porque me permitia ser tocada pelo que via, lia, vivia.

A universidade é fértil de possibilidades para todos(as) que nela estão, podem e desejam estar. Mas para aqueles(as) de classes populares que vivem em ambientes onde o importante de fato é garantir a sobrevivência, onde quase tudo falta, a universidade é *deslumbramento* cotidiano. E muitas vezes me senti deslumbrada nela e com ela. Além de todas essas oportunidades, ela possibilitou encontros com professores(as) especialis-

tas em diversos temas que, muitas vezes, fizeram me apaixonar por aquilo que eu estava conhecendo e, mais ainda, pela própria oportunidade de conhecer. Para mim, a universidade foi território de *oportunidades*, de *encontros* que me potencializaram e de *deslumbramentos*. Ela foi um divisor de águas; o motor da transformação da minha vida.

As linhas de possíveis na universidade, para mim, eram agenciadas cotidianamente. A participação como bolsista de Iniciação Científica do CNPq, trabalhando na pesquisa *Avaliação da adequação pedagógica dos conteúdos curriculares das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental* – iniciada aos 18 anos de idade, no segundo ano do curso de Pedagogia –, por exemplo, possibilitou-me agenciamentos que duram. Possibilitou o *encontro com uma professora* que aprendi amar, que me apresentou mundos que eu desconhecia, que acreditou no meu potencial e na minha capacidade. Essa professora me ofereceu oportunidades, que era o que eu desejava e necessitava. Ela conseguia juntar, todos os dias, 16 bolsistas em um mesmo espaço para estudar, interrogar, compartilhar experiências, dúvidas e aprendizagens, trabalhando em vários projetos de pesquisa e de extensão sob sua orientação. Além disso, ela interrogava, exigia respostas, provocava, colocava textos muito variados em nossas mãos, levantava hipóteses polêmicas em relação ao conhecimento que produzíamos. Isso afetava, produzia curiosidades e paixões pelas descobertas; despertava o desejo de seguir estudando. De tudo que sinto por essa professora, ainda hoje, o mais forte é gratidão, compreensão e amor. Sim, como diz Mathieu Lindon, no trecho colocado como epígrafe deste capítulo, “é preciso tempo para compreender o que amar quer dizer”. Foi com ela também que aprendi a amar um campo de estudo: o de currículos.

Na pesquisa desenvolvida como bolsista de IC do CNPq, o **currículo** era o objeto de estudo. Objeto, até então, desconhecido para mim. Mas a professora-orientadora era uma especialista no tema, com reconhecimento nacional do seu trabalho, e conseguia despertar o nosso interesse por conhecê-lo. Recém-chegada de seu doutorado na Inglaterra, no Instituto de Londres, ela havia estudado e pesquisado com o grupo fundador da Nova Sociologia da Educação (o primeiro movimento das teorias críticas de currículo). Na ocasião, então, trouxe o que existia de

mais novo para o campo curricular brasileiro.²⁵ Com essa professora fui apresentada não somente ao *currículo* como objeto de pesquisa, mas também a todo um novo campo de conhecimento para desbravar.

Com essa professora-orientadora aprendi a formular bem os “instrumentos de pesquisa” (questionários e roteiros de entrevistas), a entrar e sair das escolas como pesquisadora, a “cercar um objeto” de vários modos para fazê-lo falar, a fazer uma boa entrevista aberta. Muito se passou de lá para cá, tive vários outros encontros potentes para minha formação como professora e como pesquisadora, mas nunca ninguém mais me ensinou a realizar pesquisa empírica nas escolas. Foi com essa professora que aprendi a fazer “pesquisa de campo”. Isso é um diferencial na pesquisadora que sou e na minha produção do campo curricular; falarei disso no Capítulo 8 deste Memorial, quando abordarei as pesquisas por mim desenvolvidas. Faço pesquisa de campo. Pesquiso currículos em ação em escolas. Meus orientadores de mestrado e doutorado deixaram suas marcas em mim, mas foram outras, como abordarei mais adiante. O objeto currículo para pesquisar e ensinar e o “trabalho de pesquisa de campo” devo ao *meu encontro com essa professora-orientadora de Iniciação Científica que tanto me oportunizou*.

Foi, assim, fazendo pesquisas de campo em inúmeras escolas urbanas e rurais da microrregião de Viçosa que, de um objeto de estudo e pesquisa qualquer, aos poucos, o currículo foi se transformando no objeto de meu interesse por conhecer, pensar, praticar. O currículo foi se transformando em objeto de minhas conversas, estudos, curiosidades e investimento. Desde então, **currículo** é meu campo de investimentos, tornou-se objeto de pesquisa no mestrado; objeto de meus estudos e ensino; objeto de minhas pesquisas, orientações e trabalhos de extensão. É objeto de minhas escritas e produções. É meu campo de atuação política na Educação.

A conclusão do curso de Pedagogia, portanto, não encerrou minha paixão pelos estudos de currículo. Saí de uma universidade e fui direto

25 Cabe registrar que, embora a Nova Sociologia da Educação (NSE) tenha sido um movimento importante que impactou os currículos e o campo curricular na Inglaterra e em outros países no início dos anos 1970, no Brasil, somente nos anos 80 os movimentos críticos de currículo foram divulgados. Inclusive, a primeira tradução para o português brasileiro de um artigo de Michel Young, considerado o fundador da NSE, é de 1989.

para uma outra: da UFV para a UFRGS. De uma *universidade fértil* a outra *prenha de possibilidades*. Levei comigo a paixão que desenvolvi por tudo já escrito e produzido sobre currículos; a paixão por pesquisar e hipóteses que eu gostaria de averiguar. Levei também meu *reconhecimento e respeito para com a universidade pública*, minha *gratidão à professora que aprendi a amar* pelas oportunidades que me deu, minha *paixão pela pesquisa*, minha *vontade de estudar currículos*, de pesquisar mais e de ensinar sobre esse tema. Levei também meu desejo de estudar com um pesquisador (um dos mais reconhecidos e importantes do campo curricular brasileiro) que eu descobri e conheci em meus estudos como bolsista de IC; que me encantava com seus textos. Assim, quando concluí a graduação em Pedagogia na UFV, em 1992, e fui cursar o mestrado na UFRGS, sabia o que queria e me movimentei para buscá-lo...

~~*~~

Antes de entrar no próximo capítulo, faço um pequeno, mas importante acréscimo sobre o momento de leitura e preparação para a seleção do mestrado. Descobri algo durante essas leituras que foi fundamental para o que fiz-estudei-produzi no mestrado e é uma linha constitutiva do meu pesquisar e do meu professorar até hoje. Trata-se da descoberta do *campo de estudos feministas e dos estudos de gênero*.

Sim. Isto mesmo! Descoberta. Antes de concluir a graduação, iniciei estudos direcionados e uma preparação cuidadosa para a seleção de mestrado. Decidi fazer seleção em três universidades que contavam com professores(as) pesquisadores(as) dos quais eu tinha lido livros de suas autorias e gostado, e que trabalhavam com as temáticas que me mobilizavam: *currículo e leituras de professoras*. Não conhecia pessoalmente nenhuma deles(as). Fiz seleção na Unicamp, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na preparação para a seleção, li as revistas dos Programas de Pós-Graduação em Educação dessas universidades. Assim cheguei à revista *Educação e Realidade* da UFRGS e li todos os seus números já publicados com o intuito de entender os temas e as perspectivas teóricas priorizados.

Nessa leitura, deparei-me então com vários artigos sobre *estudos das mulheres, feminismo e gênero* – inclusive um número de 1990 de *Educação e Realidade* era inteiramente dedicado ao tema: v. 12, n. 2, organizado por Guacira Lopes Louro (UFRGS) e Eliane Teixeira Lopes (UFMG). Essa descoberta mexeu muito comigo. Foi aí que conheci o clássico artigo de Joan Scott: *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Foi aí que descobri que existia influência dos estudos feministas no campo da Educação; que existia um campo de estudos consolidado, em vários países, chamado estudos das mulheres e que gênero era uma categoria de análise. Fiquei impressionada com o que lia e descobria.

Perguntava-me: Como podia ter feito o Curso Normal (em uma boa escola) e o Curso de Pedagogia (em uma grande universidade pública federal) sem nem mesmo saber que esses campos de estudos existiam? Como podia ter me formado professora e pedagoga sem saber que existiam os campos de estudos feminista e de gênero? Como cursos que formam professoras, a maioria mulheres, nunca tinham, em suas inúmeras disciplinas, sequer mencionado a existência desses campos? Como podia existir uma lacuna tão grande assim na nossa formação docente? Foi impactada com essa descoberta e após ter cursado disciplinas sobre gênero com uma professora da UFRGS, uma das mais importantes pesquisadoras sobre gênero e Educação no Brasil, que pude, na dissertação de mestrado, elaborar o argumento de que *o gênero era um campo de silêncio do currículo formal da formação docente*.

Essa descoberta foi fundamental para os rumos que dei ao meu professorar e ao meu pesquisar. *Gênero* é uma categoria de análise presente em minha produção acadêmica desde a minha dissertação de mestrado até a atualidade. Esteve presente em minhas aulas desde a primeira que ministrei no Ensino Superior, e continua presente até hoje. Tudo isso, espero, ficará evidente ao longo das próximas páginas deste Memorial.



CAPÍTULO 4

Condições de possibilidades de uma vida de professora III: um professor que fez/ faz a diferença... e a investigação dos campos de silêncio do currículo

Quanta coisa é ainda possível! Então aprendei a rir indo além de vós mesmos! Erguei vossos corações, ó bons dançarinos! Mais alto! E não esqueçais o riso tampouco!

(NIETZSCHE, 2011, p. 281)

Episódio 4: Eram 17h30 da primeira segunda-feira do mês de **agosto de 1993** na cidade de Porto Alegre (RS). Temperatura agradável de 14 graus na cidade. Aliás, a temperatura do mês de agosto em Porto Alegre era quase sempre agradável para ELLA, nem muito frio nem quente (entre 12 e 20 graus). Naquele dia, no entanto, apesar de estar vestida adequadamente para o tempo que fazia, seu rosto estava quente e muito vermelho e suas mãos estavam geladas de modo que nada conseguia esquentá-las. Um estranho contraste, evidência das emoções que a tomavam: ansiedade, preocupação, admiração, vontade de realizar mais um sonho. Isso porque naquele momento ELLA estava ali, naquela salinha minúscula, no décimo e último andar do edifício da Faculdade de Educação da UFRGS, diante do professor que tanto admirava, esperando uma resposta a um pedido seu de que ele abrisse uma exceção e voltasse a orientar uma estudante de mestrado. Fazia alguns anos que ele não recebia orientandos(as) de mestrado, e ele estava com um grupo bastante grande de doutorandos naquele ano de 1993. Na UFRGS, os estudantes de mestrado que iniciaram o curso no início de 1993 tinham até o final do mês de agosto para indicar um(a) orientador(a). Entre eles, ELLA. Boa parte dos(as) 20 mestrandos(as) da sua turma queria ser orientada por esse professor, que dissera a todos que naquele ano não orientaria ninguém, pois

estava priorizando as orientações de doutorado. Até para se inscrever na disciplina que ele ofertaria naquele segundo semestre de 93, ELLA tivera que enviar-lhe uma solicitação: ele havia estipulado como pré-requisito que os alunos tivessem cursado a disciplina que havia ofertado no ano anterior, pois uma era continuidade da outra. ELLA já havia insistido com ele no início do ano para cursar uma outra disciplina dele. Cursara. E agora estava ali para mais uma vez pedir uma exceção. Isso a deixava ansiosa e seu corpo denunciava seu nervosismo. A salinha minúscula não tinha janela e estava abarrotada de estantes com livros; mal cabiam duas pessoas no seu interior. Mas ela estava ali sentada em uma cadeira antiga e desgastada de frente para aquele professor/pesquisador que tanto estimava desde o dia em que leu pela primeira vez um texto seu. ELLA admirava a inteligência e a sagacidade que percebia nos seus textos quando, por exemplo, os(as) professores(as) universitários da área da Educação se dividiam na querela entre ser um(a) defensor da Pedagogia Popular de Paulo Freire ou um partidário da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos de Demerval Saviani. Se posicionando de um ou do outro lado, professores(as) das universidades se dividiam nesses dois polos. Nesse contexto de disputa entre essas duas vertentes pedagógicas, portanto, foi que nos anos 1980 esse professor escrevera um artigo intitulado *Pedagogia Popular X Pedagogia dos Conteúdos? Uma questão sem conteúdo!*, mostrando a falta de conteúdo da polêmica. ELLA ficara impressionada com a capacidade argumentativa do autor que mostrava as fragilidades da oposição e da disputa que tomavam tantos educadores(as) brasileiros(as) nos anos 80. Desde então, passara a buscar e ler tudo que esse professor escrevia. Tudo mesmo! Depois procurava ler o que ele citava em seus textos. A admiração e o gosto pelo que ele escrevia só cresciam. Admirava-o tanto a ponto de ir de Viçosa (MG) a Porto Alegre (RS), percorrendo 1.785 km de ônibus, para fazer uma seleção de mestrado e estudar com esse professor. Na seleção de mestrado, no momento da entrevista, um outro professor que estava na banca, conhecido nacionalmente por sua trajetória de pesquisador da Educação popular, lhe perguntara assim que entrara na sala da entrevista: “Mineira, mineira, o que fazes aqui, vinda de tão longe? O que te traz a Porto Alegre?” ELLA, indiferente às relações de poder existentes

entre os docentes daquele Programa de Pós-Graduação, respondera sem pestanejar que viera de tão longe porque desejava estudar e aprender com o professor que ELLA considerava o mais importante no Brasil do campo do currículo – campo que escolhera para investigar. Viera a Porto Alegre porque queria estudar com esse professor.

ELLA fora aprovada na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS como tanto desejara. Pensara, então, que estava certo que o orientador do seu trabalho seria o professor que ELLA tanto queria que a orientasse. Mas já no início do curso, descobrira que não era bem assim. Os(as) mestrandos(as) teriam seis meses para conhecer os(as) docentes do Programa e buscar seu/sua orientador(a). Além disso, ELLA soubera que esse professor não iria receber orientandos(as) de mestrado naquele ano. Cursara a disciplina ofertada por ele no primeiro semestre, não para decidir se o queria como orientador de seu trabalho, disso ELLA estava segura que desejava. Cursara a disciplina para que ele a conhecesse e aceitasse ser seu orientador. Ao cursar a matéria, a admiração que tinha por ele só aumentara. Era Professor com P maiúsculo para ela. Era professor como ela também gostaria de ser um dia: sempre tinha um plano de curso bem definido, bem pensado e entregue antes de iniciar o curso. Suas aulas eram meticulosamente planejadas, preparadas e trabalhadas. Ele criava um suspense para falar as frases mais potentes e importantes dos autores e das autoras estudados(as). Dava aula expositiva detalhada, com exemplos que esmiuçavam quase até a exaustão os textos. Contextualizava os textos trabalhados no conjunto da obra do(a) autor(a) em foco. Explicitava a perspectiva teórica do(a) autor(a) trabalhado(a). Utilizava material de leitura variado e escolhido criteriosamente. Explorava livros e capítulos de livros que ele organizava, traduzia ou escrevia e trabalhava em sala de aula antes da sua divulgação pública, o que sempre dava a impressão de participação em suas publicações.

Com a admiração e a vontade que tinha de “colar” nesse professor para aprender, ELLA não se satisfizera com o “não” coletivo dado

a todos os pedidos de orientação de sua turma. ELLA havia trabalhado muito, com muito zelo e afincos no trabalho final da disciplina que cursara com esse professor, junto com o qual entregara o seu projeto de pesquisa para o mestrado, já reformulado naquele primeiro semestre do curso, solicitando que ele lesse e pensasse na possibilidade de abrir uma exceção para orientá-la. Foi então que ele a chamara ali, naquele dia e horário, 30 minutos antes de começar a nova disciplina que ele ministraria (sempre ofertava suas disciplinas no Programa de Pós-Graduação às segundas-feiras às 18h) e na qual ELLA havia se matriculado. E ali estava ela, esperando o que ele tinha para lhe dizer. Então, depois de um longo e, para ela, torturante silêncio, ele diz algo como: “Achei o trabalho que escreveu para a disciplina bastante bom. Sugiro que envie para a revista *Educação e Realidade* para tentar publicá-lo. Ele pode ser bastante útil para consultas de pesquisadores do campo do currículo...”. Enquanto ELLA se controlava para não se levantar e sair cantando e dançando daquela salinha, ele continua: “... e se você quiser, pode apenas ampliar esse trabalho e fazer dele a sua dissertação de mestrado [...]. Basta ampliar os materiais consultados e cada tópico do trabalho você transforma em um capítulo da dissertação.” ELLA escutava quase descrente aquilo tudo e continuava se controlando para não dançar e saltitar. O professor prossegue: “... Apesar de achar que seu trabalho dá uma dissertação, li seu projeto e achei que você tem um tema interessante para investigar, que será novo no campo do currículo. Vai exigir mais esforço, mas essa sua ideia de investigar *campos de silêncio do currículo* pode fazer você construir um bom trabalho.” Diante do silêncio aparente dela, que por dentro cantava, gritava e dançava, o professor seguia: “Então, você pode escolher.” Fez-se um novo e longo silêncio que ELLA não ousara quebrar. Foi o professor (que tanto gostava de praticar esses silêncios entre as conversas) que, já se levantando da cadeira e se dirigindo à porta de saída da sala (em um sinal de que aquele encontro já estava se finalizando), a vendo quase muda, disse: “Aceito te orientar. Faço orientações coletivas e você pode ir na reunião que teremos amanhã às 15h [...].” Ainda encabulada e feliz, ELLA só conseguira lhe dizer: “Muito obrigada. Estarei lá.” ELLA se levantou e seguiu o professor para fora da salinha minúscula e em direção a uma outra sala, no

sexto andar do mesmo edifício, onde teria mais um semestre de aula – os famosos *Seminários das Segundas-Feiras* – com aquele professor que tanto admirava porque *encantava o campo do currículo* trazendo outras palavras e outros pensamentos para a Educação. Já nessa outra sala, ELLA deixou seu material e se dirigiu ao banheiro. Ali, no banheiro do sétimo andar do edifício da Faculdade de Educação da UFRGS, sozinha, ELLA cantou, dançou, riu alto (porque sabia a importância do riso) e pronunciou sua oração de agradecimento: “Muito obrigada vida, que me dá tanto! *Gracias a la vida que me ha dado tanto...*” Cantava, ria e dançava já pensando em seguir porque sabia que não era mais possível parar. Afinal, ELLA queria seguir, caminhar, expandir, conquistar...

~~*~~

Cursar o mestrado na UFRGS, aos 21 anos de idade, de março de 2003 a junho de 2005, sendo orientada por um dos mais importantes pesquisadores sobre currículo do Brasil, que eu tanto admirava (e admiro!), para mim, foi desejo sendo agenciado. Foi a efetuação de uma mudança de território desejada e planejada para movimentar, explorar, expandir. Foi viver anos em estado de encantamento e de ebulição no aprender. Sim, estava onde queria, estudando onde quis e com quem eu sonhava, sobre o tema que eu acreditava ser o coração da escola: o currículo. Fabulação de vida se concretizando porque *assim eu quis!*

No mestrado, fui colega de orientação de vários(as) professores(as) da própria UFRGS e de outras universidades brasileiras, todos(as) muito experientes e que viriam a ter seus trabalhos reconhecidos nacionalmente, mas que ainda não tinham feito o doutorado. Talvez esse tenha sido o maior desafio que enfrentei em minha vida profissional e acadêmica. Mas foi também uma *escola de formação* tão potente que é parte constitutiva do que sou. Em minha escrita, em minhas aulas, em meu modo de orientar e pesquisar o que aprendi ali continua presente em mim, em meu trabalho até hoje.

O meu orientador, naquele período, tinha oito orientandos(as) de doutorado – todos já professores(as) de universidades federais brasileiras e já com muito tempo de experiência docente. Eram seus/suas primeiros(as) orientandos(as) de doutorado. Eu era a única do grupo cursando o mestrado.

As orientações eram semanais e coletivas e todos(as) tinham que ler os trabalhos de todos(as) para fazer críticas, comentários e sugestões.

Esse foi, então, um tempo em que vivi um encantamento. Tinha ali acesso a conhecimentos que eram instrumentos de uma crítica radical à Educação, ao currículo e às próprias teorias educacionais. Tempo de oportunidade e crescimento. Sim, foram tempos de efervescência teórica, de ebulição de pensamentos, de transformação no aprender e no viver.

Se, por um lado, fui cercada de cuidados quase “maternais” por parte de alguns(as) de meus/minhas colegas de orientação, por outro lado, tive também que “me virar” para dar conta de ler, comentar, criticar e dar sugestões nos trabalhos de todos os(as) colegas que estavam em uma etapa diferenciada, muito mais avançada de suas vidas acadêmica e profissional. Tive, portanto, a oportunidade de ter meu trabalho – projeto e cada capítulo da dissertação – lido e discutido por um grupo grande, experiente, comprometido e criativo, que também me apresentou sugestões de leituras, de escrita e ideias para melhorar cada uma das partes da minha dissertação. O que aprendi com meus/minhas colegas de orientação é, até hoje, parte importante da professora/pesquisadora que me tornei.

E foi aí, nesse grupo, observando e vivenciando a orientação de mestrado, que aprendi a orientar. Orientei sempre coletivamente: um mesmo grupo que se reúne quinzenalmente com bolsistas de iniciação científica, de monografia, de mestrado, de doutorado e pós-doutorado, todos(as) lendo e colaborando com o trabalho de todos(as). Mais à frente, neste Memorial, discorrerei sobre os trabalhos que orientei e oriento, mas neste momento considero importante registrar o quanto tudo que vivi ali, naquele mestrado, foi constituidor da professora/pesquisadora/orientadora que sou.

Embora quando cursei o doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tenha passado por um processo de orientação que era bastante livre e individual, dependendo apenas da demanda do próprio orientando, decidi que quando chegasse minha vez de orientar faria como aprendi no mestrado. Coletivas, organizadas no início do semestre em grupo, com cronograma estipulando o dia em que cada orientando deve apresentar parte do seu trabalho ao grupo – esse é o “modelo” de

orientação que adotei, porque o considero organizado, acompanha os processos dos orientandos(as) e é muito enriquecedor para todos(as) do grupo. Aprendi isso vivenciando as orientações de meu orientador de mestrado; orientações que, para mim, foram pedagógicas (no sentido de que muito me ensinaram), efervescentes e transformadoras.

De fato, havia uma atmosfera quase mágica, difícil de explicar, em torno desse professor-orientador. Era “importante”, reconhecido, buscado, solicitado na UFRGS e nacionalmente. Suas palestras lotavam auditórios e criavam muitas expectativas e comentários. Dava aulas que eram “pura novidade” e que envolviam e mobilizavam todos. Dava acesso a uma variedade de leituras novidadeiras que juntava gente e produzia interesse. Selecionava, traduzia de várias línguas, disponibilizava materiais, incentivava a crítica. Existia no trabalho com ele encantamento, ebulição, desejo de aprender por parte de quem “o seguia”.

Eram muitos(as) os(as) que o seguiam. Professores(as) do Programa (colegas dele) e muitos(as) outros(as) dali, da própria UFRGS, que faziam doutorado com outros(as) orientadores(as), cursavam os “Seminários das Segundas-Feiras” que esse professor-orientador ministrava em todos os semestres letivos. Vários(as) outros(as) professores(as) do DEC (Departamento de Ensino e Currículo) da UFRGS – departamento dele e onde iniciei a docência no Ensino Superior como professora substituta – também os frequentavam e vez ou outra apareciam nos encontros de orientação pedindo para que seus trabalhos fossem discutidos no nosso grupo. O fato é que praticamente todos(as) do Programa e muitos(as) da Faculdade de Educação da UFRGS queriam fazer seus seminários, que sempre lotavam. Havia uma atmosfera diferente, de paixão por ensinar e desejo de aprender, que era contagiante. Por isso, os Seminários tinham pré-requisitos para seus participantes. Não havia espaço suficiente para todos(as).

Os “Seminários das Segundas-Feiras” – frequentados por toda uma gente sedenta por aprender – me fizeram também conhecer e estabelecer relações afetivas e acadêmicas com muitos(as) outros(as) professores(as) da UFRGS, meus/minhas colegas ali, embora não fossem colegas de orientação. Com eles(as) aprendi muito, e alguns(as), até hoje, são parte importante de minha vida acadêmica e profissional, com quem estabeleço

parcerias de trabalho e comungo de perspectivas teóricas e de procedimentos metodológicos para pesquisar.

Nesse período, inicialmente, os estudos pós-estruturalistas e pós-modernos eram disponibilizados e analisados para se fazer crítica aos “reconceptualistas” do campo curricular norte-americano (Michael Apple, Henry Giroux), às análises da Nova Sociologia da Educação inglesa (Michael Young, Basil Bernstein) e à Educação Libertadora de Paulo Freire. Muitos livros e textos, que ele ou outros(as) professores(as) vinculados a ele, sob a sua revisão, haviam recém-traduzido, passavam por análises minuciosas e críticas contundentes nos Seminários. Para que a crítica a essas teorias fosse de fato consistente, outras críticas de autores de vários países também eram traduzidas por esse professor-orientador (e/ou seu grupo). Traduzia-se, lia-se e discutia-se ao mesmo tempo, a exemplo do que fizemos com autores como Jean-Claude Forquin, Peter McLaren, Ivor Goodson, Régine Sirota, André Petitat, Paul Willis etc. Todos eles nós lemos, discutimos e fizemos a crítica enquanto ele traduzia suas obras.

Após esse momento de crítica, que esse professor-orientador chamou de *Teorias críticas em tempos pós-modernos*, vieram outros “Seminários das Segundas-Feiras”, com discussões sobre as teorias feministas e de gênero, os estudos neo e pós-colonialistas, os multiculturalismos, o pós-estruturalismo, os estudos culturais, Michel Foucault, Jacques Derrida. Em um outro período, de 2000 a 2002 – que também acompanhei, já que durante o meu doutorado cursado na UFRJ fiquei metade dele na UFRGS com esse orientador –, foi a vez de Gilles Deleuze, Benedictus Spinoza e Friedrich Nietzsche.

Durante o mestrado, de 1993 a 1995, estavam em foco as viradas linguísticas e culturais, as identidades, as diferenças, as subjetividades, as políticas de representação cultural, os estudos feministas e de gênero, as possibilidades de contestações e resistências, “os novos mapas políticos e culturais” que demandavam currículos outros. Essa discussão me contagiava e transformava. Tudo isso junto me fornecia, ensinava-me um arsenal teórico e metodológico para teorizar e problematizar a Educação, as escolas, os currículos e a sociedade de uma forma radicalmente crítica. Tudo que aprendia, eu também ensinava nas turmas de vários cursos de licen-

ciaturas da UFRGS, como professora substituta. Ao concluir o mestrado, e também meu contrato como professora substituta no Departamento de Ensino e Currículo da UFRGS, estava certa de que precisaria de *um território* para continuar ensinando e continuar estudando.

Aprendia a uma velocidade impressionante. Assim, quando meu orientador me deu a opção de escolher entre ampliar o trabalho de final da disciplina que havia feito para transformá-lo na minha dissertação de mestrado ou pesquisar o *currículo em ação* de um curso normal para investigar alguns *silêncios na formação docente*, me decidi por aquele que me daria muito mais trabalho, mas que eu sabia/intuíra me faria aprender muito mais. Decidi pesquisar o currículo em ação da formação docente com foco no que chamei de *campos de silêncio do currículo*. Assim eu quis, assim eu fiz.

No trabalho final do primeiro Seminário cursado com esse professor/orientador, o qual ele me sugerira publicar, eu havia feito uma análise da produção bibliográfica sobre currículo no Brasil, no período de 1983 a 1993, em revistas e periódicos brasileiros. Inspirei-me no que havia feito Jean-Claude Forquin no seu livro *Escola e Cultura: bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (1993). Ao buscar responder a uma série de perguntas – como: O que ensinar? Quais as razões para se ensinar determinados conteúdos e não outros? Quais as relações entre a seleção implicada no conceito de currículo e o processo de desigualdade social? Quais as relações entre cultura erudita e cultura popular no contexto de elaboração do currículo escolar? –, Forquin faz uma revisão exaustiva dos diferentes e variados autores que tentaram dar respostas a essas e outras questões referentes ao currículo.

Inspirada nesse estudo, então, realizei na época uma revisão da produção sobre currículo no Brasil, bem menos exaustiva, claro, que o trabalho de Forquin, resultado de sua tese de doutorado. Nessa revisão busquei compreender em que medida a produção brasileira sobre currículo de 1983 a 1993 dava respostas a este tipo de perguntas: *Como essa produção sobre currículo no Brasil respondia à questão sobre quais conteúdos devem fazer parte do currículo? E como essa produção curricular brasileira havia incorporado a produção curricular crítica produzida em outros países?*

Embora tenha decidido não fazer disso minha dissertação de mestrado, esse trabalho foi importante em minha trajetória e se tornou

minha primeira publicação. Por sugestão de meu orientador enviei o trabalho para a revista *Educação e Realidade*, que o aprovou e publicou.²⁶ Nele, encontro trechos que hoje considero que fui capaz de escrever por estar completamente indiferente às relações de poder existentes no campo, porque as desconhecia. Com o ímpeto do que aprendia no mestrado e encantada com tudo, identificava lacunas e mostrava como alguns estudos do campo curricular giravam em torno do debate-embate *Pedagogia popular X Pedagogia crítico-social dos conteúdos*, em trecho como este: “os debates provocados pela Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e pela proposta de Educação Popular, apesar de terem contribuído para os estudos de currículo no Brasil, não serviram para a solidificação da área. Além disso, não encontrei críticas ao modo como essas propostas pedagógicas lidam com os conteúdos escolares [...]”. Do meu ponto de vista, “essas propostas não problematizam os conteúdos, como fazem outras vertentes críticas do currículo produzidas em outros países. As duas propostas já têm como dado o conteúdo, ou seja, o conteúdo não é problema, mas solução” (PARAÍSO, 1994, p. 100).

Esse trabalho de análise da produção bibliográfica do campo curricular teve importância estratégica em minha trajetória. Ele foi apresentado no GT Currículo da ANPEd em 1993 (a primeira vez que apresentei trabalho no GT), publicado em 1994 e apresentado em 1996 em um evento organizado pelas editoras da *Educação e Realidade* para comemorar os 20 anos da revista. Na dissertação de mestrado, no entanto, ele foi somente o ponto de partida para eu investigar *o currículo em ação e a ação do currículo na formação docente*, colocando foco no que chamei então de *campos de silêncio do currículo*.

Cunhei essa expressão, *campos de silêncio do currículo*, para mostrar que alguns saberes faziam parte de uma parcela do conhecimento que fica ausente total ou parcialmente dos currículos. Chamei de silêncio, portanto, a privação, voluntária ou não, de alguns temas que poderiam produzir problematizações importantes no currículo. Analisei as *culturas do campo* e as

26 Trata-se deste trabalho: PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-114, jul.-dez. 1994.

relações de gênero como dois campos de silêncio do currículo formal do curso de magistério investigado. Mostrei como os temas das culturas do campo e da cidade e as relações de gênero, silenciados no currículo formal do Curso, eram produtores de conflitos, disputas, exclusões e hierarquizações no currículo em ação investigado. Embora fossem silenciados como conhecimentos dignos e válidos a serem ensinados para as(os) futuras(os) professoras(as), eles apareciam nas relações estabelecidas na escola, sem qualquer problematização. Por isso defendi que há *campos de silêncio no currículo* que não oportunizam às(aos) docentes os instrumentos necessários para lidar com temas de grande importância em um currículo que se queira comprometido com as lutas contra as injustiças e as desigualdades sociais.

Em um dos artigos publicados com o material da dissertação escrevi: “com *campo de silêncio do currículo*, quero indicar a privação a respeito de um saber que, se problematizado, poderia provocar reflexões e atitudes nas pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem” (PARAÍSO, 1996, p. 138). Em seguida, registrei: “Quero indicar, também, a existência de um *silêncio* imposto, mas não *respeitado*, sobre algo que incomoda, que provoca conflitos e contestação. É um *calar* sobre algo que se faz presente, pedindo para ser problematizado. É um *campo de silêncio* porque está ausente no currículo formal e não é problematizado no currículo em ação como um conhecimento digno de ser trabalhado no Curso” (PARAÍSO, 1996, p. 138).

Embora ainda situado no campo dos estudos críticos sobre currículo, a dissertação incorpora toda uma teorização multiculturalista, dos estudos culturais e dos estudos de gênero que me permitiam pensar efeitos do silêncio sobre as diferenças no currículo. Permitiam analisar a “ação que um currículo, com suas linguagens e seus silêncios, exerce sobre os(as) estudantes” de um Curso de Magistério (que formava professoras(as) em nível técnico). O currículo é visto aí não somente como um produto mas também como produtor de identidades e de diferenças; como um produtor de subjetividades. Além de analisar esses dois campos de silêncio do currículo, a dissertação analisa também o processo de seleção dos conteúdos e os critérios adotados nessa prática de selecionar o que ensinar pelas professoras do curso que fizeram parte da investigação.

A discussão que apresentava era nova nas pesquisas sobre currículo no Brasil, naquele período, e foi bem recebida em congressos nacionais e revistas acadêmicas brasileiras importantes para as quais enviei artigos oriundos da dissertação. Assim, logo que concluí o mestrado, apresentei partes da dissertação em congressos como ANPEd (1995 e 1996), ENDIPE (1996) e Fazendo Gênero (1996). Publiquei também três artigos em três importantes revistas da Educação: *Educação em Revista*,²⁷ *Educação e Realidade*²⁸ e *Cadernos de Pesquisa*²⁹ (PARAÍSO, 1995, 1996, 1997).

Por tudo isso, o mestrado foi efervescência, ebulição, encantamento, fortalecimento. Tempo de aprender teorias, problematizar, questionar, de me engajar em um campo, de entender o currículo que me formou, entender os efeitos e os problemas das lacunas desses currículos. Tempo de aprender a pesquisar, a escrever academicamente, a apresentar trabalhos em congressos. Tempo de buscar brechas para resistir. Tempo de iniciar a docência no Ensino Superior e de constatar que *amava ensinar e pesquisar e era isso que faria em minha vida*.

Aquilo que aprendi no mestrado, com o professor-orientador e com o grupo de professores(as) da UFRGS que circulava em torno dele – incluindo uma professora que era a mais importante estudiosa de gênero na Educação do Brasil –, fez a diferença em minha vida e foram fundamentais para minha *vida de professora que forma professores(as) e investiga sobre currículos*. Encontrei uma prática acadêmica de livre-discussão, de crítica permanente ao próprio fazer da pesquisa, de exigências de estudos constantes, de um potente rigor teórico que produziram efeitos éticos e intelectuais em mim, que duram. Além disso, aprendi uma lição, que também tenho em mim, sobre o que é ser um bom professor ou uma boa professora: um bom professor ou boa professora é aquele(a) que *faz a diferença!* E um(a) professor(a) *faz a diferença* na vida de um(a) aluno(a) quando ele ensina com paixão, acredita, oportuniza, oferta textos os mais variados, amplia enfoques, multiplica e radicaliza as críticas, indica caminhos, cria possibilidades...

27 PARAÍSO, Marlucy Alves. Compreendendo a seleção dos conteúdos num curso de formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 25, p. 86-98, 1995.

28 PARAÍSO, Marlucy Alves. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 137-157, 1996.

29 PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação do/a professor/a: campo de silêncio do currículo? *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 102, p. 23-45, 1997.

Por tudo isso, o mestrado foi para mim o tempo do *encontro com um professor que fez/faz a diferença* e o tempo da descoberta/análise do que chamei de *campos de silêncio do currículo*. Se fui a Porto Alegre iniciar o mestrado *viajando* de ônibus (por terra), em março de 1993; se saí do meu primeiro encontro individual com meu orientador, em agosto de 1993, *dançando e saltitando* pela esperança nos dias que viriam; é preciso reconhecer que saí do mestrado e de Porto Alegre, em junho de 1995 – para fazer uma seleção para professora substituta na FaE/UFMG e um concurso para professora efetiva na Universidade Federal de Goiás (UFG) –, *sonhando e voando* nas alturas...

Da UFRGS para a UFMG. De uma grande universidade para outra. Do mestrado para a docência como professora substituta e, logo em seguida, como professora efetiva. Esse foi o caminho que eu quis fazer; esse foi o percurso que eu fiz. Do vivido tive muitas aprendizagens, mas duas me marcaram e estão comigo ainda hoje: 1) a de que um(a) professor(a) e um orientador(a) *pode fazer a diferença* na vida de um(a) aluno(a) e 2) a de que em qualquer currículo há *silêncios* que oprimem, excluem e fazem com que algumas pessoas se vejam como “faltosas”. Atuando com e sobre essas aprendizagens construí minha *vida de professora que forma professoras*.



PARTE II

CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO DO TERRITÓRIO: 23 ANOS NA FAE/UFMG

Direi aquelas [razões] que, para mim, fazem da minha entrada neste lugar uma alegria mais do que uma honra; pois a honra pode ser imerecida, a alegria nunca o é.

(BARTHES, 2013, p. 8)



CAPÍTULO 5

Ensinar *o que se sabe* em um território arisco e reinventar-se para construir um modo de professorar e pesquisar multiplicando a diferença no currículo

Um modo existente define-se por certo poder de ser afetado. [...] Diz-se, conforme o caso, que a sua potência de agir ou força de existir aumenta ou diminui, visto que a potência do outro modo se lhe junta, ou, ao contrário, se lhe subtrai, imobilizando-a e fixando-a. A passagem a uma perfeição maior ou o aumento da potência de agir denomina-se afeto ou sentimento de alegria; a passagem a uma menor perfeição ou a diminuição da potência de agir, tristeza.

(DELEUZE, 2002, p. 56-57)

Episódio 5: Era manhã de um dos primeiros dias do mês de **junho de 1996**, em Belo Horizonte. Como os(as) docentes da UFMG haviam saído de uma longa greve no final do ano anterior e início daquele ano, ELLA estava em sala de aula para iniciar um semestre letivo que deveria ter começado em março. Embora já trabalhasse na FaE como professora substituta, aquele dia tinha um gosto especial. Era seu primeiro semestre letivo como professora efetiva do DAE/FaE/UFMG. Havia feito um concurso público em abril daquele ano e tinha sido aprovada. Seria, por muitos anos, professora efetiva da FaE/UFMG, como desejara. Motivo de alegria maior, naquele momento, ELLA não conseguia imaginar. Estava diante da sua primeira turma após ter sido aprovada no concurso e ter tomado posse no cargo de *Professora Assistente da FaE/UFMG*. A disciplina se chamava “Currículos e Programas I”, e ELLA havia preparado o seu Plano de Curso com cuidado, incorporando temas e textos que considerava de grande importância para um(a) futuro(a) pedagogo(a) e/ou professor(a). ELLA podia agora *ensinar o que sabia*, o

que aprendera durante o mestrado, com professores(as) que mudaram seu modo de existir, em seus estudos e realizando pesquisa para sua dissertação. Construíra um Plano muito diferente dos de outros professores(as) do DAE que já haviam ministrado a disciplina antes dela. Se como professora substituta ELLA tomara cuidado para não mudar radicalmente o Plano, porque lhe disseram que não era de direito fazê-lo, agora como professora efetiva ela sentia-se livre para fazê-lo. Ensinaria o que *sabia* e acreditava ser importante ensinar. A discussão que trazia na disciplina sobre as teorias multiculturalistas, pós-modernas, pós-estruturalistas, os estudos pós-colonialistas, os estudos feministas e de gênero e suas implicações no debate curricular era bastante diferente das discussões centrais presentes nos planos de cursos dos(as) professores(as) anteriores daquele mesmo Departamento. ELLA estava transbordando de contentamento, de expectativa, de vontade. Olhava para aquela turma de 38 estudantes matriculados(as) (36 moças e 2 rapazes), quase 100% da mesma faixa etária dela, interrogativa e emocionada. Apesar daquele frio na barriga dos começos, que as professoras e os professores sempre sentem, ELLA se sentia segura para assumir a disciplina e iniciar um trabalho na UFMG que provavelmente continuaria por muitos e muitos anos. Após se apresentar à turma, ler o plano de curso que havia formulado, explicar como conduziria a disciplina e como se dariam as avaliações, ELLA escreve no quadro verde os temas sobre os quais os(as) estudantes desenvolveriam os seminários. No momento em que está escrevendo na lousa, vê uma professora – já com muitos anos de experiência na FaE e com reconhecimento nacional por sua produção no campo de Trabalho e Educação numa perspectiva marxista – parada na porta da sala de aula que se encontrava aberta. ELLA para de escrever e pergunta se ela deseja algo, se queria falar-lhe algo, ao que essa professora responde: “*Não. Só estou te observando. Pode continuar.*” Um pouco encabulada, envergonhada, constrangida por estar sendo observada assim por uma colega e sem saber o que dizer. ELLA seguiu escrevendo os temas dos seminários no quadro verde, para que as/os estudantes pudessem escolher quais queriam trabalhar: “Currículo e gênero”, “Currículo e sexualidade”, “Currículo e classes sociais”, “Currículo e culturas do campo e da cidade”, “Currículo e etnias”. Quando terminou

de escrever esses títulos, a professora, que continuava na porta observando, diz: “*Ui, ui, ui! Não posso acreditar. Quer dizer que é verdade que temos uma professora pós-moderna na FaE?*” O “pós-moderna”, dito daquele modo por aquela professora, parecia algo errado, proibido; parecia um problema... De constrangida, ELLA ficara sem voz, insegura, com raiva, sem saber como proceder. Sentia seu rosto queimar de tão quente e podia imaginar sua vermelhidão. As(os) alunas(os) começaram a fazer perguntas sobre o que é ser pós-moderna? O que aqueles temas tinham de relação com o pós-modernismo? Tentando fazer de conta que não via a presença insistente da outra professora na porta da sala, ELLA explicou cada tema, respondendo às perguntas dos(as) estudantes, porque os sabia e gostava de falar sobre eles. Mas a professora continuava na porta rindo (com ironia, não alegria) e a tudo que ela dizia, a professora balançava a cabeça em sinal de negação. ELLA ficara insegura e com raiva, o que fez com que, alguns segundos depois, fosse até a porta e dissesse: “Você não tem o direito de fazer isso. Peço licença, mas vou fechar a porta.” E assim fez: ELLA fechou a porta da sala de aula sem que a professora tivesse terminado de sair. Continuou dando sua aula, explicando como seriam os seminários, quais materiais deveriam ler e como deveriam escrever um artigo sobre o tema. Mas continuou constrangida, insegura, incomodada com o ocorrido. Sabia que o que se propunha a ensinar não estava na “ordem do discurso” da FaE/UFMG naquela época, mas nunca imaginara que pudesse passar por uma situação como aquela e vinda de uma colega tão mais experiente. Nunca imaginou que aquele *território seria tão arisco* naquele início para ela. O episódio tomou conta dos seus pensamentos e dos seus sentimentos. Ao terminar a aula naquele dia, já não se sentia segura como mais cedo. Sua alegria ficara em suspenso e uma grande preocupação e agonia pelo rótulo que recebera e pelo modo como esse rótulo fora dito, como se fosse uma “falta” ou um problema, lhe dava uma sensação de que precisaria muito mais cuidado do que supunha para trabalhar o que sabia e queria naquele território...

~~*~~

Roland Barthes (2013, p. 48-49), ao final de *Aula*, diz que “Há uma idade em que se ensina o que se sabe”. Diz ainda que vem depois

outras idades do ensinar. Gosto muito do que fala Barthes sobre os outros tempos do ensinar e o usarei mais à frente neste Memorial. Por ora, no entanto, me vale esse trecho de sua Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 7 de janeiro de 1977, porque sinto que, de fato, quando iniciei meu trabalho como docente na FaE/UFMG ensinava *o que eu sabia*. Sabia o que estava ensinando, em suas minúcias, orgulhosamente, porque estudava, planejava meticulosamente as aulas, cercava como podia temas afins e porque era encantada com o que havia “descoberto” e produzido em meu curso de mestrado, o que passei a ensinar para os(as) estudantes. Inclusive, foi no mestrado e sendo aluna da professora que ainda hoje é uma das maiores (se não a maior) referência no campo de estudos sobre Gênero e Educação do Brasil, que descobri a fecundidade e a importância política dos estudos feministas e de gênero que tanto mudaram meu *modo de existir* e que me despertaram tanto desejo de ensinar sobre isso, multiplicando para outros(as) o que aprendera.

Como *sentia que sabia ensinar bem* as questões de currículo com gênero e feminismo, assim como as temáticas da diferença/diversidade e suas lutas por produção de sentidos e por representação nos currículos, me sentia segura e desejosa de ensinar. Queria ensinar o que eu sabia. Isso me dava a segurança que eu necessitava para ser professora de futuros(as) professores(as) nessa grande e importante universidade brasileira chamada UFMG, com meus 25 anos de idade e pouca experiência como docente, tanto da escola básica como do Ensino Superior.

Já havia dado aulas ali na FaE/UFMG por um semestre para duas turmas da graduação em Pedagogia como professora substituta. Minhas aulas tinham sido muito bem acolhidas e bem avaliadas pelos(as) estudantes. Percebia que o que fora ensinado tinha para eles(as) uma particular força de novidade. Então, não conseguia compreender por que a invasão daquela professora na minha primeira aula como professora efetiva da UFMG e o rótulo de “pós-moderna”, pregado com tanta aversão, tinham me provocado tanta raiva, mágoa, preocupação e insegurança. Talvez por uma intuição de que trabalhar com uma literatura que fazia crítica às teorias críticas e marxistas na FaE/UFMG, que tirava do centro das preocupações e do pensamento as questões de classe social, para conjugar com e/ou acrescentar outras preocupações como as questões de

gênero, sexualidade, etnia, campo, não seria uma tarefa tão simples como imaginara inicialmente. Demorei muito tempo para conseguir sair desse estado de *tristeza que despotencializa*.

Embora continuasse trabalhando “os conteúdos” do plano de curso planejado com todas as turmas para as quais ministrava a disciplina, o rótulo de “pós-moderna” havia circulado mais do que eu imaginava, e minha reação a esse episódio não havia sido das melhores. Por um lado, fiz um investimento exacerbado na disciplina, trabalhando nela muito mais do que as 60 horas, dando aulas complementares aos sábados, para explorar com detalhe os conteúdos que eu queria, estudando tudo referente às teorias pós-modernas e pós-estruturais, fazendo um grande investimento para que os(as) estudantes de Pedagogia passassem a ser meus/minhas parceiros(as), já que sabia que dos(as) colegas docentes, naquele momento, não teria essa parceria. Por outro lado, assumi a alcunha e passei a me considerar uma “pós-moderna com muito orgulho”, mesmo conhecendo os problemas desses rótulos, mesmo não gostando daquele rótulo, mesmo não querendo ser rotulada.

Com os(as) estudantes, de modo bem diferente, era uma verdadeira conexão da *vontade de ensinar com a paixão por aprender*, pois as disciplinas de currículos estavam entre as poucas que, naqueles meados dos anos 1990, na FaE/UFMG, proporcionavam leituras e discussões sobre todas essas questões que se convencionou chamar de teorias pós-críticas. Lembro-me também de que, aos poucos, passei a ser chamada por vários(as) colegas docentes que eu acabara de conhecer para falar sobre o tema em suas reuniões de pesquisa, em seminários e em suas aulas. Para tais participações, encontros com outros(as) professores(as) da FaE, eu me preparava e me policiava mais. Embora pudesse pensar que era bastante interessante o fato de me chamarem para falar sobre essas questões, ficava, por algum motivo, com a sensação de que estava sendo sabatinada. Tinha, nesses encontros, muito dispêndio de energia, o que me enfraquecia em vez de me fortalecer.

Em uma dessas ocasiões, fui chamada para discutir sobre os efeitos das perspectivas pós-modernas e pós-críticas nas pesquisas em Educação, e uma colega que me escutava com atenção, me disse: “Você é a pós-moderna mais comunista que eu conheço, por isso gosto tanto de

“você.” Retruquei: “Você é a comunista mais pós-moderna que eu conheço, por isso também te adoro.” Nos tornamos, com o tempo, parceiras de trabalho e amigas. Ministramos juntas uma disciplina sobre “mulheres e relações de gênero”, alguns anos depois, na pós-graduação, e realizamos juntas também, contando com outros dois colegas da FaE (dos quais admiro suas pesquisas e estudos e com quem gostei muito de trabalhar) uma pesquisa sobre gênero com projeto aprovado em edital do CNPq.³⁰ Então, essas frases trocadas foram proferidas com sinceridade uma a outra, e se tornaram frases carinhosas, que demarcam nossas perspectivas teóricas diferenciadas ao mesmo tempo que mostram nosso respeito e afeto mútuos. Mas o fato complicador é que continuamos involuntariamente assumindo esses rótulos atribuídos que dizem tão pouco do que somos, do que desejamos e do que fazemos, e, pior, às vezes, mais dificultam e separam do que facilitam e juntam. O bom de tudo é que aprendemos a *rir dos rótulos e de nós mesmas(os)*.

Tive, no episódio em que uma professora da universidade “invade” minha aula e me atribui um rótulo, aquilo que considero uma “primeira captura” ou “primeira queda” no meu professorar: uma primeira captura que me separou do que eu *sentia que podia*. Mas isso não é culpa minha e nem de ninguém. Isso só ocorreu por causa de um mau uso do “mal” que me aconteceu: eu me entristeci. Ao me entristecer, confundi o meu *estado afetivo* com a minha *potência*. Deixei-me capturar, durante algum tempo, por meu estado afetivo de preocupação e mágoa, produzidos pela invasão, pela provocação do rótulo que me fora dado. Além disso, por um tempo, me senti extremamente só, me aferreí ao trabalho, me encolhi...

Não sabia para aonde ir e, por isso, explorava as diferentes vertentes das teorias pós-críticas no *ensino*, na *pesquisa* e na *extensão*. O fato é que trabalhei muito em várias frentes nesses primeiros anos: trabalhei no que me vinha, no que me aparecia, no que me solicitavam. Fiquei rodando em círculos sem conseguir sair para expandir o *território*. Fiquei, assim, à mercê do acaso.

30 Projeto de Pesquisa: *Mulheres e docências nas Minas Gerais: gênero, história, tempo e poder*. Coordenadora: Inês Assunção de Castro Teixeira (DMTE/FaE/UFMG). Pesquisadores(as) integrantes: Marlucy Alves Paraíso (DAE/FaE/UFMG), Luciano Mendes de Faria Filho (DMTE/FaE/UFMG) e Ana Maria Rabelo Gomes (DMTE/FaE/UFMG). Órgão financiador: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, período 2006-2010.

De 1996 a 1999, então, além das muitas aulas (todas nós que tínhamos acabado de entrar no DAE dávamos 16 horas-aula e comumente várias disciplinas diferentes), fui: *Representante dos(as) Professores(as) Assistentes* (que possuíam apenas mestrado) na *Congregação* da Faculdade; *Representante do Departamento no Colegiado de Pedagogia*, no *Núcleo de Apoio à Pesquisa da FaE*, no *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)*, no *Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais (CECIMIG)* e no *Centro Pedagógico (CP)*; participei de inúmeras comissões e realizei trabalhos de extensão. O trabalho de *extensão* se constituía, sobretudo, em inúmeras palestras proferidas em escolas de Belo Horizonte, Betim e Contagem, e em discussões sobre currículo em escolas e secretarias municipais. Participei também de vários processos de avaliação para *Reconhecimento e Autorização de Funcionamentos de Cursos de Pedagogia e de Licenciaturas*. Se, por um lado, essas atividades não me faziam avançar teoricamente como eu tanto queria, por outro, me fizeram conhecer a Instituição “por dentro”, em suas diferentes configurações.

Participei nesse período, também, de uma grande pesquisa do GAME (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da UFMG) que traçava o perfil dos(as) professores(as) do estado de Minas Gerais.³¹ Além de participar dessa grande pesquisa, desenvolvi outras individuais que, de certo modo, eram continuidades do que havia estudado no mestrado. Assim, explorei, em minhas investigações, *outros campos de silêncios dos currículos: sexualidades e etnias que não exercem poder*.³² Sentia-me só com as discussões que levantava e com dificuldades de fazer outros agenciamentos. Não sabia o que aconteceria com minha energia vital.

Tardei a sair dessa sensação de solidão teórica/acadêmica na FaE/UFMG. Isso ocorreu porque permiti, por algum tempo, que o meu *estado afetivo* tomasse conta de mim.³³ Essa foi a primeira “queda” ou primeira “captura”, isto é, deixei-me afetar ou capturar por um encontro

31 ² Pesquisa: *As professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais de Minas Gerais: sua vida, suas representações e seu trabalho*. Pesquisa coordenada e desenvolvida pelo GAME e financiada pela Fundação Ford e pela Capes. Coordenador da pesquisa: Francisco Soares. Participei dessa pesquisa analisando apenas os dados referentes a gênero das professoras do estado de Minas Gerais. Período: 1996-1999.

32 Pesquisa: *Campos de silêncio do currículo e poder na formação do/a professor/a*. Contou com bolsista de IC do CNPq, 1996-1998.

33 Foi a leitura da obra de Nietzsche que me permitiu ver isso.

triste. Mas o problema maior foi que, na tentativa de organizar a minha vida para que esse “mal” não se repetisse, busquei um *poder* e uma clareza que não tinha – era a pós-moderna da FaE com orgulho – e me aferrei a um *saber* fora de mim para a conquista de uma autoridade, de um lugar de respeito e reconhecimento que eu queria naquela Instituição, na qual iniciava meu pertencimento. Essa foi a segunda queda ou captura. Havia me dado conta de que eu estava em um *território arisco*. Assim, em vez de trabalhar visando o meu desejo e as minhas capacidades, trabalhava visando o modo como os outros me veriam, desejando ser aceita.

Então, hoje posso dizer que o problema não é andar por um território arisco. O problema é se deixar *capturar* por um *encontro triste*, como eu me deixei. A *segunda captura* é um aprofundamento da queda porque, para aceitar o vivido e afirmar o que diziam de mim, busquei a potência em um saber: passei a dar palestras, aulas, conversas nas quais apresentava e defendia fervorosamente as teorias pós-modernas. Buscar a potência em um saber externo a mim, aprendi de Nietzsche (1995), não é uma potência conquistada. Por isso ela é frágil. Saí de um sofrimento para ganhar uma força que não vinha de mim mesma, não era uma superação do vivido. Passei a acreditar que a vida acadêmica era assim mesmo e que deveria me adaptar.

Foi com o passar do tempo que me dei conta de que estava buscando uma compensação equivocada, e foi quando busquei fazer outros agenciamentos. As assembleias na universidade em tempos de greves e a pesquisa que aceitei fazer junto ao GAME e com uma equipe grande de pesquisadores(as) da UFMG – uma professora da FaE me convidara para participar e discutir, junto com ela, as questões de gênero nessa pesquisa que *mapeava o perfil das professoras da escola básica do estado de Minas Gerais* – foram de grande importância para eu iniciar a minha saída daquele estado emocional. Além disso, ter sido muito bem avaliada por meus/minhas alunos(as) e ter sido professora homenageada de todas as turmas (sem exceção) para as quais dei aula de 1995 (quando iniciei a docência como professora substituta) até 1999 (quando fui liberada pelo DAE para fazer o doutorado), foram fatos importantes para eu voltar a acreditar no meu modo de professorar, *ensinando o que sabia e queria ensinar*.

Chegou um momento então em que dei um passo atrás. Deixei de acreditar que a vida na universidade era assim mesmo e voltei a me reconectar com o meu desejo de viver *uma vida de professora que forma professora com alegria*. Relembrei inúmeras vezes meu compromisso ético de ser uma professora alegre e afirmativa. Busquei mais uma vez me reconectar com a *inocência do devir*. Sim, o devir é inocente; e é a potência da mudança. Tive então que me reinventar para reconectar com o meu *modo de professorar alegre*. E, para isso, tive que me perguntar: O que é mesmo que eu sei e amo ensinar? O que me faz feliz em minha vida de professora que forma professoras(es)? Por que não quero sobre mim esse poder que me quer constringer e impedir que eu faça e ensine o que quero ou tenho capacidade de fazer?

Ao responder a essas perguntas eliminei mágoas, acusações, culpa. Busquei ver, sentir, perceber na Educação, na vida de professora que forma professoras(es) algo muito maior do que o vivido, do que o percebido, do que o sentido para me abrir e encontrar um caminho por vir. Pude enfim rir até mesmo daquele e de outros maus encontros. “Rir é afirmar a vida e, na vida, até mesmo o sofrimento” (DELEUZE, 2001, p. 142). Sim, o *riso* é um instrumento importante na ética da afirmação da vida – assim como o *jogo* e a *dança* também o são. Sobre isso Deleuze diz que em Nietzsche “o riso, o jogo e a dança constituem as potências afirmativas da transmutação: a dança transmuta o pesado em leve; o riso, o sofrimento em alegria; o jogo do lançamento (de dados), o baixo em alto” (DELEUZE, 2001, p. 288). Encontrei, assim, um movimento afirmativo para seguir porque voltei a perceber a vida em suas possibilidades: “Nesse dia perfeito, em que tudo amadurece e não apenas a uva se torna escura, caiu sobre minha vida um olhar do sol: *olhei para trás, olhei para frente, jamais vi tantas e tão boas coisas de uma só vez*” (NIETZSCHE, 1995, p. 13).

5.1 – O Doutorado em Educação na UFRJ

Quando em novembro de 1999 tive liberação do DAE para realizar o doutorado, já estava mais conectada a mim mesma e ao meu desejo

de *professorar livremente* mais uma vez. Queria estudar o Currículo da Mídia Educativa Brasileira. Naquele período, a mídia educativa estava em plena explosão e contava com o apoio de políticas públicas do Estado brasileiro. O governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso estava equipando todas as escolas públicas brasileiras que tinham mais de 100 alunos(as) com o chamado “kit tecnológico” (composto por TV, antena parabólica e videocassete), com financiamento do Banco Mundial, de modo a torná-las aptas para receber, gravar e usar os programas televisivos educativos. Tais programas eram produzidos tanto pela TV Escola (do setor público) – que além de um canal televisivo com inúmeros programas, também tinha uma revista e inúmeros cadernos para formar professores(as) a distância – como pelo Canal Futura (do setor privado e financiado por 23 grandes grupos empresariais brasileiros).³⁴ Queria também aprofundar os estudos sobre os trabalhos de Michel Foucault que estávamos começando a usar nos estudos do campo curricular. Fiz, portanto, das *práticas de produção e das tecnologias de subjetivação do currículo da mídia educativa brasileira* o objeto de estudo da minha tese de doutorado.

Fui fazer o doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com um importante professor do campo do currículo que tinha vários trabalhos publicados em parceria com o meu orientador de mestrado. Ele também era o coordenador do GT Currículo da ANPEd quando lá apresentei pela primeira vez (em 1994) um trabalho e foi membro da banca do concurso que fiz para professora efetiva do DAE/FaE/UFMG. Eu admirava e gostava do trabalho desse professor, e quis que ele fosse meu orientador, naquele momento, porque ele acabara de publicar sua tese do concurso de titular na UFRJ, *A crise da teoria curricular crítica*,³⁵ que se tratava exatamente de uma análise do porquê as teorias críticas de currículo se encontravam em crise. Tendo em vista os conflitos acadêmicos com alguns defensores ardorosos das teorias críticas que tive na UFMG, avaliei que seria importante fazer o doutorado com um pesquisador que, mesmo trabalhando há muito tempo com as teorias críticas de currículo, conside-

34 Ver: PARAÍSO, Mar Lucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber, subjetivação*. Chapecó: Editora Argos, 2007. 274 p.

35 Ver: MOREIRA, 1998.

rava que *essas teorias estavam em crise*. Ainda que com uma produção crítica no campo curricular reconhecida nacionalmente, esse professor era um intelectual aberto às conversas e controvérsias das diferentes perspectivas adotadas no campo curricular brasileiro.

Além disso, desejava conhecer outra universidade, outros modos de pesquisar e queria conhecer mais de perto o trabalho de outras colegas do GT Currículo da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação) que eram docentes em universidades do Rio de Janeiro e participavam do grupo de pesquisa desse professor-orientador. E foi mais um tempo rico de aprendizagens.

Embora fosse a única do grupo de orientandos e de pesquisa desse professor-orientador que estivesse trabalhando com os estudos foucaultianos e com a vertente pós-crítica dos estudos culturais, e a única na época interessada em discutir as questões de *gênero no currículo*, o ambiente de discussões era respeitoso e o acolhimento ao meu trabalho foi total. Tive liberdade para trabalhar com autores(as) e as perspectivas teóricas que eu quis. Aliás, com a minha entrada no grupo de pesquisa desse professor-orientador, ele passou a introduzir nas leituras do seu grupo de estudos trabalhos de Michel Foucault e dos estudos culturais, em uma clara tentativa de me incluir, de fato, no grupo e estudar o que eu utilizava em minha pesquisa.

Por tudo isso, e apesar dos inúmeros problemas de disputas e conflitos entre docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação³⁶ que vivemos na UFRJ naqueles tempos, esse período foi leve, com muita participação e aprendizagem, com o tempo inteiramente dedicado para estudar, ler e escrever, como eu tanto desejava. Obtive liberação do meu trabalho no DAE/FaE/UFMG por três anos e uma bolsa do CNPq tam-

36 A diretora da Faculdade de Educação da UFRJ, na época, havia feito sua inscrição para concorrer à direção da Faculdade minutos antes de encerrar a inscrição de chapas, quando ninguém havia se inscrito. Como essa professora tinha conflitos com a maioria dos(as) docentes da Faculdade, estes anularam seus votos na eleição. Ainda assim, com uma votação mínima, essa professora assumiu a direção. Os docentes da Faculdade de Educação da UFRJ descobriram, então, que a lei que regia a UFRJ era da época da Ditadura, mas foi a que essa professora e diretora passou a usar. Inclusive, ela quem indicou o coordenador do Programa da época, que aceitou apesar dos(as) demais docentes do Programa não concordarem uma coordenação imposta. Se para os(as) docentes do Programa foi um período difícil e desmobilizador, para nós estudantes foi rico em aprendizagens.

bém por todo o período do doutorado. Tinha, portanto, todas as condições que considero adequadas para a realização de um doutorado sem atropelos, com muito estudo e aprendizagem.

Com isso, pude, durante o período do curso, atuar como representante dos(as) estudantes de doutorado no Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Éramos um grupo pequeno (10 mestrandos e 12 doutorandos) mas bastante ativo e contestador, de estudantes que haviam entrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UFRJ após várias mudanças efetuadas no seu curso. Ingressamos por meio de um edital de seleção novo e tínhamos um currículo novo também. E pude também frequentar disciplinas variadas, palestras e cursos nas faculdades de Filosofia, Enfermagem, Letras e Jornalismo da UFRJ, que me possibilitavam outras leituras e o conhecimento de outros modos de ensinar, com docentes de cursos diferentes que também foram importantes para a minha formação.

A faculdade de Comunicação e Jornalismo, por exemplo, abrigava um Centro de Estudos Culturais que disponibilizava cursos e disciplinas, com diferentes professores(as), que ofereciam olhares bem distintos do que eu estava acostumada no campo da Educação. A coordenadora desse Centro à época, inclusive, participou da banca de defesa da minha tese de doutorado. Além disso, no último ano do curso, estando bastante adiantada na escrita da tese, pude ir para Porto Alegre e participar do grupo de pesquisa e das aulas do meu orientador de mestrado que, naquele período, estava ensinando sobre a obra de Gilles Deleuze e também estudando, ensinando e traduzindo o livro *A Ética* de Spinoza. Estudei tanto *Diferença e Repetição* de Gilles Deleuze como a *Ética* de Spinoza, portanto, com esse que sempre foi um professor metucioso, cuidadoso e que me ensinou a *ter uma relação diferenciada com o conhecimento*. Relação diferenciada porque ele praticava e ensinava a importância de se conhecer as bases epistemológicas dos(as) autores(as) estudados(as); ensinava a aprofundar os temas e as obras dos(as) autores(as) estudados(as), cercando-os de diferentes modos; ensinava a importância de se conhecer de modo detalhado e aprofundado as implicações de se usar determinados conceitos, autores(as) e abordagens; ensinava a crítica contundente a tudo que paralisava e tentava fixar compreensões na Educação e no campo curricular.

A obra de Spinoza, por sua vez, me dirigiu para outras leituras de Deleuze e de Nietzsche. Embora essas leituras, de Spinoza, Deleuze e Nietzsche, não tenham sido usadas na minha tese de doutorado, que já estava praticamente pronta, elas foram divisoras no modo como passei a pensar e pesquisar o currículo após o doutorado. Elas também foram divisoras na minha produção acadêmica sobre currículo e no meu modo de professorar.

Realizei o doutorado em um período de dois anos e dez meses (de dezembro de 1999 a setembro de 2002), já que meu departamento (DAE) só liberava os(as) docentes mestres por um período máximo de três anos e eu não queria, de modo algum, retornar ao trabalho no DAE/FaE/UFMG sem ter defendido a tese. O DAE tinha instituído uma política de qualificação docente que liberava docentes por um tempo menor que todos os outros departamentos da faculdade para poder formar, em um curto período de tempo, os(as) muitos(as) professores(as) que haviam ingressado no departamento apenas com o mestrado. Então, se o departamento liberava por apenas três anos, este foi o período máximo que me dei para realizar o doutorado.

O orientador do meu trabalho de doutorado me dava a liberdade e a escuta que eu necessitava naquele momento para pesquisar, estudar, escrever, criar. Ele mesmo falou dessa relação respeitosa que construímos durante o doutorado no prefácio do meu livro com os resultados da tese. Em suas palavras: “[...] no caminho que percorremos juntos, houve momentos em que, em nossos diálogos, muitas concordâncias e algumas discordâncias (sempre respeitosas) surgiram. Aproximou-nos em todo o trajeto, o acentuado interesse pela escola, pelo currículo e pelo[a] docente.”³⁷ Completo suas palavras dizendo que, para mim, aproximou-nos também o modo como ele sempre defendia a importância da escola pública brasileira, a necessidade das pesquisas curriculares voltarem a estudar os currículos das e nas escolas e a *busca pela simplicidade na escrita e na interlocução com outros(as) profissionais da Educação* que ele sempre teve. Aliás, a busca pela simplicidade em meu modo de escrever-pesquisar, devo a esse meu

37 MOREIRA, Antonio Flavio. Prefácio. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007. p. 13-14.

professor-orientador do doutorado, e é uma marca que me formou como pesquisadora e que busco multiplicar.

Escrevi sobre essa sua característica – a simplicidade – na introdução do livro que organizei sobre a sua obra para a coleção Perfis da Educação da Editora Autêntica:³⁸ “[...] *trabalho árduo pela simplicidade*. Como sua aluna e orientanda de doutorado, presenciei o seu trabalho sobre si mesmo na busca pela simplicidade.” Também escutei dele inúmeras vezes este conselho: “procure [...] falar e escrever com simplicidade. Um acadêmico precisa ser, antes de tudo, compreensível!” Continuei, em seguida, expressando o quanto aprendi com isso, que também me serve aqui para expressar a importância que tem o vivido na professora-pesquisadora-orientadora que sou: “Escutei, aprendi e repasso hoje essa aprendizagem para meus/minhas orientandos(as), participando também do ‘jogo de receber e entregar’ tão importante na educação.”

Além disso, aprendi a me munir de explicações teóricas sobre as diferentes perspectivas no próprio caminhar junto, porque fui instigada por ele, o tempo todo, a *justificar* minhas escolhas conceituais. Então, a partir de suas provocações e interrogações, eu escrevia textos paralelos que não fizeram parte da tese. Esses textos foram para o meu “porão”, mas constituíram-se de grande importância na minha formação. Ele me perguntava: *Por que sua escolha por trabalhar com discurso em vez de trabalhar com ideologia? Qual a diferença de se trabalhar com um e com outro conceito? Por que trabalhar com subjetividade (sujeito e subjetivação) em vez de trabalhar com identidade? Me convença de que o mais importante não é saber como esses textos da mídia são recebidos pelos sujeitos pedagógicos e quais são seus efeitos nas escolas.* No caso desta última pergunta ele queria saber por que minha insistência em trabalhar com o discurso da mídia educativa e não com a recepção dessa mídia nas escolas.

Se, por um lado, essas provocações e as escritas paralelas aumentavam muito meu trabalho, por outro, me davam segurança sobre as escolhas teóricas que fazia na escrita da tese. Além disso, inspirada no que fez Michel Foucault na conclusão do livro *Arqueologia do Saber*, essas per-

38 Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org. e introdução). *Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

guntas de meu orientador e de outros(as) interlocutores(as), me fizeram decidir por construir a conclusão da tese de doutorado com perguntas sobre o próprio objeto de minha tese e minhas próprias escolhas teórico-metodológicas, respondidas na própria escrita do texto.³⁹

Estava feliz em voltar a ter interlocutores(as) que me provocavam respeitosamente. Isso fazia toda a diferença. Achava uma maravilha ter voltado a ser estudante, com tempo para ler, discutir, escrever, experimentar. A pesquisa de doutorado, intitulada *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*, foi apresentada em diferentes congressos de Educação e publicada em partes como artigos ainda durante o doutorado e nos anos imediatamente após o seu término. Além disso, como já apontamos, a tese completa, com algumas modificações, foi publicada em livro, em 2007, pela Editora Argos, com esse mesmo título.⁴⁰

Investiguei, na tese, uma porção dos discursos sobre a Educação Escolar divulgados pela mídia educativa brasileira colocando em foco, sobretudo, programas do Canal Futura e da TV Escola. Signifiquei esses discursos como integrando um conjunto de mecanismos de “governo” da conduta dos indivíduos na sociedade contemporânea que conectam modos de pensar e agir na Educação, acionam *técnicas* e expandem *tecnologias de poder* para regular o currículo escolar e governar os sujeitos pedagógicos (especialmente as/os docentes).

O argumento geral da tese é o de que no discurso da mídia educativa sobre a Educação Escolar há um currículo de formação docente no qual são acionadas *práticas de produção* para divulgar saberes e docentes considerados adequados para as escolas brasileiras – aqueles(as) que se dedicam inteiramente ao seu trabalho, independente dos problemas de falta de infraestrutura física e material que encontram – e são utilizadas *tecnologias de subjetivação* para que docentes e parte da população brasileira se autorresponsabilizem pelos problemas educacionais do Brasil. Foram descritas e analisadas, para isso, as práticas de solidariedade, participação e

39 Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves. Conclusão: o modo como signifiquei o currículo da mídia educativa brasileira. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007. p. 245-248.

40 PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007.

corresponsabilização pelas questões educacionais demandadas nesse discurso, feito do sucesso midiático e de um sentimentalismo sedutor, com a promessa de libertar o Brasil do subdesenvolvimento e os(as) brasileiros(as) da desescolarização. Foram analisados também os processos por meio dos quais alguns saberes são “envelopados” pelas práticas discursivas da *governamentalidade* para apresentar aos sujeitos pedagógicos determinados modos de conceber o currículo e a Educação Escolar, bem como modos de agir e conduzir divulgados pela mídia educativa como importantes pelo bem de todos(as).

5.2 – Após o doutorado: um recomeço no território da FaE

Terminado o doutorado, renovada em todos os sentidos, retornei ao território da FaE, de onde havia saído, temporariamente, para um novo começo, com outras palavras, “palavras mais quietas” que, como aprendi de Nietzsche, “são as que trazem a tempestade” (NIETZSCHE, 2011, p. 170). A tempestade que é realmente importante é aquela que começa em nós mesmos(as). De todo o vivido entre o tempo de entrada como professora efetiva na FaE/UFMG, em 1996, até o término do doutorado, em 2002, muitas foram as aprendizagens. Uma delas me levou a mudar os critérios para a escolha dos pensamentos que uso para conduzir o meu professorar e o meu pesquisar.

Se, inicialmente, questionava: O que é importante para os(as) estudantes que serão professores(as) e pedagogos(as)? Como garantir que eles(as) tenham acesso ao básico do campo do currículo para que consigam compreender a importância de um currículo que incorpore as culturas que não exercem poder em suas práticas?; passei então a perguntar: *Qual o valor desse pensamento para a minha docência e para a minha pesquisa? Ele favorece ou dificulta a vida (minha, de meus/minhas alunos(as), de outras pessoas)? Ele dificulta ou favorece meus movimentos e conexões (e dos(as) estudantes também)? Trata-se de um pensamento que estabelece como critério a própria vida ou que a desmerece em razão de outros mundos? Com*

esse critério da afirmação da vida em ação, pude construir aos poucos, portanto, um pensamento/ação que me conduzia a colocar *a afirmação, o desejo, a diferença e as possibilidades de um currículo* no centro da minha docência na FaE/UFMG.

Com o término do doutorado, havia entreaberto o círculo, me lançado, me aberto a outros encontros. Então, o voltar à FaE/UFMG era um voltar à casa que não era mais voltar para o mesmo território de onde havia saído. Ao retornar ao território que considerei e chamei de *arisco*, portanto, tudo havia se modificado, porque já não estava capturada por nenhum *afecto* triste e também porque, como aprendi com o *ritornelo* de Deleuze e Guattari (1997), ninguém *nos reconhece quando desterritorializamos e retornamos ao território (reterritorializamos) de onde saímos*. Havia formulado uma linha do desejo com o currículo que não se dobra a nenhum encontro triste: *o desejo de que um currículo, qualquer que seja ele, não reprima outro jamais!*

Já podia, portanto, de modo baixo mais muito potente, enunciar:

desejo que existam tantos currículos como os que sejamos capazes de pensar! Que a diferença se multiplique, e nenhum currículo local, estadual ou nacional seja capaz de reprimir currículos inventados por professores(as) que acolham a diferença. Desejo também que existam inúmeros conceitos de currículo: todos os que sejamos capazes de formular!

Escrevi sobre isso em Paraíso (2004), quando mostrei que, no campo do currículo há, como em outros campos também devem haver, o que chamei de *os guardiões do território*, que querem definir *o que é mesmo currículo*, assim como há os(as) que aceitam a incumbência de dizer e elaborar *o que mesmo tem que estar nos currículos*. Quanto mais expandimos nossas análises, quanto mais multiplicamos os sentidos de currículo e diversificamos os modos de fazer currículo, mais somos lembrados da importância de se definir o que deve e o que não deve ser curricular.

Minha alegria afirmativa como uma pesquisadora em currículo, contudo, ainda hoje permanece exatamente porque sei (sabemos) que, mesmo que se nacionalize um currículo – o que para mim continua sendo tarefa impossível – com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

Currículo da Mídia Educativa Brasileira, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), seus elementos não se deixam nacionalizar. Isso porque a diferença continua lá no meio e nas superfícies fazendo seus jogos, dançando e fazendo dançar, abrindo espaços para os risos nos territórios ariscos; rindo até mesmo dos encontros tristes; risos que afirmam, fazem diferir, contagiam, alegram e fazem dançar! Sim, fazem dançar os conhecimentos básicos (imprescindíveis?), a linguagem (cultura?), a cultura (Comum? Nacional? Alta?), o currículo nacional, a base curricular (Nacional Comum?) ... A diferença fará dançar também o currículo “sem partido”, o currículo “sem gênero e sexualidade” sobre os quais tanto falam os reacionários de hoje. Sim, seremos capazes de abrir outros risos nos territórios ariscos de hoje, por mais que tudo nos pareça fechado.

CAPÍTULO 6

A docência na pós-graduação: ensinar o que se pesquisa *entre um pouco de saber e o máximo de sabor*

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra [idade], em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. (BARTHES, 2013, p. 48-49)

Episódio 6: Era início da noite de quinta-feira da primeira semana de **março de 2003** e ELLA estava ali em uma sala de aula da FaE/UFMG para ministrar a sua primeira aula da primeira disciplina que ministraria sozinha no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. ELLA tinha um grande desejo de ensinar fazendo coincidir o que pesquisava com o que ensinava. Era isso o que mais a movia. Ainda se encontrava em processo de inserção como docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, com regras que determinavam uma inserção gradual, aos poucos, entre as quais, a exigência de que o(a) docente deveria estar vinculado a um grupo de pesquisa e de que a primeira disciplina ofertada pelo(a) docente deveria ser em conjunto com outro docente do Programa. No semestre anterior, assim que retornara do doutorado, ELLA solicitara formalmente o início de sua inserção como docente do Programa e ministrara a disciplina “Teorias de Currículo” em parceria com uma outra professora. Cumprido seu ritual de entrada, já estava ansiosa e muito desejosa de torna-se, de fato, professora daquele Programa. Queria ensinar o que estudava e pesquisava; queria orientar mestrado, doutorado; queria construir seu grupo de orientação. Naquele dia ela daria mais um passo decisivo nesse seu plano de tornar-se professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. Iniciaria a sua primeira disciplina ministrada sozinha. Planejava minuciosamente o plano de curso de uma disci-

plina que intitulara *A poética e a política do currículo com foco na diferença*. Matricularam-se 32 alunos(as) oriundos(as) de vários programas de pós-graduação. Turma muito grande para uma disciplina optativa. Com o coração disparado e aquele frio no estômago que uma professora sente antes de iniciar uma aula com uma nova turma, ELLA estava ali ansiosa e feliz. Era o que desejava: a partir daquele momento queria fazer coincidir o que pesquisava com o que ensinava. A pós-graduação com alunos(as) de mestrado e doutorado era o espaço adequado para isso. Preparara a disciplina, o plano de curso com cronograma detalhado das aulas e das leituras a serem trabalhadas, a sala organizada, tudo preparado como gostaria que preparassem para ela, como sempre considerou que uma aula deveria ser. Sim, a sala de aula também estava cuidadosamente arrumada para receber os(as) “hóspedes” que ali conviveriam com ela durante todo o semestre. ELLA estava iniciando ali, naquele dia e naquele espaço, algo que se tornaria uma espécie de tradição em suas aulas no Programa, algo que se repetiria no início de TODAS as disciplinas que ministraria naquele Programa de Pós: juntara mesas pequenas formando uma mesa grande; forrara essa mesa com uma bonita toalha; espalhara inúmeros livros que tinham relação com os temas definidos no plano de curso... assim ELLA oferecia um banquete aos seus alunos(as). Todos(as) deveriam olhar os livros sobre a mesa e cada um/a escolher um livro para falar dele ao se apresentar à turma. Então, cada aluno/a deveria dizer quem era, o que e onde estudava, o que esperava da disciplina e por que escolhera aquele livro. ELLA ficava tocada com os efeitos daquele “banquete” com aqueles *acepipes* no início de uma aula da Pós. Era um banquete que sempre funcionava bem: tanto para que os(as) alunos(as) demonstrassem em suas “apresentações de si” o que conheciam sobre a temática da disciplina, como para abrir o apetite daqueles(as) que se aventuravam na viagem de uma disciplina escolhida talvez ao acaso para cursar com ela naquele Programa. Além disso, ELLA sabia que estudantes gostam de ver, sentir e perceber o investimento feito por um(a) professor(a) em suas aulas. Escutou inúmeras vezes isso dos(as) próprios(as) alunos(as) da graduação e da pós-graduação *lato sensu*. Intuíu que não seria diferente com os(as) estudantes da pós-graduação *stricto sensu*. ELLA também preparara, para iniciar aquela aula, os instrumentos

para a escuta do *Manifesto da Diferença* na voz de seu próprio autor, Tomaz Tadeu da Silva. Após todas as “apresentações de si” feitas pelos(as) estudantes, com a motivação da escolha de seus livros do banquete, a apresentação da disciplina, a leitura do plano de curso, do cronograma e a escuta do lindo *Manifesto*, os segundos de silêncio que se fizeram na turma eram o prelúdio de que algo se passara ali. Os *corpos* da professora e dos(as) estudantes estavam *abertos* para o *ofício de ensinar* e a *arte de aprender* ou também para a *arte de ensinar* e o *ofício de aprender*, como ELLA queria. A disciplina traria um entendimento de currículo como território de criação (por isso sua poética) e de micropolítica com foco na *diferença*, tema sobre o qual estava pensando e pesquisando. ELLA, portanto, também estaria estudando e aprendendo junto com os(as) alunos(as). Estaria, sobretudo, fazendo *coincidir ensino com pesquisa* como tanto desejava.

~*~

Quando iniciei minhas aulas no Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG sentia o que Barthes (2013) diz no trecho escolhido como epígrafe deste capítulo deste Memorial, isto é, sentia que estava iniciando uma “outra [idade], em que se ensina o que não se sabe.” É o próprio Barthes quem explica: “isso se chama pesquisar” (BARTHES, 2013, p. 48). Como isso era bom! Um dia havia decidido que seria *uma professora que forma professoras(es)*. Sempre levei muito a sério essa decisão. Embora tenha buscado ser professora em uma grande universidade, porque desejava também pesquisar, nunca me esqueci de que quis ser professora e que *dar aulas* é tarefa central dessa profissão. Então decidi que não descuidaria dessa tarefa tão central no nosso ofício: dar aulas. Nunca aceitei relaxar com essa tarefa e sempre considerei que *professorar* bem, ou dar boas aulas, demanda *um compromisso em produzir-se como uma consistente estudiosa, leitora, pensadora, escritora, pesquisadora*. Foi isso que sempre quis e foi isso que fiz!

Consequentemente, ativando as minhas memórias para a escrita deste Memorial, vejo, com nitidez, que a maior parte do meu tempo de trabalho na universidade dediquei às AULAS e às orientações de estudantes. Dediquei um tempo enorme aos estudos e planejamentos para essas aulas, destrinchando teorias, conceitos e textos, ensinando os(as) estudantes a sin-

tetizar e apresentar as principais ideias de autores(as) trabalhados em sala de aula, corrigindo minuciosamente as escritas de meus/minhas alunos(as), buscando criar/produzir/experimentar estratégias para conectar meu *desejo de ensinar* com a *paixão por aprender* dos(as) estudantes. Nunca aceitei dar aulas sem *preparo*, sem cuidado com o ofício de que me incumbira, sem apresentar aos(às) estudantes coisas que são novas para eles(as). Sempre cuidei com muito zelo de minhas aulas, das avaliações de meus/minhas alunos(as), dos conhecimentos, conceitos e textos que lhes apresento, traduzo e explico. Cuidei com muito afincamento também da relação que estabeleço com meus/minhas alunos(as) na universidade, de um modo geral, e nas aulas, de modo particular.

Tornei-me a professora que sou hoje, é certo, por meio de composições que foram sendo produzidas, durante algum tempo, no transcurso das vivências de *uma professora que ensina com desejo e alegria* porque assim eu quis. Por isso, como professora, me critico, escuto as críticas dos(as) alunos(as), aprendo, honro as criações de autores(as) feitas em outros tempos e espaços com suas efetivas condições e possibilidades. Honro essas criações, explicitando os contextos em que suas produções se deram, os efeitos e a importância que tiveram, as produções que possibilitaram, as críticas que receberam, reterritorializando em minhas aulas o que foi desterritorializado em um texto ou em uma parte de uma obra, para ensinar algo que o meu presente demanda, necessita e que eu desejo ensinar.

Foi porque decidi que além de *formar professoras(es)* eu queria também *formar pesquisadoras(es)* que me inseri como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. E foi dando aulas nesse Programa que descobri que podia *ensinar o que não sabia* ou *ensinar o que pesquisava*. Conjugando pensamento e experimentação, pesquisa e ensino, orientação e ensino. Essa experiência de conjugar as atividades que amo fazer, que quis fazer e que faço, é para mim uma alegria que aumenta minha potência. Continuará fissurando certezas herdadas, verdades produzidas e também as verdades autoproduzidas, mas tinha ainda mais liberdade para explorar temas, conceitos, obras. Podia trazer os temas que precisava estudar para minhas pesquisas e as pesquisas de meus/minhas orientandos(as) para explorar nas aulas.

Podia trazer a vida, poetizando a Educação e o Currículo. Poetizando no sentido de produção do novo, de criação. A primeira disciplina que criei para ministrar no Programa, no primeiro semestre de 2003 – intitulada *A poética e a política do currículo com foco na diferença* –, dizia muito bem desse desejo de um lugar outro que queria atribuir ao currículo, à aula, à Educação, à formação de professores(as) e de pesquisadores(as).

Quando retornei do meu doutorado em 2002, iniciei, imediatamente, meu processo de inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. Ainda em 2002 procurei a coordenação do Programa e mapeei o que necessitava fazer para isso. Ministrei disciplina em conjunto com outra professora do Programa, intitulada *Teorias e políticas de currículo*, no segundo semestre de 2002, e me mobilizei para criar um Grupo de Pesquisa, o GECC, sobre o qual falarei mais detalhadamente no próximo capítulo deste Memorial. Desde que entrei na universidade nunca tive dúvida desse meu desejo de formar pesquisadores(as), de orientar, de dar aulas para mestrandos(as), doutorandos(as), pós-doutorandos(as). A titulação de doutora me permitiria esse trabalho, e quanto antes o começasse, melhor.

Em 2003, ofertei minha primeira disciplina sozinha no Programa e, desde então, ministro nele pelo menos uma disciplina por ano, com raras exceções.⁴¹ Cabe registrar que, se na graduação em Pedagogia e Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica (LASEB) ministro, sobretudo, disciplinas obrigatórias de currículo, no Programa de Pós-Graduação em Educação ofereço disciplinas optativas que aprofundam as bases teóricas e conceituais que uso para pesquisar, escrever e orientar no campo curricular. É exatamente por isso que não gosto de repetir uma mesma disciplina no Programa, tendo já criado e ministrado, então, as seguintes disciplinas: *Teorias e políticas de currículo* – em parceria com outra colega do Programa – (2002/1); *A poética e a política*

41 Só não ofertei disciplina nas seguintes ocasiões: em 2008, quando estive afastada do meu trabalho na Instituição para realização de um pós-doutoramento na Universidade de Valência, Espanha; nos anos 2010 e 2011, em que assumi a Coordenação do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG e estava com meu filho-bebê; em 2014, quando me afastei para um Estágio Sênior na Universidade de Barcelona; e nos anos de 2017/2018, em que estava(es) tou mais uma vez com uma filha muito pequena para cuidar.

do currículo com foco na diferença (2003/1); *Estudos da governamentalidade para pensar o currículo e a Educação* (2004/2); *Educação e poder: um olhar foucaultiano* (2005/1); *Currículo, subjetivação e diferença* (2005/2); *Leituras sobre a mulher: diálogos no feminino – em parceria com outra colega do Programa –* (2006/1); *Pesquisa em currículos e culturas* (2006/2); *O sujeito da Educação: identidade ou subjetividade?* (2007/1); *Estudos culturais e currículo: políticas de identidade/diferença e regimes de representação* (2007/2); *Feminismos, políticas e Educação* (2009/2); *Currículo e diferença* (2012/2); *O Abecedário de Gilles Deleuze para pensar a Educação e o currículo* (2013/1); *Gênero, sexualidade e Educação: questões para pesquisa – em parceria com uma professora visitante da UFRGS –* (2013/2); *O sujeito da Educação II: identidade, subjetividade, modos de subjetivação?* (2015/1); *Seminário de pesquisa currículos, culturas e diferença* (2016/2).

Aproveito esse espaço, que me permite eleger o que ensinar, e busco ofertar disciplinas diferentes que possam, além de articular as demandas de estudantes da pós-graduação e de orientandos(as) de mestrado e doutorado por aprofundamento teórico em determinados conceitos, me propiciar a experimentação no ensino do que estudo, pesquiso e escrevo. Afinal, considero de fundamental importância, nesse trabalho como docente universitário(a), que se apresenta com inúmeras demandas e focos, conciliar as atividades nas quais decidimos investir também como pesquisador(a). Busco, assim, com essas disciplinas aprofundar as teorias e os conceitos com os quais trabalho em minhas atividades de ensino, pesquisa e orientação.

Tenho sempre, em todas essas disciplinas, um grande número de matriculados de vários programas de pós-graduação da UFMG. Isso faz dessas aulas experiências ricas para mim e para eles, alunos e alunas. Agenciamentos entre o desejo de ensinar e a paixão por aprender produzem experiências enriquecedoras. É o que dizem os(as) próprios(as) estudantes nas avaliações das disciplinas. Para mim, são evidências de que a aposta na boa aula, o preparo e a dedicação de corpo e alma ao ensinar, produzem efeitos que duram na professora e perduram nos(as) estudantes que ensinam e aprendem.

~~*~~

Na graduação em Pedagogia, construí um plano de curso e um modo de trabalhar com as disciplinas de currículos que se tornaram uma espécie de marca importante na formação das(os) estudantes. Houve um período em que não aceitavam cursar a disciplina com outros(as) professores(as); não aceitavam cursar a disciplina com professores(as) substitutos(as) e sempre reclamavam quando era ministrada por outros(as) professores(as) do meu Departamento que não eram especialistas em currículos. Isso dificultava inclusive que eu pudesse assumir encargos administrativos sem me sobrecarregar de trabalho. Somente a partir de 2011, quando houve concurso para a área de currículo no DAE e uma ex-orientada foi aprovada, assumindo a vaga e trabalhando com o mesmo plano de curso e a mesma lógica que eu havia imprimido à disciplina, é que pude dividir as disciplinas de currículos tranquilamente. É interessante e gratificante para mim observar que aquelas disciplinas de currículos, que comecei a trabalhar em 1995, há 23 anos, portanto, e que inicialmente foram recebidas quase como uma afronta aos saberes e poderes estabelecidos, tenham conseguido imprimir uma marca tão significativa na formação de estudantes de Pedagogia a ponto de eles(as) não aceitarem mais ficar sem essa discussão.

Mudei a “cara” das disciplinas de currículos na FaE/UFMG. Elas têm hoje um importante lugar no curso de Pedagogia. A cada novo semestre tenho esse retorno dos(as) estudantes. São eles(as) quem confirmam que os conhecimentos explorados, o planejamento da disciplina, sua organização e condução têm funcionado como *um mobilizador de possibilidades para a docência*. Os efeitos disso manifestam-se na visão dos currículos, por minhas/meus alunas(os), como um espaço de luta política, social e cultural importante, em que muitas relações de poder, de representação e significados estão em jogo. Neles também podemos atuar fazendo com que os currículos apresentem outras narrativas, incorporem outros saberes e interroguem verdades, posturas importantes para lidarmos com as identidades, com as diferenças e com a produção de sujeitos. *Assim eu quis...*

Essas disciplinas de currículos, suas aulas, funcionam hoje, portanto, como eu desejei e busquei que funcionassem. Nelas consigo quase

sempre conectar minha paixão de ensinar com a paixão de aprender, como sempre quis. O fato de ter sido “professora homenageada” ou “madrinha de formatura” dos(as) formandos(as) em Pedagogia por 14 vezes, em 23 anos de trabalho na FaE/UFMG, servem de evidência do reconhecimento do meu investimento no ensino desse curso e, também, dos efeitos que considero produtivos e prazerosos do meu trabalho com o ensino na graduação.

Desde que me iniciei como docente da FaE/UFMG, em 1995, (ainda como professora substituta), até 2010, ano em que conseguimos uma vaga no DAE para mais uma docente da área de currículo, ministrei, sozinha, todas as disciplinas obrigatórias de currículo para todas as turmas da Pedagogia nos turnos da manhã e da noite. Ministrei as disciplinas: *Currículos e Programas I e Currículos e Programas II* de 1995 a 2005; *Currículo: teoria e prática* de 2006 a 2008; e, a partir de 2009, a disciplina *Teorias de currículo e observatório de currículo do Ensino Fundamental*. Além dessas, ministrei, esporadicamente, as disciplinas obrigatórias para a Pedagogia: *Supervisão escolar; Estágio supervisionado em supervisão escolar I; Estágio supervisionado em supervisão escolar II; Gestão da escola e coordenação pedagógica I e II; Estágio curricular em gestão da escola e coordenação pedagógica*. Ministrei também disciplinas optativas para a Pedagogia: *Currículos e relações de gênero; Currículo e o pensamento pós-moderno; Currículos e diferença; Estudos culturais e Educação; Currículos e feminismos*.

Realizo essa atividade – *dar aula* –, ano após ano, com cuidado, esmero e também muita paixão. Sei dos efeitos que as disciplinas de currículo que ministro causam nos(as) estudantes de Pedagogia. O reconhecimento dos(as) alunos(as), manifestado nas avaliações e nas homenagens, somente reforça minha convicção de que o ensino na graduação não pode ser simplesmente mais uma das inúmeras atividades que realizo na FaE/UFMG. Reconheço e reafirmo a cada novo ano a importância dessa atividade que realizo. Sim, nossas aulas podem fazer a diferença! Uma aula pode tocar o coração; pode desordenar ao mesmo tempo que pode dizer: *Vá! Pode ir por aí desbravar territórios*. Sinto com o compromisso de, em cada aula, soprar nos ouvidos de meus/minhas

alunos(as): o *tempo presente* precisa de você e de mim, *professores e professoras*, e de nossas *aulas* para acertar corações, mobilizar forças, desmontar subjetividades inteiriças, abrir corpos para o aprender e fazer a diferença no currículo e nas vidas de tantas pessoas que dependem de um currículo, de um(a) professor(a) e de uma aula para sair do lugar, aprender, se alegrar e viver. *Assim eu quis*. Assim eu faço!

Em termos de atividades de ensino (que, nesse caso, é também extensão) realizadas na FaE/UFMG, cabe destacar que desde que foi criado o LASEB – Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, para o qual ajudei a construir as propostas curriculares e a elaborar ementas das disciplinas de currículos –, em 2006, ofertado pela FaE como pós-graduação *lato sensu* para professores(as) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, ministrei a disciplina *Currículo: teorias, políticas e práticas* para cursos de especialização em *Educação Matemática, Alfabetização, História da Cultura Afro-brasileira, Processos de Aprendizagem e Educação Infantil*. Em todas as turmas que ministrei aulas, as disciplinas foram muito bem avaliadas pelos(as) alunos(as) (professores/professoras das escolas da Rede Municipal de BH) e também fui professora homenageada em várias turmas do LASEB. Eis aqui também uma atividade de ensino (e também de extensão) na qual invisto energia para realizá-la de modo bem pensado e bem cuidado, porque sei da importância que esse curso exerce para as professoras em processo de formação continuada. O retorno positivo das(os) estudantes-professoras(es) também reforça, a cada nova turma com a qual trabalho, minha convicção da importância das atividades benfeitas de ensino para todos os cursos em que ministrei.

Uma vez que *dar aulas* é tarefa central no meu trabalho como professora da FaE/UFMG, invisto muito nessa atividade. Ao *dar aulas* busco, em uma inspiração spinozista, seguir alguns critérios para avaliar o que é bom e o que é mau. Tomo como “indicadores” do que é bom e mau em minha tarefa de ensinar o que aumenta a potência e o que diminui a potência. Assim, tudo o que entristece é um sinal de que ali está *aquilo que devo transformar* e tudo o que alegra é um sinal de que ali está *aquilo que devo multiplicar*. Dos bons e dos maus encontros derivam o

ódio e o amor. Amamos o que nos produz alegrias, e odiamos o que nos produz tristeza. É nisso que procuro me apoiar para desenvolver minha docência. Acredito que uma docência assim construída muda sua lógica e seus critérios; abre-se para as possibilidades e aceita experimentar novas conexões sem deixar-se arrasar e frustrar-se com os resultados desse experimentar. Diante de uma docência que pratica atividades indiferentes aos gostos, aos efeitos dos encontros e às sensações que produz, cabe imaginar que tudo está por ser feito, que tudo pode ser feito de outro modo, que inúmeras possibilidades existem em uma aula, em uma docência, em um currículo e em uma vida.

Procuro, assim, *dar aulas* aberta às forças, para experimentar as possibilidades de uma vida! Abrir-se à experiência com “um outro”, com “outros”, com o acontecimento. Procuro deixar o corpo permanentemente aberto porque é assim que as partes podem se conectar com outras diferentes partes e com outras coisas insuspeitadas e, então, um corpo pode ser levado “imediatamente a uma diferença” (GIL, 2002, p. 216-217). *Dar aula*, como tenho buscado dar, é *doar-se, abrir-se, dar, experimentar*. Para doar, dar-se, abrir-se e experimentar é necessário permitir o desaprender e o agenciar. Para desaprender, desfazer, desarrumar é necessário aumentar sem limite o *bom humor na docência, abrir-se às sensações, fazer agenciamentos*.

Na docência, de fato, me abro às sensações e *alegro-me* com o conhecimento de mim mesma, dos meus alunos e das minhas alunas. Busco nas aulas desarrumar os arranjos que entristecem. Busco *praticar a generosidade* colocando o que sei e conheço à disposição de minhas alunas e de meus alunos para transformar os encontros tristes. *Busco as causas das alegrias* minhas e de meus/minhas alunos(as) nas universidades, das professoras e seus/suas alunos(as) nas escolas! Busco estar atenta para *conhecer as combinações potentes*, as afinidades e as afirmações! *Conhecer* aquilo que, quando *combinado*, amplia nosso próprio impulso vital! Eis o que faço todos os dias em meu *fazer docente*, em meu *professorar*, em meu *dar aulas*. Procuro fazer de mim mesma uma experimentadora e afirmadora de modos de vida singulares! E ao praticar a docência desse modo, considero que estou também fazendo *resistência ao presente*; estou fazendo o que quis, estou realizando o que desejei e desejo.

Assim, penso ser importante dizer que o reconhecimento dos(as) estudantes com os quais trabalho em todas as minhas atividades de ensino na FaE/UFMG na graduação, na especialização e no mestrado e doutorado, me dão a certeza de que o foco dos meus esforços está canalizado de modo adequado. A cada semestre, apesar do cansaço acumulado pelos esforços empreendidos, termino minhas aulas com a sensação de que foram lançadas as sementes que quis lançar em direção ao *fazer* a diferença na vida de estudantes, professoras(es) e futuros(as) pesquisadores(as) e na minha própria vida. Sempre termino os semestres letivos mais fortalecida e mais alegre. Isso para mim é mais uma evidência de que agenciamentos foram feitos e que são *bons encontros* no sentido de que aumentam a potência da professora que sou e de muitos(as) estudantes.

Aumentar os bons encontros! Estar atenta aos efeitos dos encontros. *Dar* aulas! *Doar* o que sei e acredito! Este é, por tudo isso, um esforço que continuarei fazendo até o encerramento de *minha vida de professora que forma professoras(es) e pesquisadoras(es)* para realizar com energia e vitalidade essa atividade que tenho habilidade para fazê-la bem e que considero de fundamental importância em meu trabalho como Professora da FaE/UFMG. Sim, *dar aulas*, professorar, ensinar e seguir aprendendo e mudando as coisas! Assim eu quis, assim eu fiz, assim eu faço, assim farei...



CAPÍTULO 7

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículos e Culturas (GECC): um território para estudar, pesquisar, escrever, orientar e rir *junto* – 16 anos

E então ela estava rindo. Era um riso como somente quem não fala, ri. Esse riso, o explorador constrangido não conseguiu classificar. E ela continuou fruindo o próprio riso macio, ela que não estava sendo devorada. (LISPECTOR, 2009, p. 73)

Episódio 7: Em uma segunda-feira do mês de **agosto de 2002**, ELLA participava de mais uma reunião do Departamento de Administração Escolar (DAE) após ter ficado por quase três anos afastada das atividades da FaE/UFMG para realizar o doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Naquele instante da reunião, ELLA sentia-se como se tivesse levado um “choque elétrico” que deixara seu corpo todo dolorido e em estado de alerta. Seu nome havia sido mencionado em uma lista que uma professora-colega lera na reunião para anunciar que alguns(as) docentes do DAE não pertenciam a nenhum Grupo de Pesquisa. Esses(as), conforme dizia a professora-colega, necessitavam urgentemente se vincular a algum Grupo de Pesquisa pela importância que isso tinha naquele momento para o Departamento e para a Faculdade dentro da UFMG como um todo. ELLA se sentia em choque porque acabara de concluir seu doutorado, em um tempo curto, dois anos e dez meses, conforme exigia a Política de Qualificação dos Docentes do DAE e, mal chegara, não houve a menor chance de calma. Em 1999, ano da sua saída para o doutorado, isso nem era pauta. Em 2002, estava instalada a exigência em ser participante de um Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq, cobrada já em sua primeira reunião de Departamento após seu retorno. Havia ficado menos de três anos afastada das atividades da FaE/UFMG – de outubro de 2009 a agosto de

2002 – e no seu retorno tinha a sensação de que necessitava começar uma vez mais: cobranças novas, outras avaliações, exigência de mais publicações, maiores encargos didáticos por causa da não reposição de vagas, dificuldades maiores em conseguir bolsistas de Iniciação Científica, que mesmo sendo professora assistente, só com a qualificação de mestrado, ela sempre tivera. Além da crise que assolava o Brasil com diferentes impactos na universidade e na pesquisa e a expectativa existente em torno da eleição presidencial que se realizaria em outubro daquele ano, ocorreram mudanças que a deixavam confusa e ansiosa. Naquela reunião, falava-se sobre os encargos didáticos que haviam aumentado muito naquele semestre e dos problemas que acarretavam ao DAE naquele momento ter docentes que não faziam parte de nenhum grupo de pesquisa. Foi nesse contexto que se mencionou o nome de ELLA na lista dos(as) docentes que precisavam se adequar à exigência o quanto antes. Essa obrigação não existia antes do seu doutorado e havia poucos grupos de pesquisa instaurados na FaE/UFMG. Sua colega dizia ali, inclusive, que havia participado de uma reunião do Programa de Pós-Graduação em Educação e que lá o vínculo a algum Grupo ou Núcleo de Pesquisa era exigência para a inserção de novos docentes no Programa. A lista dos grupos e núcleos que estavam em funcionamento na FaE foi lida e a recomendação era que os(as) docentes se vinculassem a algum deles o quanto antes. Assustada, ELLA consultava a lista dos, naquela época, poucos núcleos e grupos de pesquisa existentes na FaE/UFMG e percebia que não havia sequer um que investigava questões próximas ao que ela pesquisava e estudava. Aturdida, sentia-se só e se perguntava o que poderia fazer. Uma professora-colega, vendo claramente seu semblante estarecido, cochichou no seu ouvido que ela poderia se vincular ao Núcleo ao qual pertencia: NETE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação). ELLA pensava que aquele Núcleo não tinha qualquer relação com seus temas de pesquisa, nem com as abordagens teóricas que utilizava, nem com as categorias de análise e os conceitos que priorizava e explorava em suas pesquisas. Contudo, mesmo sabendo de tudo isso, aceitara, de imediato, o convite. A professora disse-lhe que seria bem-vinda até que encontrasse um grupo mais adequado. Mesmo aceitando agradecida a solidariedade de sua colega, não se sentia aliviada. Não conseguiu mais prestar atenção no

restante da reunião. Com mil voltas em seus pensamentos, imaginava a loucura que seria participar do NETE, pois se lembrava de que esse Núcleo era o mesmo da professora que, sete anos antes, havia “invadido” a sua aula, lhe rotulado de “pós-moderna” e lhe constrangido. Ao mesmo tempo, também dizia a si mesma que tal professora não fazia mais parte do Núcleo porque já havia se aposentado. Pensava – e tentava, em silêncio, acalmar seu coração – que esse Núcleo, naquele momento, tinha vários(as) colegas com as quais mantinha boas relações pessoais. Tentava desacelerar seu coração pensando que experimentaria o desafio. Mas ele não se acalmava. ELLA continuava com o pensamento dando voltas e dizia a si mesmo que seria provisório. “Tinha que ser provisório, se prometia”. Não gostava nada do lugar de “faltosa” – como aprendera a nomear com Valerie Walkerdine (1999) – que os discursos divisores e excludentes da sociedade muitas vezes lhe atribuíram e que sempre lutara para não aceitar. Sim, já havia entendido que mulheres, pobres e do meio rural, como ela, sempre eram colocadas em lugares de “falta”, mas nunca em sua vida aceitara sem luta esse lugar. Pois também não aceitaria ficar nesse lugar de “falta” de um Grupo de Pesquisa naquele momento. De dentro de um Núcleo, que sua colega generosamente a convidara para se juntar, experimentaria e veria o que poderia fazer. Tentava acalmar seus pensamentos... mas eles continuavam dando voltas... Pensava na sua, também, colega do DAE, que havia sido sua orientadora de IC, a quem devia sua inserção no campo curricular e que, apesar de ter todas as condições acadêmicas e materiais para já ter organizado um Grupo de Pesquisa em Currículos, não o havia feito e, provavelmente, não o faria. Remoía tudo isso em pensamento. De repente, de consternada por ter que aceitar o gentil e solidário convite para se vincular a um Núcleo de Pesquisa que em nada se relacionava com o que pesquisava, e já trabalhando consigo mesma para não se deixar entristecer e se despotencializar por isso, ELLA transforma em esperança uma ideia que lhe passou: “E por que não, eu mesma, com todas as dificuldades que certamente enfrentarei, não trabalho para criar aqui na UFMG um Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículos?” Ao formular essa pergunta para si mesma em pensamento, sorriu. Isso mesmo: *sorriu e seu corpo todo modificou*. O riso da possibilidade lhe tomara naquele instante. O riso da força, da esperança e da ferramenta de trabalho de que

tanto gostava porque era arma contra as tristezas que despotencializam. Percebendo que estava rindo por dentro, ELLA se lembrava de Clarice Lispector, sua autora de literatura preferida, e que tão lindamente fala do riso: “a menor mulher do mundo estava rindo” (LISPECTOR, 2009, p. 73). Sim, o riso é força que mobiliza. Com esse riso que lhe tomava, ELLA não seria “devorada”. Pensando assim, enfim, conseguira se acalmar e voltar a prestar atenção no restante da reunião. Sentiu que conseguira *retomar a potência* em um instante de “captura” ou “queda”. Isso é muito importante para ser uma criadora de si mesma e de novos mundos.

~~*~~

O riso é rápido, não dura, mas tem *força* e *beleza* que deixam efeitos e contagiam. A *força do riso* está no fato de que ele abre possibilidades, proporciona agenciamentos, potencializa, desconcerta, inquieta. Sempre fiquei impressionada com o modo como o riso “abre portas”. Escrevi recentemente, junto com uma orientanda de doutorado,⁴² sobre *a força do riso*, inclusive, como uma estratégia metodológica da pesquisa cartográfica porque ele abre portas também na pesquisa. Ali anotamos que *o riso* é “uma espécie de porta de entrada para que outros afectos sejam acionados.” O riso ganhou destaque em nossas cartografias porque ele é potente; é um destruidor de formas; é um acionador de forças; um conector e agenciador importante para as investigações cartográficas de currículos que realizamos. O riso é resistência de quem não aceita ser devorado(a). Como *resistência*, o riso “pode nos ajudar na batalha que travamos *contra as formas e entre as forças* para que corpos dissidentes possam caminhar e compor e sorrir e performar e dançar e viver um currículo.”

A *beleza do riso*, por sua vez, está em que, mesmo *durando* pouco, ele “brilha como um relâmpago instantâneo” (BRUM, 2008, p. 56) e pode romper expectativa, estranhar, deslocar a lógica dos acontecimentos. Era disso que estava precisando naqueles tempos difíceis. Talvez por isso em minhas memórias fique registrado a *força* e a *beleza* daquele riso que, naquela reunião, aliviou e me permitiu pensar, e não me deixar

42 ¹ Ver: CARNEIRO, Gláucia; PARAÍSO, Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. *Práxis Educativa* (UEPG Online), v. 13, n. 3, p. 1-22, 2018.

cair ou abater por uma exigência inesperada, por uma aparente falta de possibilidade de escolha. Força e beleza de um riso que permitiu fazer agenciamentos para criar possibilidades outras. Um riso que eu associo ao *amor fati* de Nietzsche (2012, p. 166), que é a capacidade de tornar as coisas belas, de dizer *sim* aos acontecimentos da vida.

O riso, naquele momento, durante uma reunião de departamento, teve mesmo uma *força* revolucionária porque era um tempo particularmente difícil para a universidade, que sofria os efeitos das inúmeras reformas da chamada Era FHC. No ano 2002, estávamos no final do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e vivíamos um contexto de crise, miséria, desmantelamento da universidade pública.⁴³ Políticas de avaliação dos docentes das universidades, como a GED (Gratificação de Estímulo à Docência),⁴⁴ instituída em 1998, imprimiam mudanças em nossa carreira que nos deixavam estarecidas/os e com muita dificuldade de aceitar e operacionalizar. A cada dia aumentavam e modificavam as cobranças a nós docentes da universidade. Em um contexto assim, portanto, não havia motivos para o riso.

Aliás, a própria GED,⁴⁵ que nos avaliava e atribuía maior pontuação às atividades de ensino, somada à falta de concursos para reposição das vagas de professores(as) aposentados(as), fazia com que nossos encargos didáticos aumentassem enormemente. Além disso, como mostraram várias investigações sobre o tema,⁴⁶ ela estimulou a competição e reforçou o individualismo entre os(as) docentes das universidades, pois previa pagamentos diferenciados segundo o desempenho de cada um.⁴⁷ Talvez por isso mesmo,

43 Ver sobre isso ROMANO, 1999.

44 Ver sobre isso SANTOS, 2010.

45 A Gratificação (GED) “consistia em um sistema de atribuição de pontos às atividades realizadas pelos professores, de acordo com o regime de trabalho e a sua titulação. Para receber a gratificação integralmente, o docente teria que perfazer uma determinada quantidade de pontos aferidos por comissões instituídas nas unidades acadêmicas. Cada professor deveria atingir pelo menos 140 pontos, destes, 120 poderiam resultar de suas atividades de ensino. A atividade de ensino recebia, portanto, maior pontuação, 10 pontos por hora-aula. [...] Os “demais pontos seriam atribuídos às suas atividades de pesquisa e de extensão” (SANTOS, 2010, CD-ROM).

46 Ver, por exemplo: ROCHA, 2005; MARQUES, 2006.

47 A “GED representou a substituição de um novo padrão profissional para as IFES, baseado em critérios de produtividade que favoreceram a quebra da isonomia e da paridade salarial entre os docentes em exercício, aposentados e pensionistas. Conseqüentemente, propiciou o incentivo à competitividade, ao individualismo e o processo de ‘mercantilização’ da educação pública” (ROCHA, 2005, p. 124).

naquele tempo tão difícil, com poucos motivos, o riso fosse tão necessário. Afinal, o riso é alegria que resiste à tristeza; é vida que resiste à morte.

A grave crise econômica que acometeu o Brasil – iniciada logo após as eleições de 1998 com uma crise cambial que resultou em queda na taxa de crescimento, desemprego, aumento da dívida pública, aumento da pobreza e da miséria e descontentamento por toda a parte – havia atingido também as universidades de uma forma entristecedora.⁴⁸ Naquele ano de eleições presidenciais, havia esperança de que o candidato Luiz Inácio Lula da Silva (PT) – o Lula – por fim ganhasse, visto que ascendia em todas as pesquisas de intenção de voto. O problema era que a cada pesquisa que mostrava o, então, candidato Lula ascendendo, a mídia brasileira divulgava também que o chamado “risco Brasil”, índice que mede a confiança dos investidores no país, subia. Naquele período foi, inclusive, adotado por alguns economistas e comentaristas políticos de então o termo “risco Lula”,⁴⁹ um ataque especulativo contra o país, sintonizado com o crescimento ininterrupto de Lula nas pesquisas sobre a disputa presidencial de 2002, indicando que se esse candidato viesse a ganhar a eleição, a economia do país poderia falir.

Era esse “terror”, criado por economistas, especuladores, comentaristas da mídia e políticos de direita, que podia, a qualquer momento, fazer com que Lula perdesse as eleições mais uma vez e termos de lidar com mais uma vitória do PSDB e seus ataques à universidade e ao público, que afetavam diretamente nosso trabalho.⁵⁰ Para apaziguar o mercado, Lula assinou um texto, que ficou conhecido como *Carta aos Brasileiros*, prometendo que, caso ganhasse a eleição, não tomaria medidas que representassem grandes mudanças na política econômica brasileira. Isso, para muitos(as) de nós, incluindo vários setores da esquerda brasileira, não era

48 Ver sobre isso ROMANO, 1999.

49 Ver: <<https://jornalgggn.com.br/noticia/mercado-reeditara-em-2018-o-“risco-lula”-de-2002-por-tereza-cruvinel>>.

50 Embora o Brasil houvesse praticamente “quebrado” três vezes na chamada Era FHC, a cada subida de Lula nas pesquisas eleitorais, o “mercado” respondia com alta do dólar e quedas na Bolsa, movimentos que eram atribuídos ao terror do mercado com a possibilidade de sua vitória. O especulador global George Soros criou um indicador horroroso, que ele denominou de “lulômetro”, que media o impacto do risco da eleição de Lula para o mercado. Ver: <<https://jornalgggn.com.br/noticia/mercado-reeditara-em-2018-o-“risco-lula”-de-2002-por-tereza-cruvinel>>.

uma boa promessa. Necessitávamos de grandes mudanças na política e na economia. Por isso, por toda essa confusão política, eleitoral e social que assolava o Brasil, aqueles meados dos anos 2002 foi um período difícil. Um tempo em que precisávamos muito do *riso que abre portas*, um riso difícil de acionar.

Brum (2008) considera o riso “um tipo especial de força. A sua especificidade é fazer vacilar o mundo do sentido, o mundo do não-absurdo” (BRUM, 2008, p. 57). Ao sair daquela reunião do DAE com um riso, esse gesto alegre que “embaralha os códigos” e gera outras possibilidades, estava eu com a predisposição necessária para *retomar a potência* que é capaz de fazer do pensamento um acontecimento vital para mudar o destino. E ao assim proceder, de fato, eu me abri e, por consequência, as portas se abriram.

Ao conversar com uma colega de outro departamento da FaE – que tinha interesse nas questões curriculares e naquela ocasião havia me convidado para junto com ela assessorar uma discussão sobre currículo na SMED-BH (Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte) – para saber se toparia se vincular ao Grupo de Pesquisas sobre Currículos que eu criaria, ela me dissera que estava vinculada a um grupo criado e insistiu para eu me vincular também a ele: o Prodoc (Grupo de Pesquisa em Profissão e Formação Docente). Ela justificava que faltava alguém para discutir no Prodoc as questões *curriculares*, dos *estudos culturais*, da *subjetividade* e da *diferença*. Interessante que, embora o Prodoc também tivesse como foco questões bastantes distintas do que eu pesquisava e estudava, aquela professora usara um argumento sobre uma lacuna no grupo que me fazia titubear. Estava certa de que no Prodoc teria a abertura de colegas para discutir meus temas de pesquisa e minhas abordagens. Por um lado, era interessante discutir meus temas e questões, naquele momento, em um grupo que me abria as portas, apesar de ter outras abordagens e preocupações, para receber o que eu estudava e pesquisava. Por outro lado, tinha receio de ficar sozinha ali com o tema currículo, com minhas questões e abordagens. O que eu desejava mesmo era pesquisar junto, fazer alianças e agenciamentos potencializadores.

Como as portas estavam abertas, e eu não havia me deixado afetar pela inclusão na lista da “falta”, passei a participar de reuniões de estu-

dos e pesquisas nos dois grupos que me acolheram, o NETE e o Prodoc, enquanto me movimentava para montar o meu Grupo de Pesquisas em Currículos, que passei a desejar. Importante registrar que os dois grupos me tratavam com respeito, consideração e afeto. Era evidente que não tínhamos preocupações acadêmicas em comum, mas no Prodoc havia mais possibilidade de articulação. De fato, ali havia muita escuta do que eu pesquisava, escrevia, falava. Isso fez com que, mesmo após a criação do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas), eu continuasse por dois anos participando de várias discussões e estudos no Prodoc. Fiz isso porque me sentia acolhida, porque gostava, porque era demandada e porque considerava que era importante fazer circular por outros grupos as questões que eu pesquisava.

Contudo, a ideia de montar um Grupo de Pesquisa sobre Currículos demandava cuidados práticos e afetos. Não queria instaurar mais conflitos com e entre colegas. Mas o desejo não saía de meus pensamentos e articulações. No mês de novembro de 2002, já havia conseguido montar uma lista de pessoas (professores(as) de currículos, pesquisadores(as) que tinham algum interesse nesse tema e estudantes de mestrado e doutorado que pesquisavam questões curriculares) de Belo Horizonte para convidar a fazer parte do Grupo. Eram pessoas que haviam escrito dissertações e teses sobre currículo, professores(as) de currículos em faculdades e universidades de Belo Horizonte, os quais eu sabia, seguramente, que tinham interesse no tema.

No início do mês de dezembro de 2002, juntamos em uma reunião, que tinha por objetivo a fundação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos, muitos(as) pesquisadores(as) interessados(as) no tema. Além de três professoras da FaE/UFMG, contávamos com docentes da Escola de Educação Física da UFMG, da Engenharia Civil, da Odontologia e de várias faculdades de Educação, Psicologia e Jornalismo de Belo Horizonte. Contávamos também com estudantes de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG. E foi assim que, no início do ano 2003, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas estava fundado e cadastrado no CNPq, com 14 membros pesquisadores(as), sob a minha coordenação e vice-coordenação de uma professora e colega da FaE, a minha ex-orientadora de IC.

A criação de um grupo de pesquisa que poderia ser simples para alguns campos de pesquisa da FaE/UFMG, porque reuniam muitos docentes que comungavam perspectivas teóricas e temas de estudo, para mim, naquele contexto, não fora tão simples assim. Isto porque eu era praticamente a única professora ali que usava abordagens pós-críticas e pós-estruturalistas para pesquisar em Educação e porque éramos apenas duas as professoras que pesquisavam currículos. Por isso, foi necessário costurar, articular, buscar outros temas que nos uniam, além do currículo. Tive muitas aprendizagens neste processo, mas a que fica registrada em minhas memórias como a mais significativa é a importância de, nesses momentos, trabalhar junto, em coletividade, para enfatizar *o que nos une* e não o que nos separa. Aquilo que nos separa deve ser discutido e negociado calmamente. Mas se ressaltamos o que *nos une*, fazemos alianças e nos abrimos para escutar e aprender com o que separa as pessoas em um coletivo.

Naquele momento, o que unia aquele grupo de pesquisadoras(as), que se reunia pela primeira vez, era a preocupação com os currículos dos diferentes níveis de ensino e a sua relação com as culturas. E foi assim, buscando o que nos agregava, que decidimos pelo nome que permanece até hoje: **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC)**. Na busca por *trabalharmos juntos(as)*, a primeira atividade do GECC foi, exatamente, estudar sobre cultura(s). Durante todo o ano 2003, cada membro do grupo escolhia um texto ou um livro sobre cultura para ser lido e discutido. A cada reunião um(a) pesquisador(a) ficava responsável por uma síntese do texto e por coordenar as discussões. Eram bons, profícuos e produtivos encontros. Sim, enfim me sentia em casa. Tinha parceiros e parceiras para estudar junto, discutir, interrogar, problematizar, compartilhar as descobertas, invenções, escritas, como eu sempre gostei, como sempre *quis*.

O *modus operandi* de estudo adotado no GECC desde sua origem funciona até hoje: decide-se coletivamente a cada semestre o que será estudado e a cada encontro uma pessoa se responsabiliza por fazer a síntese para o grupo do material lido. E já são 16 anos dessa prática! O *Grupo de Estudos* no interior do GECC reúne os interessados e as interessadas em explorar um conceito, um tema, um autor ou parte da obra de um

autor, que é decidido por todos a cada novo semestre, oferecendo assim em suas discussões bases teóricas para que desenvolvam suas pesquisas com mais profundidade. Todos contribuem, portanto, para a *formação de pesquisadores(as) em Currículos*. Este *Grupo de Estudos* passou, desde 2007, a ser coordenado por mestrandos(as) e doutorandos(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE vinculados ao GECC. A cada ano solicitamos que um/a estudante, prioritariamente bolsista, coordene essas atividades de estudo.

Além disso, como o GECC cresceu bastante na última década, abrimos *subgrupos* compostos por um pesquisador(a) e seus/suas orientandos(as) que se encontram quinzenalmente para discutir as pesquisas em desenvolvimento no seu subgrupo. Posso dizer, portanto, que com a criação do GECC não somente cumpri a exigência de me vincular a um grupo de pesquisa, mas abri uma frente de trabalho e um outro horizonte para *estudar, pesquisar e trabalhar junto*. Era a primeira vez que tinha um território assim desde que iniciei a docência na UFMG. *Assim eu quis...*

Se criar um grupo, inicialmente, era uma exigência a ser cumprida, essa experiência se tornou a conquista de um território para caminhar, explorar, seguir, agenciar, *pesquisar junto, escrever e rir para a vida*, aceitando os fatos como eles são e, nesse sentido, transformando o mundo que, claro, queremos mudado.

Em 2005, em uma Sessão Especial do GT Currículo da ANPEd, que teve como objetivo conhecer e divulgar os Grupos de Pesquisas sobre Currículos existentes no Brasil, apresentamos o nosso Grupo do seguinte modo:

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC), sediado na FaE/UFMG, constitui-se em um espaço de estudos, produção, discussão de pesquisas e divulgação de conhecimentos sobre currículos e culturas. O Grupo reuniu pesquisadores(as) já existentes nesse campo, que se encontravam espalhados(as) na Faculdade de Educação, na UFMG e em Belo Horizonte, para unir esforços e contribuir para a problematização, divulgação e valorização desse objeto de estudo na UFMG (PARAÍSO; SANTOS, 2005, p. 46).

Escrevemos também que seus principais objetivos eram: produzir conhecimentos sobre currículos e culturas; estudar e discutir teorias que subsidiavam as pesquisas no campo curricular; acolher e integrar pesquisadores(as) que trabalham com o tema; promover encontros e debates que contribuam para problematizar os currículos das diferentes áreas e para os diferentes níveis de ensino, bem como as políticas e as práticas que os orientam. Tais objetivos estavam sendo alcançados e o Grupo ia se fortalecendo e ampliando, a tal ponto que já despontava o desejo de realizar mapeamentos do que fazíamos sem generalizar e igualar o que produzíamos.

Assim, ainda nesse período, mapeamos os temas já investigados e/ou que se encontravam em processo de investigação pelos membros do GECC em seus, então, quatro anos de existência. Os temas já eram muitos, o que evidencia que o Grupo, em pouco tempo, já incorporava um grande número de pesquisadores(as), abrigava muitas pesquisas com abordagens variadas e temas também bastante variados, tais como: currículos escritos e em ação de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes níveis de ensino; políticas curriculares da educação básica e de cursos de graduação; currículo e formação docente; currículos e culturas do meio rural, juvenil, negra, surda, de gênero; currículo e artefatos tecnológicos e culturais, como mídia, literatura juvenil, novas tecnologias; currículo e diversidade cultural; currículo e produção de sujeitos/identidades/subjetividades; currículo e diferença.

Nesse mesmo trabalho escrito para apresentar o GECC na ANPEd, já falávamos eu - e a minha colega vice-coordenadora do Grupo - dessa pluralidade teórica e conceitual que caracterizava as pesquisas desenvolvidas pelos seus membros, desde a sua origem, e ressaltávamos que o que une os(as) pesquisadores(as) ali, certamente, não é o referencial teórico e nem os sentidos de currículos produzidos e/ou utilizados nas pesquisas por eles(as) desenvolvidas. O que une esses(as) pesquisadores(as) é o tema *currículo e culturas*. Após sistematizarmos uma variedade de concepções de currículo que encontramos nas pesquisas desenvolvidas no GECC no período de 2002 até 2005, ressaltamos que as abordagens teóricas utilizadas, bem como os(as) autores(as) que subsidiavam as pesquisas realizadas, também eram múltiplas e se basea-

vam em referenciais teóricos oriundos das teorias críticas e pós-críticas de currículo. Éramos, naquele ano, conforme registramos em nosso mapeamento, 19 membros pesquisadores(as) entre docentes de várias unidades da UFMG, de faculdades de Belo Horizonte e de estudantes de mestrado e doutorado. Constatamos e mostramos, então, que encontramos nas pesquisas realizadas por membros do GECC a mesma pluralidade de sentidos de currículo, de referenciais teóricos, de abordagens conceituais e de linhas de investigação que existe no campo curricular brasileiro. Era essa diversidade que nos fazia interessante e que gostaríamos de manter.

De fato, com o funcionamento do GECC, as possibilidades de conexões se multiplicaram. O interesse e a partilha de saberes sobre o mesmo tema unem, conectam, juntam. Mesmo que tenhamos divergências de concepções, nos entendemos sem grandes esforços. Não existe mais o cansaço de ter que defender uma perspectiva a todo o tempo. Não há sabatinas. Há, sim, muita liberdade, contribuições, aprendizagens, trocas, parcerias. Em vários momentos, atendemos a demandas do GT Currículo da ANPEd e escrevemos juntos sobre como concebíamos conceitos e temas como currículo, prática, cultura. Sempre deixamos claro a variedade de concepções e abordagens que usamos e produzimos no GECC, e isso nos pareceu sempre enriquecedor.

Assim, em 2005, mapeamos, para apresentar no GT Currículo da ANPEd, as concepções de *currículo* de todas as pesquisas desenvolvidas ou em andamento no GECC e detectamos que **currículo** era compreendido em nossas pesquisas como:

“Uma construção histórica complexa que envolve uma variedade de áreas e níveis e que se divide entre currículo escrito e currículo como atividade em sala de aula”; “o resultado da imposição de conhecimentos válidos de um ou de alguns grupos sociais sobre outros”; “uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos da escola”; “uma prática de produção de significados”; “um terreno de representações interessadas”; “um campo de luta por imposição de sentidos”; “um artefato cultural que divulga certas culturas e silencia outra”; “um território contestado onde repercutem os conflitos presentes na sociedade”; “um artefato social e histórico que é produto de conflitos e negociações”; “uma estrutura que organiza áreas e campos do conheci-

mento de forma *isolada* ou *integrada*, que junta ou separa disciplinas e conhecimentos”; “um artefato de governo de indivíduos e populações”; “um discurso constituído por regimes de verdade de diferentes campos”; “um campo de poder/saber envolvido em processos de produção de sujeitos”; “um campo de encontros, experimentações e criações”; “uma prática que é feita, inventada, produzida, criada por cada praticante do *currículo*” (PARAÍSO; SANTOS, 2005, p. 47)

Em 2006, o GT Currículo da ANPEd solicitou que apresentássemos os conceitos de *cultura* que adotávamos nas pesquisas por nós desenvolvidas no GECC. Mais uma vez, na apresentação do trabalho, insisti em dizer que o ponto de união/articulação dos(as) pesquisadores(as) do GECC era a preocupação em problematizar, investigar e compreender os temas currículos e culturas, suas relações, suas significações e suas produções. Mas reafirmei que as compreensões de **cultura** adotadas e/ou produzidas nas pesquisas já desenvolvidas ou em desenvolvimento pelo Grupo, eram, no entanto, múltiplas, a saber:

“modos de viver de um grupo construídos em relações de poder e que são permanentemente modificados”; “práticas que unificam ou identificam e/ou distinguem grupos, seus interesses, suas lutas e necessidades”; “processos elaboradores de elos entre indivíduos, mas em permanente processo de mudança devido à ação desses indivíduos nos contextos sociais”; “sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta, uns em relação aos outros”; “processos dinâmicos que definem formas como os sujeitos concebem o mundo”; “uma prática discursiva envolvida na produção de significados, de regimes de verdade e de sujeitos de determinados tipos”; “modos de vida disputados”; “práticas que educam, formam e produzem sujeitos”; “uma construção histórica complexa que envolve luta por representação”; “práticas que se expressam em comportamentos, valores, costumes, habilidades”; “práticas que sintetizam modos de vida e conflitos presentes na sociedade”; “modo de compreender o mundo e de torná-lo inteligível”; “saberes e maneiras de viver que são epistemológica e antropologicamente equivalentes, mas que são sociologicamente desiguais (em termos de lugares que ocupam nas relações de poder)”; “práticas constitutivas do mundo à medida que nomeiam e dão sentido às coi-

sas”; “práticas usadas por grupos sociais para fixar suas representações, seus conceitos e suas verdades”; “formas de viver e de governar sujeitos” (PARAÍSO; SANTOS, 2006, p. 20).

Em 2008, atendendo mais uma vez à demanda do GT Currículo da ANPEd, mapeamos e apresentamos as concepções de *prática* adotadas nas pesquisas desenvolvidas por membros pesquisadores(as) do GECC. Ao fazer isso, mais uma vez, ressaltamos que, por toda a variedade que caracteriza o GECC, escrever sobre como nossas investigações concebem a prática e com ela dialogam é um desafio. Não é fácil juntar, sistematizar, identificar e sintetizar tanta variedade. Até mesmo porque *operar com a diferença e fazê-la proliferar* é uma marca do Grupo que queremos multiplicar. Ressaltamos também que as pesquisas já realizadas e em andamento no Grupo lidam constantemente com *as práticas*; incorporam diferentes concepções de prática ao mesmo tempo que dialogam com *a prática* de diferentes modos. Argumentamos, então, que, apesar de vislumbrarmos diferentes linhas traçadas pelas investigações do GECC, diferentes enfoques ao tratar do tema e diferentes nuances colocadas em destaque, ao lidar com a prática curricular e pedagógica, há nesses estudos *composições e encontros* ao conceber a prática como, por um lado, impregnada por relações de poder-saber que estabilizam e divulgam o já produzido e, por outro, espaço de rupturas, transgressões, criações e possibilidades. Sistematizamos assim os modos como a *prática* é compreendida e trabalhada em pesquisas do GECC como:

“O conjunto de ações e processos formativos desenvolvidos no cotidiano das Instituições escolares no qual os(as) alunos(as) estão envolvidos(as), e que é mediatizado pelo trabalho docente”. “Aquilo que se concretiza em palavras, gestos e atividades que têm, por um lado, um significado explícito e partilhado para a maioria dos sujeitos nela envolvidos e, por outro lado, um significado implícito que influencia e configura valores e formas de conduta, sem que os sujeitos percebam claramente seu significado”. “Relações de poder-saber que criam um pensar e um agir docentes e discentes, concorrendo para a subjetivação dos(as) mesmos(as)”. “Engendramento de múltiplas possibilidades no que já foi *atualizado* no currículo, isto é: no já dito, feito, realizado, pen-

sado”. “Exercícios e procedimentos, presentes na escolarização de meninos e meninas, que normalizam, disciplinam, regulam e controlam comportamentos, posturas e condutas deixando marcas generificadas inscritas em seus corpos”. “Ação, *produzida (por) e produtora* de relações de poder-saber que tem efeitos sobre os sujeitos que vivenciam um currículo”. “Agenciamentos locais e regionais, não totalizadores, que fixam e fazem fugir, mantêm e criam, divulgam e produzem modos de ser, de estar, de fazer e de viver”. “Atividade organizada e estruturada por meio de saberes e relações de poder que nos fazem ver o mundo e as coisas do mundo de determinados modos”. “Ações nas instituições escolares (verbais/não-verbais e corporais/gestuais) dos sujeitos que, ao longo do tempo, vão configurando a cultura da escola”. “Ações que fazem circular determinados significados no currículo ao mesmo tempo que produzem outros significados que, por sua vez, são centrais nos processos de produção de identidades/subjetividades”. “Conjunto de ‘revezamentos de uma teoria a outra’ e que torna possível a produção tanto de linhas de fuga como linhas de seguimento no currículo e na educação”. “Agenciamentos que põem em jogo, no currículo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos e acontecimentos”. (PARAÍSO; SANTOS, 2008, p. 109)

O GECC, de fato, se tornou um território importante de pesquisas em currículos. Em 2010, nos dias 10, 11 e 12 de novembro, quando o GECC completava seus oito anos de existência, realizamos o I Seminário Currículos e Culturas,⁵¹ que teve como objetivos: comemorar o aniversário do Grupo, divulgar as pesquisas em andamento, escutar pessoas externas ao GECC que discutem temáticas próximas às que exploramos e socializar problematizações sobre esses temas. Foi um momento aglutinador e importante para o GECC apresentar e divulgar na UFMG suas produções e também para dialogar com professores(as) da escola básica sobre o tema.

Dois anos depois, quando completava dez de existência, portanto, o GECC recebeu e organizou o X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo,⁵² o mais importante evento

51 O Cedecom UFMG divulgou o evento. Ver: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/017245.shtml>>.

52 Esse evento ocorria a cada dois anos alternando entre Brasil e Portugal. Recentemente, foi

internacional do campo do currículo em língua portuguesa. Recebeu, na ocasião, inúmeros(as) pesquisadores(as) de diferentes partes do Brasil e do Exterior para debater durante três dias – 4, 5 e 6 de setembro de 2012 – sobre “os desafios contemporâneos no campo do currículo”. O evento teve mais de mil inscritos com participantes das mais diferentes regiões do Brasil e de Portugal. Além de participar de sua Comissão Geral de Organização, também fiz parte de outras comissões, incluindo a de divulgação científica, e participei da organização de dois livros reunindo as conferências do evento.⁵³

Assim, depois de todos esses movimentos de expansão do GECC, ao olhar para suas origens, posso dizer que nasceu *rindo, acolhendo e hospedando a diferença*. O Grupo cresceu, se expandiu, se modificou e se colocou como espaço importante de produção de conhecimentos sobre currículos e culturas no cenário brasileiro. É território que segue e deixa seguir, caminhar... Nunca nesse Grupo deixou-se de afirmar a liberdade de pensamento e de perspectiva para trabalhar com as questões de currículos. Nunca nele faltou o riso que abre portas, acolhe, agencia e expande um território.

7.1 – A Banda Mar do GECC

É com muitas risadas, parcerias, críticas contundentes, expectativas, nervosismos, ansiedades, comilanças, lendo e discutindo textos – tudo oriundo das pesquisas que oriento no Programa de Pós-Graduação em Educação – que o subgrupo ao qual chamamos de *Banda Mar do GECC* funciona até hoje. Quinzenalmente, às quartas-feiras à tarde, nos encontramos para trabalhar juntos(as) sobre um ou mais texto escrito por algum(a) orientando(a). Todos(as) fazem a leitura antecipada do texto e emitem um parecer destacan-

incluída a África e o evento ocorre anualmente. A cidade também vai variando. O Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo foi criado por Antonio Flavio Moreira (Brasil) e José Augusto Pacheco (Portugal).

53 Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei (Org.). *Desafios Contemporâneos sobre Currículo e Escola Básica*. Curitiba: CRV, 2012; PARAÍSO, Marlucy Alves; MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola Licínio (Org.). *Estudos curriculares: um debate contemporâneo*. Curitiba: CRV, 2013.

do as questões gerais, de fundo, as questões pontuais, as sugestões de leituras, de correções e análises. Os textos são partes de projetos de pesquisas, projetos de pesquisas inteiros, capítulos de dissertações e teses, textos parciais e completos de monografia e de qualificação, dissertações e teses completas, textos para artigos das pesquisas de pós-doutorandas(os) etc.

Desde 2003, quando recebi meu primeiro orientando de mestrado e minha primeira coorientanda, abri um subgrupo no GECC para orientação e para termos tempo de discutir com detalhes as pesquisas de meus/minhas orientandos(as). Inicialmente, mestrandos(as) eram separados(as) de orientandos(as) de monografias e bolsistas de IC. Logo vi que poderia e deveria juntar todos(as), porque era evidente que aprendemos uns/umas com os(as) outros(as) e que juntar, somar, agregar é sempre melhor do que dividir, separar. Ao me decidir por orientar coletivamente, quis construir uma espécie de *tradição*, participando, assim, do *jogo de receber e entregar de modo modificado*, o que aprendi com meu orientador de mestrado e deixou tantas marcas em meu professorar e em meu pesquisar. Aquelas orientações coletivas, do meu tempo de mestrado, que foram tão importantes na minha formação, eu quis repetir. Hoje, tenho a satisfação de ver no GECC duas ex-orientandas, que agora são colegas da linha de pesquisa *Currículos, Culturas e Diferença* do Programa de Pós-Graduação em Educação, também *entregando o que receberam*: com seus subgrupos de pesquisas, realizam orientações coletivas no mesmo molde que lhes orientei/formei.

Assim, no subgrupo do GECC Banda Mar, reunimos bolsistas de Iniciação Científica (IC), orientandos(as) de monografia, mestrado, doutorado e pós-doutorado para discutir um ou mais textos por eles(as) produzidos e que servirão para compor seus trabalhos de curso, para apresentar em seminários e congressos nacionais e internacionais ou para publicar em revistas e livros. Todos os membros do subgrupo leem, emitem parecer, fazem críticas e apresentam sugestões para os textos dos colegas. *Assim eu quis!*

Quando resolvi que teria *uma vida de professora que forma professoras(es)*, decidi que investiria tudo que pudesse para dar *boas aulas*. Dar boas aulas, para mim, demanda planejamentos minuciosos, or-

ganização e oferta de textos variados; demanda contar boas histórias, traduzir e contextualizar autores(as), acreditar nos(as) estudantes futuros professores(as). Quando resolvi que também teria *uma vida de professora que forma professores(as)-pesquisadores(as)*, decidi que também investiria para formar bons/boas pesquisadores(as) e soube que essa tarefa demandava outras necessidades e investimentos: aprender e praticar a escrita acadêmica; aprofundar as questões teórico-metodológico; lapidar um objeto bruto transformando-o em objeto específico – o que para mim implica uma articulação do tema com um ou mais conceitos transformando-o em um problema de pesquisa –; aprender a ler e interrogar os textos acadêmicos; aprender a realizar análises e bons pareceres sobre um texto; aprender a escutar o que os outros dizem do que produzimos; abrir-se a experimentar para ver no que uma ideia, um pensamento, uma escrita *pode dar...* Pois é nisso que investimos no Grupo Banda Mar do GECC.

Há muita solidariedade, torcida, trocas, parceria e acolhida. Como tudo o que é produzido pelos membros dessa Banda do GECC é lido, discutido e corrigido inúmeras vezes, escrevemos *juntos*. Além de escrevermos juntos, temos um compromisso de publicizar (tornar público da melhor forma possível), o que pesquisamos e produzimos. *Escrever e publicar junto com meus/minhas orientandos(as)* é uma etapa importante dessa formação da(o) pesquisador(a) que faço. Meus/minhas orientandos(as) aprendem a transformar suas dissertações e teses em artigos que divulgamos em boas revistas acadêmicas e em livros que organizo, porque queremos que nossos pares leiam o que produzimos. Sabemos que o que escrevemos e publicamos fará parte da *luta pelo verdadeiro* do nosso tempo. É isso que desejamos. *Assim eu quis...*

7.2 – O primeiro livro com resultados de pesquisas orientadas – *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*

Nesse investimento para publicar e divulgar o que pesquisamos e discutimos no Grupo, em 2010 organizei e publiquei o primeiro livro

com resultados de pesquisas realizadas por mim e meus/minhas orientandos(as), a Banda Mar do GECC. Intitulado *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*,⁵⁴ esse livro foi uma espécie de solidificação dessa parte do GECC que é formada por meu grupo de orientação; mais um momento, enfim, importante para nós e todo o Grupo. Todos(as) trabalharam muito junto comigo para produzi-lo, ajudando uns aos outros, lendo e corrigindo os textos que o compõem.

Considerando o *currículo um artefato movediço que ensina por meio de encontros e embates com culturas*, mostramos, no conjunto de sete artigos, como o currículo circula, percorre, move-se, atravessa vários espaços para ensinar elementos de culturas conflitantes. Mostramos que é por meio de variados artefatos culturais que muitos ensinamentos dos currículos se deslocam, desdobram-se e produzem sujeitos de determinados tipos. Alguns desses sujeitos são os que queremos desconstruir, dessubjetivar ou mostrar sua montagem porque produzem divisões, oposições e hierarquias. Mostramos que, em seus movimentos, o currículo acontece: nas escolas, nas salas de aula, na política educacional, nos movimentos sociais, nas propostas político-pedagógicas, nos livros didáticos, nas faculdades de Educação, na formação docente, na pesquisa educacional.⁵⁵ O currículo acontece na cultura, no cotidiano e na mídia.

Trabalhamos no livro com uma concepção de currículo que o entende como *um artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias*. Trabalhamos de modo a incorporar na pesquisa educacional e curricular o que vem ensinando essa multiplicidade de artefatos culturais, algumas vezes na mesma direção, outras em direção diferente e, às vezes, até contrária ao que ensinam os currículos escolares. Incorporamos, nas nossas investigações sobre currículo, o que ensinam as revistas em quadrinhos, os jornais, a literatura infantil e juvenil, a internet, as redes sociais, a música, as campanhas publicitárias, os filmes, a televisão, a mídia educativa... Entendemos, assim,

54 Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2010. v. 1. 171 p.

55 Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2010b. p. 10-14.

que o currículo se diz de diferentes modos e que existe uma variedade de currículos que necessitamos entender.

Ao mesmo tempo, mostramos no conjunto de artigos que compõem o livro, como cada currículo é único porque se conecta, de modos distintos, com tempos, espaços, saberes, culturas e pessoas, nos diferentes espaços por onde circula. Por isso mesmo, a nosso ver, é muito mais adequado dizer “um currículo” e, assim, fazer aparecer essa existência múltipla e única de uma só vez. Ao fazer isso, o conjunto de artigos do referido livro apresenta uma variedade de possibilidades de ver, interrogar, conectar, investigar, analisar e pensar currículos em sua relação problematizada com culturas.

Entendemos que investigar e divulgar o que ensinam currículos de diferentes artefatos culturais pode ser uma maneira de fazer a leitura crítica desses artefatos que ensinam modos de ser, estar e viver, que disputam ou são aliados dos currículos escolares na tarefa de valorizar ou desvalorizar determinadas culturas. Isso porque, embora concordemos com discursos que mostram que as escolas e os currículos sejam espaços de governo, controle e hierarquizações, queremos também fazer aparecer esse outro lado, essa outra função, essa outra característica da escola e do currículo sobre a qual tão pouco se fala nas investigações e escritas acadêmicas. Trata-se de mostrar o currículo em suas possibilidades, conexões e movimentos.

Trata-se também de analisar os diferentes processos curriculares, o que se faz no cotidiano da escola, no fazer curricular diário e como se dão as relações e disputas entre o que ensina um currículo escolar e o que ensinam outros currículos de outros artefatos culturais. Acreditamos que é aí que as possibilidades de um currículo podem se enunciar, evidenciar, aparecer. Acreditamos que seja preciso nomear isso que se passa nesses espaços curriculares para dar-lhes existência no território dos estudos, investigações e publicações sobre a Educação, em geral, e sobre o currículo, em particular. Foi neste plano que situamos o livro: ao juntar e divulgar resultados de pesquisas de seis orientandos(as), realizadas e discutidas no Grupo, esse livro foi um impulso para seguirmos trabalhando junto, de modo colaborativo, nas *pesquisas sobre currículos e culturas*. A própria construção e organização do livro também é uma espécie de formação para a pesquisa que fazemos.

7.3 – A formação de pesquisadores(as): orientações concluídas e em andamento

O GECC funciona articulado com o Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE, apesar de também receber pesquisadores de outros Programas de Pós da UFMG. Os(as) professores(as) da linha de pesquisa *Currículos, Culturas e Diferença*, que ajudei a criar no Programa de Pós-Graduação, são em sua maioria pesquisadores(as) do GECC. As orientações e discussões de todas as pesquisas que eu oriento no Programa são sempre discutidas no GECC, o que é fundamental tanto para o Grupo como para as orientações funcionarem bem.

Sinto alegria por ter contribuído na formação de bons/boas pesquisadores(as). Até aqui, são: **quatorze mestres** (e mais **duas** orientações de mestrado se encontram **em andamento**, logo, portanto, serão **dezesseis**); **oito doutoras** (e mais **três** orientações de doutorado se encontram **em andamento**, logo serão **onze**); **quatro pós-doutorandas** (e mais **três** se encontram **em andamento**, logo serão **sete**). Além disso, orientei **vinte monografias de Conclusão de Curso** e **vinte e duas de Iniciação Científica**, e alguns(as) desses(as) estudantes trabalharam comigo durante vários anos e em mais de uma pesquisa. Listo abaixo as pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado concluídas e em andamento que orientei/oriento até o momento na Universidade Federal de Minas Gerais (quando em outra instituição, está indicado).

7.3.1 – Orientações concluídas

7.3.1.1 – Orientações concluídas de Mestrado

CARDOSO, Frederico Assis. *A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar?* Dissertação de Mestrado. 2004.

SILVA, Jacqueline da. *Modelo de competências e as implicações para a divisão sexual do trabalho na escola.* Dissertação de Mestrado. 2004. (Coorientação)

SIQUEIRA, Rosani. *A participação nas escolas: um currículo para as famílias?* Dissertação de Mestrado. 2007.

RAMIREZ ERAZ, Angel Marcelo. *Interculturalidad y Currículum.* Dissertação de Mestrado (Mestrado em Currículo da Universidad Politécnica Salesiana de Quito, Equador). 2007.

- SILVA, Maria Carolina da. *A infância no currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/das infantis*. Dissertação de Mestrado. 2008.
- FREITAS, Daniela Amaral Silva. *O discurso da Educação Escolar nas histórias em quadrinhos do Chico Bento*. Dissertação de Mestrado. 2008.
- CARVALHAR, Daniele Lameirinhas. *Relações de gênero no currículo da Educação Infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos*. Dissertação de Mestrado. 2009.
- AMARAL, Clara Tatiana Dias. *Currículo e educação de surdos(as): processos de subjetivação em duas práticas inclusivas*. Dissertação de Mestrado. 2010.
- REIS, Cristina d'Ávila Reis. *Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos*. Dissertação de Mestrado. 2011.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira. *Chegar ao currículo com Antonin Artaud e o Teatro*. Dissertação de Mestrado. 2012.
- RODRIGUES, Maíra Freitas Araújo Rodrigues. *Geografia-Monstro: um currículo assombroso nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. 2017.
- OLIVEIRA, Tayline Silva. *Conflitos discursivos nos ditos de professores(as) de ciências sobre sexualidade*. Dissertação de Mestrado. 2018.
- CAMPOS, Camila Amorim. *Currículo com música: normaliza ou faz dançar?* Dissertação de Mestrado. 2018.
- SILVA, João Paulo de Lorena. *Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados*. Dissertação de Mestrado. 2018.

7.3.1.2 – Orientações concluídas de Doutorado

- SALES, Shirlei Rezende. *Currículo escolar, currículo do Orkut e ciborguização da juventude contemporânea*. Tese de Doutorado. 2010.
- CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. *Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?* Tese de Doutorado. 2011.
- CARDOSO, Livia Rezende Cardoso. *Homo experimentalis: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências*. Tese de Doutorado. 2012.
- RIBEIRO, Vândiner. *Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da subjetividade lutadora*. Tese de Doutorado. 2013.
- FREITAS, Daniela Amaral Silva. *O currículo dos Kits de Literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte: lutas culturais e produção de significados*. Tese de Doutorado. 2014.
- ESPINOSA, Maria Elena Ortiz. *Currículum por competencia en la educación infantil? Otras estrategias de gobierno de los infantes*. Tese de Doutorado. (Doutorado Latino-Americano). 2015.
- CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. *Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental: encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos*. Tese de Doutorado. 2016.
- MEIRELES, Gabriela Silveira. *Tecnologia da formação docente no currículo de blogs sobre alfabetização criados por professoras alfabetizadoras*. Tese de Doutorado. 2017.

7.3.1.3 – Orientações concluídas de Pós-Doutorado

ARAÚJO, Denise Lino de. *Objetos de ensino de língua portuguesa e sua filiação teórica nos documentos parametrizadores do Ensino Médio*. Pesquisa de Pós-Doutorado. 2013.

NICOLINO, Aline da Silva. 2015. *Escolarização da sexualidade: possibilidades e desafios para as políticas públicas*. Pesquisa de Pós-Doutorado. 2014/2015.

SANTOS, Maria José Albuquerque. *Currículo da Educação Infantil: campos de experiência e os saberes necessários às crianças segundo as docentes*. Pesquisa de Pós-Doutorado. 2018.

7.3.2 – Orientações em andamento

7.3.2.1 – Orientações em andamento de Mestrado

MARTINS, Rhaíssa de Alvarenga Coelho. *Os excluídos da inclusão: tecnologias de subjetivação no currículo destinado às crianças com Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)*. Dissertação de Mestrado. Início: 2018.

CHAR, Carla. *Currículo-dançante: corpo, dança e resistência na Educação*. Dissertação de Mestrado. Início: 2018.

7.3.2.2 – Orientações em andamento de Doutorado

CARNEIRO, Glaucia. *Cartografia do currículo da cidade com a arte: paisagens poéticas de um currículo portátil*. Tese de Doutorado. Início: 2016.

SOARES, Érika Mariana Abreu *A infância que o currículo da Educação Infantil não vê e não deixa aparecer*. Tese de Doutorado. Início: 2016.

PEIXOTO, Jaime. *Alunos gays militantes no Ensino Médio: há resistências no currículo?* Tese de Doutorado. Início: 2018.

7.3.2.3 – Orientações em andamento de Pós-Doutorado

SILVA, Maria Patrícia da. *Currículos que formam médicos no Brasil e em Cuba: há diferenças que podem explicar algumas atuações no Programa Mais Médicos?* Pesquisa de Pós-Doutorado. Início: 2018.

KRETLI, Sandra. *As imagens como dispositivos de movimentos de pensamento: problematizando os processos de invenções curriculares e a formação de professores*. Pesquisa de Pós-Doutorado. Início: 2018.

~*~

Considero importante registrar que incentivo meus/minhas orientandos(as) não somente a publicar os resultados de suas pesquisas mas também a enviarem seus trabalhos para concorrer a prêmios, quando

julgo que cabe. Dedicamo-nos muito a eles e os resultados mostram-se na qualidade dos trabalhos finais que eles(as) apresentam. Assim, alguns dos trabalhos de meus/minhas orientandos(as) já foram premiados em diferentes avaliações e editais, a saber:

Em **2006**, Daniele Lameirinhas Carvalhar, minha orientanda de Monografia de Conclusão de Curso de Graduação, foi contemplada no *I Concurso Nacional de Monografias sobre Gênero e Educação*, promovido pela ANPEd, pelo MEC e pela SECAD – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Título do trabalho premiado: ***Gênero de Educação no Brasil: tendências das publicações nos últimos anos.***

Em **2008**, Shirlei Resende Sales do Espírito Santo, minha orientanda de Doutorado, foi contemplada no *4º Prêmio Construindo a Igualdade do Gênero*, promovido pelo CNPq e pela SECAD. Título do trabalho premiado: ***O Jovem Macho e a Jovem Difícil: sexualidade e governo no discurso curricular.***

Em **2010**, Maria Carolina da Silva, ex-orientanda de Mestrado, foi contemplada no *Concurso Nacional de Artigos Científicos e Ensaios Teóricos sobre Educação para a Diversidade e o Enfrentamento das Desigualdades no Contexto Brasileiro*, promovido pela ANPEd e pela SECAD. Título do trabalho premiado: ***Entre a diversidade e a disciplina: uma análise do Programa Escola Integrada.***

Em **2011**, Livia de Rezende Cardoso, minha orientanda de Doutorado, foi contemplada no *7º Prêmio Construindo a Igualdade do Gênero*, promovido pelo CNPq e pela SECAD. Título do trabalho premiado: ***Conflitos de uma bruta flor: governo e querer de gênero no currículo do fazer experimental.***

Em **2017**, Maria Carolina Silva Caldeira, minha orientanda de Doutorado, foi contemplada na *Seleção da Melhor Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG* e enviada para concorrer ao prêmio de melhor tese de doutorado da área da Educação da Capes defendida no ano 2016. Título do trabalho selecionado: ***Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental: encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos.***

Em 2017, Maria Carolina Silva Caldeira, minha orientanda de Doutorado, recebeu a menção honrosa na grande área de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFMG no *Grande Prêmio UFMG de Tese 2017* promovido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFMG. Título do trabalho selecionado: *Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental: encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos*.

Considero importante destacar também que essas(es) pesquisadoras(es) que orientei/formei estão trabalhando como docentes em diferentes e importantes universidades: **três** são docentes da **UFMG** (duas da FaE e uma do Centro Pedagógico); **um** da **UFAL** (Universidade Federal de Alagoas); **duas** da **UFRN** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); **uma** da **UFS** (Universidade Federal de Sergipe); **um** da **UFRJ** (Universidade Federal do Rio de Janeiro); **uma** da **UFCG** (Universidade Federal de Campina Grande); **uma** da **UFG** (Universidade Federal de Goiás); **duas** da **UEMG** (Universidade do Estado de Minas Gerais); **uma** da PUC (**Pontifícia Universidade Católica**) de **MG**; **uma** da **UFM** (Universidade Federal do Maranhão); e **uma** da **UCQ** (Universidad Salesiana de Quito, Equador).

Além disso, muitos(as) deles(as) atuam em Programas de Pós-Graduação. Alguns(as) já possuem seus grupos de pesquisas e de orientação, embora nunca tenham se desvinculado do GECC. Tudo isso me indica que há uma multiplicação, por diferentes territórios, do que construímos juntos(as) no território do GECC. Isso me alegra e me dá energia para seguir...

Quero registrar, ainda, que nessa busca por formar bons/boas pesquisadores(as) que saibam *trabalhar junto*, aprendendo, compartilhando, multiplicando, coloco como tarefa minha *encontrar a diferença* de cada um e cada uma e me atentar *aos bons encontros* em uma orientação. Os *bons encontros* são aqueles que aumentam a nossa potência de existir e de agir e, conseqüentemente, nos trazem alegrias. Sei que a descoberta, o conhecimento e a criação próprios da pesquisa científica aumentam a potência e trazem alegrias. Assim como nas aulas, os “indicadores” que me guiam nessa tarefa de reconhecer o que é bom e o que é mau para nossos corpos, meus e de

meus/minhas orientandos(as), são a alegria e a tristeza. Quando encontro outro corpo que me convém, sei que é bom para mim porque me sinto alegre. Quando encontro um corpo que não me convém me sinto triste. A alegria e a tristeza são, portanto, segundo Spinoza (2007), os “indicadores primeiros” do trânsito para o aumento ou a diminuição da potência. Eles são os “bons indicadores” *daquilo que devo transformar* (o que entristece) e *daquilo que devo multiplicar* (o que alegra) em minha tarefa de orientar estudantes em processo de formação para serem bons(as) pesquisadores(as). Dos bons e dos maus encontros derivam o ódio e o amor. Amamos o que nos produz alegrias, e odiamos o que nos produz tristeza. É nisso que procuro me apoiar para desenvolver minhas orientações, investigações, escritas *junto* e também minhas pesquisas.

Sei, no entanto, que isso não é suficiente. Como destaca Spinoza (2007), as alegrias e as tristezas são passageiras e volúveis; elas mudam constantemente; elas se transformam. Isso significa que tenho também que me mover permanentemente no meu orientar. Mas, certamente, este é um bom começo, um bom princípio para caminhar em meu orientar/pesquisar(es)crever *junto*. Certamente é um bom indicador para avaliarmos nossas práticas e que tipo de efeito tem aquilo que ensinamos sobre nossas/nossos orientandas(os), sobre nossos(as) alunos(as) e sobre nós mesmas(os). Com base nisso é que organizo os encontros e reuniões de orientação, favorecendo aqueles que produzem alegrias e afastando aqueles que entristecem. Isso tem sido uma ajuda importante em meu *orientar* e em meu professorar.

Para finalizar esta parte, deixo aqui registrado que criar o GECC, para mim, por tudo que mostrei neste capítulo, significou a criação de um território amoroso, com espaço para formação de pesquisadores(as), complementar ao espaço do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE, e também para trocas, afetos, aprendizagens, parcerias, risos, alegrias. Sim, somos seres capazes de criar. Como a literatura de Clarice Lispector nos lembra, somos seres capazes do riso, e esboçar um sorriso “pode significar a criação de um território alegre” (LOPES, 2013, p. 48). Um território alegre no qual sejamos capazes de sorrir e criar. Sorrir até mesmo dos maus encontros, como ensina a sabedoria spinozista.

Assim é o GECC. Sua existência é uma evidência de que o riso abre portas para a criação de um *território alegre*. “O riso pode abrir portas na cartografia, no currículo e na vida!”, escrevi recentemente junto com uma orientanda.⁵⁶ O riso pode abrir portas na universidade, nas escolas, nas ruas. O riso pode abrir portas nos movimentos sociais, nos grupos de pesquisas, nas lutas políticas. O riso pode abrir portas nas reuniões, nos encontros, nas aulas. O riso pode abrir portas do passado, do presente e do futuro. E, “se nada mais do presente existir no futuro, que justamente a nossa risada tenha um futuro” (NIETZSCHE, 2005, p. 223).

Aquele *riso* do passado, que se iniciou de uma cobrança em uma reunião de Departamento, teve um *futuro afirmativo*, capaz de *criar um território* que se estende até este *presente*. Espero que ele possa se estender ao *futuro*, até que seja necessário um outro *riso* para mais uma vez criar um outro *território*... *Assim eu quis! Assim eu quero! Assim quererei!*

56 Ver: CARNEIRO, Gláucia; PARAÍSO, Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. *Práxis Educativa* (UEPG Online), v. 13, n. 3, p. 1-22, 2018.



CAPÍTULO 8

Pesquisar currículos aberta a experimentações e escrever *entre o saber e a ignorância*: a busca para mostrar/criar *possíveis* nos currículos

Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois ou, antes, torná-la impossível.

(DELEUZE, 1988, p. 18)

Episódio 8: Era dia 27 de **outubro de 2004**; um sábado de manhã. ELLA coordenava a 10ª reunião da pesquisa em andamento que já estava quase completando dois anos. Junto com ela na reunião estavam três professoras-pesquisadas de três escolas diferentes de Belo Horizonte, que também eram colaboradoras da pesquisa, duas bolsistas de Iniciação Científica (IC) do CNPq e uma profissional da SMED-BH (Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte) – que, tendo visto a apresentação de parte da pesquisa em um Seminário na FaE, solicitou permissão para participar dos encontros da equipe com as professoras pesquisadas. Com essa pesquisa – intitulada: *Uma cartografia das experimentações e dos fazeres curriculares de professoras-alfabetizadoras bem-sucedidas* –, ELLA fora contemplada no Edital de Financiamento para Pesquisas da FAPEMIG e no Edital de Auxílio a Pesquisas de Recém-Doutor da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG. Com os recursos, conseguira equipar o GECC com todos os equipamentos e materiais que desejava. Seu Grupo de Pesquisa tão almejado estava também munido de um espaço físico e

materiais adequados. Além disso, ELLA sentia/sabia que essa pesquisa significava um marco, uma descontinuidade em relação às que desenvolvera anteriormente. Afinal, com toda a literatura/leitura de outros filósofos com que tivera contato no final do doutorado, ELLA decidira que queria, a partir dali, investigar os currículos estendendo para uma linha que viria a chamar de *Currículos e possibilidades* ou de *Possibilidades nos currículos*, porque entendia que havia espaço para o improvável em um currículo, assim como há na vida. E se há espaço para o *improvável* no currículo, o que ela desejava com suas pesquisas era encontrar modos de falar desse improvável, de fazer aparecer nas pesquisas e nas escritas resultados elementos desse improvável. ELLA estava ali, naquela reunião, com o pensamento aguçado e o coração aflito pelos rumos que sua pesquisa-experimentação tomaria, ao mesmo tempo que se sentia agradecida pela participação tão importante e aberta das professoras-pesquisadas. A pesquisa tinha como central a seguinte pergunta: *O que “pode” um currículo construído por docentes consideradas bem-sucedidas – pela comunidade escolar das quais fazem parte – em seu fazer pedagógico?* No detalhamento e desdobramento:

De que esses currículos de professoras consideradas bem-sucedidas se compõem? Quais são as potências desse currículo? Que tipo de trabalho e transformação as professoras fazem com os diferentes materiais a que têm acesso? Que agenciamentos são feitos? Que linhas são traçadas pelas docentes no processo de seleção de conteúdos a serem ensinados, no processo de planejamento da sua prática e no seu fazer pedagógico? Há espaço para o improvável nesses currículos? O que essas professoras fazem com os encontros tristes que despotencializam? O que os encontros alegres mobilizam em seus fazeres curriculares?

Usando conceitos retirados dos trabalhos do filósofo francês Gilles Deleuze, tais como diferença, desejo, agenciamentos e linhas de fugas, a investigação buscava cartografar o *currículo em ação* praticado por docentes consideradas bem-sucedidas pelas comunidades de três escolas: uma escola privada, uma pública estadual e uma pública municipal de Belo Horizonte. Interessava investigar esse tema focalizando as experimentações de docentes no seu fazer curricular. Interessava analisar a potência e o movimento que fazem a criação no território da prática curricular das escolas. A ELLA

interessava montar um mapa aberto do *processo de diferenciação*: aquilo que escapa das padronizações, prescrições e homogeneizações, e acolhe o improvável e o imprevisível no currículo. Afinal, ela defendia que, apesar de todo o investimento feito para padronizar o docente e seu fazer curricular, o movimento, o fluxo e a diferença fazem escapar, deslizar e fugir muito do que é planejado e previsto nas políticas curriculares e educacionais, nos próprios currículos escritos das escolas, nos materiais didáticos. A pesquisa mapeava, com o auxílio das próprias professoras que aceitaram fazer parte da investigação, aquilo que Gilles Deleuze (1998) diz ser a *diferença*: “a força que faz a criação”. A pesquisa propunha criar, assim, um mapa aberto das composições por meio das quais essas docentes constroem seus currículos e fazem a diferença proliferar.⁵⁷ Aqueles encontros mensais, aos sábados, na FaE/UFMG, para ELLA eram um deleite de afetos e aprendizagem. Sentia-se agradecida àquelas três professoras que trabalhavam duramente durante toda a semana – uma delas também estudava Pedagogia à noite – e, um sábado por mês, dia de seus descansos, saíam de suas casas para ir até a FaE discutir o que as bolsistas de IC haviam registrado de suas práticas curriculares em cada mês. Sentia-se agradecida, também, às bolsistas de IC sem as quais seria impossível realizar pesquisas empíricas em escolas, devido às inúmeras e variadas demandas de trabalho da universidade para um(a) docente. As bolsistas também iam para as reuniões aos sábados com comprometimento e dedicação. Enfim, as professoras, além de abrir as portas de suas aulas nas escolas – para as bolsistas acompanharem, observarem e registrarem –, frequentavam a reunião aos sábados e ajudavam a fazer a cartografia (um mapa aberto) de seus currículos. As professoras viam o que era registrado de suas práticas, discutiam as sensações e, a cada vez, uma delas fazia o registro, em forma de ata, dos encontros/reuniões da pesquisa. ELLA só fizera a primeira ata desses encontros; todas as demais foram elaboradas pelas bolsistas de IC e pelas professoras pesquisadas. A cada encontro, começavam lendo a ata feita no encontro anterior. ELLA admirava muito aquelas professoras e também aprendia com elas. Seu *olhar*, por algumas vezes, fugia das discussões da reunião porque pensava que não era por acaso

57 Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves. *Uma cartografia das experimentações e dos fazeres curriculares de professoras-alfabetizadoras bem-sucedidas*. Projeto de Pesquisa financiado pela FAPEMIG, CNPq e Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG no Edital de Auxílio a Pesquisas de Recém-Doutor. 2003 a 2005.

que as três professoras-alfabetizadoras-bem-sucedidas eram mulheres. Ficava então se perguntando: Seria possível professores-homens de crianças serem considerados bem-sucedidos por suas comunidades escolares? Um professor-homem daria tanto do seu curtíssimo tempo livre para uma pesquisa de outra pessoa? Aquelas três professoras-mulheres-alfabetizadoras eram consideradas bem-sucedidas pela comunidade escolar a qual pertenciam pelo grande número de crianças que conseguiam alfabetizar, mas também porque eram cuidadosas, gentis, afetivas, acolhedoras, amorosas, protetoras de suas crianças alunos e alunas. Mas essas não são posturas importantes a todo(a) e qualquer professor(a)? ELLA, apesar de seus questionamentos que sempre a mobilizaram pensar nas questões de gênero, mesmo quando sua pesquisa pretendia responder a outros problemas, olhava aquelas professoras com gratidão enquanto anunciava que aquele era o penúltimo encontro da pesquisa. O último encontro seria dali a um mês, no final de novembro. ELLA, ali, escutava das três professoras que a pesquisa tinha sido para elas “uma formação em serviço inesquecível”. Escutava que a pesquisa tinha lhes “tocado muito” e que havia lhes “proporcionado encontros prazerosos.”⁵⁸ Naquela reunião, ela se sentiu mais uma vez potencializada, agradecida à vida. Estava encerrando uma fase importante da pesquisa – fase que se constituía na montagem do mapa aberto com a participação das próprias professoras –, quando uma professora participante da pesquisa pediu a fala e disse: “Gente, como vocês sabem, esta é a minha última reunião da pesquisa. Eu não virei na próxima reunião porque já estarei na França, em meu intercâmbio. Mas não quero ir sem dizer para vocês que as reuniões dessa pesquisa para mim foram mais do que um curso de formação. Quero agradecer porque aprendi muito com as pesquisadoras e com minhas colegas [...]. O olhar de vocês tão cuidadoso e tão firme sobre minha prática me fez crescer demais. [...] Me fez ver a importância do que faço, me fez ver coisas que eu não via, me fez aprender [...]. Me emocionei muitas vezes com as dificuldades que minhas colegas enfrentam e que eu não enfrento. [...] Então, quero agradecer muito a todas vocês pela oportunidade em participar da pesquisa, em aprender, em ver o que eu não via antes. [...] Penso que nos cursos de Pedagogia tinha que ter esses momentos para todos(as) [...]” Ao escutar esse agradecimento, ELLA também sentia que deveria agrade-

58 Registrado na ata de 27 de outubro de 2004 que compõe o material da pesquisa.

cer, mas não conseguia interromper as professoras que passaram a falar... ELLA também estava *agradecida à vida* por aquela pesquisa, pela participação das professoras, pela formação propiciada às bolsistas de IC, pela possibilidade de viver aqueles momentos. Seguiria com as outras etapas da pesquisa que se constituíam na análise dos materiais produzidos e dos diferentes textos (diário de campo, materiais didáticos, livros, currículos escritos, cartas, planejamentos das professoras) que haviam coletado nas escolas em que as professoras atuavam. Contudo, o final daquela etapa com as professoras tinha sido para ELLA algo que ia além das expectativas iniciais. Contar com a participação das próprias professoras montando e desmontando “mapas abertos” dos seus currículos, revendo suas práticas, relembutando as sensações produzidas por seus fazeres curriculares, sentindo e enfrentando a dificuldade da escrita, estava sendo um *pesquisar se formando* para todos(as) como ela desejava, mas achava quase impossível. ELLA, mesmo vendo, sentindo, escutando as dificuldades das professoras, suas sapiências, suas artimanhas para construírem seus fazeres curriculares, estava modificando suas próprias percepções sobre as relações das professoras com os currículos. ELLA pensava: quantos pensamentos e quantas *informações produzidas ali em conjunto* lhe tocavam! *Informações* que faziam com que ela seguisse caminhos inusitados em seu pesquisar. *Informações produzidas* para pensar, analisar, escrever. Por tudo isso era grata. Sim, naquele final de 2004, sentia-se com muitos motivos para agradecer à vida. Estava, naquele dia, encerrando com as professoras uma experimentação bonita, que ela sentia/sabia que marcaria sua produção acadêmica no campo do currículo dali em diante. Marcaria seu professorar e seu orientar. E tudo isso por três motivos: 1) porque conseguira, enfim, *experimentar outros procedimentos de pesquisa* que foram se fazendo e se modificando no processo e em que pesquisadoras e pesquisadas montavam juntas o mapa *do que pode um currículo desenvolvido por professoras consideradas bem-sucedidas em três escolas distintas*; 2) porque pudera ver a importância de *currículos diversos e diversificados* construídos por professoras, abertas ao que lhes chegavam em suas práticas pelo encontro com estudantes e com diferentes materiais; 3) porque ELLA vira, observara, sentira, junto com as bolsistas de iniciação científica e com as três professoras mulheres que participaram da sua pesquisa, que há espaço para **o improvável no currículo**. Tocada com tudo que ali se passara, ELLA

sentia a importância daquele momento na sua trajetória de professora-pesquisadora. Era esse *improvável* dos currículos, os *pequenos detalhes que fazem a diferença*, as *forças que mobilizam*, fazem sair do lugar e seguir *linhas imprevisíveis* no currículo que ELLA trabalharia em suas pesquisas. Por tudo isso, pensava que aquele momento era um marco na sua trajetória de pesquisa. Essa pesquisa era um conector de fios de sua trajetória tanto pela experimentação metodológica, como por estar diante de três professoras-alfabetizadoras-mulheres que lhe faziam o tempo todo pensar as questões de gênero ao mesmo tempo que poderia explorar o improvável no currículo. Essa pesquisa era uma agenciadora de percepções de possibilidades no currículo que desejava explorar. Era um marco em seu pesquisar... ELLA continuava pensando nessas questões enquanto as professoras seguiam discutindo o ocorrido naquele mês em suas práticas e que as bolsistas de Iniciação Científica haviam registrado em seus Diários de Campo.

~~*~~

Parte significativa da minha produção de pesquisa na UFMG após o doutorado trata-se de elaborações e análises de resultados de pesquisas que realizei no campo do currículo e tiveram como foco ou preocupação/problema/interesse a questão da diferença, das relações de gênero e sexualidade e da resistência. Em um período de 16 anos, de 2002 a 2018, realizei um conjunto de nove investigações⁵⁹ – que contaram com algum tipo de apoio, bolsa ou financiamento – com muitas diferenças entre si, mas que tiveram alguns fios em comum, a saber:

59 Essas pesquisas foram: 1) *Uma cartografia das experimentações e dos fazeres curriculares de professoras alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas* – 2003 a 2005, financiada pela FAPEMIG e pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG; 2) *Cartografia de currículo e cultura* – 2005 a 2006, financiada pelo CNPq; 3) *O que podem as políticas de currículo que falam de diferença?* – 2007 a 2008, com bolsa produtividade do CNPq (PQ/CNPq Nível 2); 4) *A produção curricular no Brasil e na Espanha com o uso dos conceitos diferença/identidade e subjetivação/sujeito/subjetividade* – 2008, com bolsa de Pós-Doutorado da Capes; 5) *Currículo e a produção de sujeitos: diferenças de gênero nos Reagrupamentos Escolares* – 2009 a 2011, PQ/CNPq Nível 2; 6) *Currículos dos Projetos de Intervenção Pedagógica: sistemas de pensamentos operados e processos de subjetivação* – 2011 a 2013, PQ/CNPq Nível 2; 7) *Os conceitos Diferença, Desejo e Experiência no pensamento da diferença sexual de Duoda: implicações para a pesquisa em Currículo* – 2014, com bolsa de Estágio Sênior da Capes; 8) *Currículo, diferença e relações de gênero na alfabetização de crianças* – 2013 a 2015, PQ/CNPq Nível 1D; 9) *Currículo, gênero e sexualidades: diferença e resistência nos primeiros anos do Ensino Fundamental* – 2016 a 2020, com bolsa produtividade do CNPq (PQ/CNPq Nível 1 C).

1) Um esforço por retirar da filosofia da diferença – de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, mas também de Friedrich Nietzsche, Benedictus de Spinoza e outros que de algum modo me possibilitam ou me animam a pensar em uma *perspectiva da diferença para o currículo* – um *modus operandi*, imagens de pensamentos, conceitos ou ferramentas conceituais, inspirações para pesquisar e escrever sobre currículo;

2) Um investimento por *compor com a diferença e o currículo*, trazendo elementos de outros pensamentos que eu busco fazê-los encontrar, tais como: alguns argumentos e conceitos dos estudos de gênero, do pós-gênero ou teoria *queer* e algumas ordens simbólicas e estratégias investigativas e analíticas do “feminismo da diferença sexual”;⁶⁰

3) Um pressuposto de que *a diferença sem referente pode mobilizar forças* para movimentar o currículo e pensar as relações na escola fora do símbolo do negativo;

4) Uma postura por fazer da pesquisa um espaço para nomear e divulgar alguns *pequenos gestos* de transgressões e rupturas com normas de gênero e sexualidades e algumas *experiências* e *práticas* que mostram possibilidades de em um currículo se fazer *desejar, alegrar e aprender*;

5) Uma estratégia de fazer *bricolagem* ou *composições* na pesquisa com todos os tipos de materiais (filmes, romances, poesias, contos, músicas) que possibilitam e fazem sonhar, delirar e devir um outro mundo; materiais que possibilitam uma espécie de contágio para o currículo se metamorfosear e se transformar em um artefato *hospitaleiro da diferença*.

A primeira pesquisa que desenvolvi, após o doutorado, é marcante em minha trajetória porque me deu condições materiais para pesquisar e trabalhar em equipe; me abriu possibilidades para experimentar metodologias e conceitos na e *com* a pesquisa de currículos nas escolas⁶¹

60 Apesar das incongruências e dos conflitos existentes entre os estudos de gênero, pós-gênero e estudos queer e o feminismo da diferença sexual, considero que esse pensamento me fez reconsiderar várias questões do pedagógico. Além disso, tenho incorporado alguns conceitos e pensamentos usados por autoras desse *feminismo da diferença sexual* em minhas análises, como, por exemplo, a desconstrução “do símbolo do negativo”, que desanima e entristece, ou o “símbolo do amor”, que opera com a *alteridade*, com o foco *na relação* sem um fim imediato e que acolhe e “hospeda”. Nos Capítulos 9 e 10 abordarei mais esse assunto.

61 PARAÍSO, Marluce Alves. Currículo-movimento: experimentações e criações no território da prática curricular. *Cadernos de Educação* (UFPEl), Pelotas, n. 25, p. 25-40, 2005.

e me conduziu a discutir a diferença⁶² e problematizar a identidade. Mas é importante lembrar que algo na própria *teoria e pesquisa educacional e curricular* havia se modificado bastante desde o ano 1989, quando iniciei o trabalho de pesquisa, ainda como bolsista de Iniciação Científica. Algo de muito importante havia ocorrido na própria *pesquisa e teoria curricular brasileira* entre o período em que me tornei docente da UFMG (1995) e naqueles anos em que eu estava realizando cartografia de currículos (2003-2004-2005), que me possibilitava estar, naquele momento, pesquisando e abordando *possibilidades* no currículo, abordando *diferença, invenções, agenciamentos, alegrias, desejo, sensações de professoras*. Isso era completamente diferente de mostrar os silêncios, os problemas com as práticas pedagógicas e curriculares das professoras, suas faltas, suas carências e os problemas com o não desenvolvimento adequado dos currículos elaborados e decididos por outros. Isso ocorria naqueles tempos porque havia um contexto importante de mudanças na própria teoria e na pesquisa curricular que se abriu para incorporar as contribuições de outras importantes teorias sociais, culturais, literárias e filosóficas contemporâneas. Então, ao falar neste Memorial sobre as pesquisas que desenvolvi, quero inicialmente reconhecer a importância que tiveram os primeiros pesquisadores e as primeiras pesquisadoras do campo curricular que promoveram essa abertura no campo. Eles(as) nos indicaram que outros caminhos teóricos e outros pensamentos para o campo do currículo eram não somente possíveis, mas também necessários.

Fiz esse reconhecimento a esses primeiros trabalhos que abriram caminhos, possibilidades teóricas e analíticas no campo curricular em três produções que publiquei no início dos anos 2000 e que foram importantes para redirecionar as minhas pesquisas. Em 2002, escrevi, e publiquei na revista norte-americana *Taboo*⁶³ uma avaliação da produção curricular no Brasil que incorporou os referenciais pós-estruturalistas. Esse número especial da *Taboo* foi dedicado à *produção educacional brasileira após Paulo Freire*. Mostrei nessa avaliação os primeiros livros e artigos de autores(as)

62 PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 40, p. 591-609, 2010c.

63 Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves. Post-critical scholarship on education in Brazil: outline of a map. *Taboo Journal of Culture and Education*, San Francisco (EUA), v. 6, n. 2, p. 29-44, 2002.

que trabalharam com currículo e que trouxeram essas discussões pós-críticas e pós-estruturalistas para o campo. Abordei o que esses(as) primeiros(as) pesquisadores(as), que incorporaram conceitos, fizeram descon continuidades nas produções curriculares e apresentaram seus trabalhos no GT Currículo da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), estavam divulgando no campo e as mudanças que instituíam. Debati também quais dessas discussões iniciais estavam conseguindo se ampliar no campo e o que não conseguia se expandir. Isso indicava, a mim mesma, lacunas que existiam e que eu poderia/deveria pesquisar, caso quisesse que essa perspectiva teórica se multiplicasse no campo curricular.

Instigada a conhecer e saber mais sobre essa produção, numa ampliação desse estudo inicial, nos anos seguintes publiquei dois trabalhos resultados de uma pesquisa que realizou uma cartografia das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. Em Paraíso (2004) analisei as produções pós-críticas em Educação no Brasil para mostrar como as correntes teóricas que conhecemos sob os rótulos de “pós-estruturalismo” e “pós-modernismo” influenciaram profundamente as teorias e as pesquisas em diversos campos das ciências sociais e humanas nos últimos anos; uma influência que, eu argumentava, já era “igualmente considerável na pesquisa em educação no Brasil.”⁶⁴ Mostrei que os efeitos combinados dessas correntes, que se convencionou chamar no Brasil de *teorias pós-críticas em Educação*, utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam.

Da demarcação dessas diferenças encontradas em relação às outras teorias, abordei os efeitos das teorias pós-críticas sobre a pesquisa educacional brasileira. Tracei uma espécie de “mapa” do campo dos estudos pós-críticos em Educação no Brasil, para mostrar como e quando se deu o início dessas discussões, as principais temáticas exploradas por essas pesquisas e indicar os traçados por elas efetuados. Analisei as expansões, as fraturas, as conquistas e as aberturas produzidas no campo educacional brasileiro pelas teorias pós-críticas.

64 PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

Em Paraíso (2005a), como resultado dessa mesma pesquisa cartográfica, centrei atenção em um espaço específico de divulgação de pesquisas sobre currículo, o Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da ANPEd, para mostrar alguns caminhos percorridos e os *traçados* efetuados pelas pesquisas pós-críticas sobre o currículo no Brasil divulgadas no período de dez anos.⁶⁵ O trabalho traçou linhas e acompanhou alguns movimentos curriculares para esboçar um mapa do currículo pós-crítico e registrar as orientações, direções e criações desses estudos. Isso porque, na cartografia, as linhas são esticadas, cruzadas, arranjadas; elas juntam-se umas às outras, formando mapas que se conectam em outros mapas. Linhas com inúmeras proveniências, em cujos traçados delineiam bordas sempre movediças, contornos mutantes. Para isso, foi definido um marco, a apresentação de trabalhos, que chamei de “*grãos* pós-críticos”, na ANPEd em 1993, e foi analisado todo o percurso até 2002. Antes de 1992 não foram encontradas, em qualquer GT, referências às questões colocadas pelas teorias pós-críticas.

Os traçados esboçados por esse estudo, portanto, mostraram que os mapas formados pelas pesquisas pós-críticas sobre currículo evidenciavam expansões, fraturas e aberturas nos quadros convencionalmente produzidos no campo do currículo no Brasil: “nos mapas montados por essas pesquisas existe uma criação: o currículo pós-crítico”, que chamei, então, de *currículo-mapa*. Pois a cartografia, com seus mapas desenhados a partir dos cortes configurados em linhas, aproxima-se de um desenho. Por isso, nesse estudo, montei um esboço desse mapa, um desenho, do currículo pós-crítico no Brasil, explicitando as linhas que foram traçadas e a potencialidade do currículo-mapa criado pelos(as) pesquisadores(as) do campo curricular brasileiro.

É muito evidente que não esperei “suprir minha ignorância” sobre conceitos e métodos para escrever sobre o que já constatara, que podia ser o novo para mim na pesquisa curricular que eu realizava. Escrevi com a pesquisa em processo porque já havia aprendido com Gilles Deleuze (1988, p. 18) que “suprir a ignorância é transferir a escrita para depois ou, antes, torná-

65 PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. *Educação e Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005a.

-la impossível”, como coloquei na epígrafe deste capítulo. A cartografia visa construir mapas dos processos que estão sempre em obras e nela buscamos analisar o *processo*, o *acontecendo*. Além disso, investigava e escrevia sobre a pesquisa pós-crítica curricular brasileira de *dentro dessa produção*, já que eu mesma era uma das pesquisadoras que estava trabalhando com abordagens do que se convencionou chamar de pós-críticas. Isso também, na cartografia ou esquizoanálise,⁶⁶ não é nenhum problema, pois analisa-se o modo como estamos inseridos(as) em um processo mutante, considerando as constituições, as relações e as intensidades estabelecidas entre os seus componentes.

Para Deleuze (1992), a “esquizoanálise é uma análise militante” (DELEUZE, 1992, p. 30). E meu artigo claramente seguia essa ideia, mostrando o currículo-mapa se expandindo nas produções de pesquisadoras e pesquisadores no Brasil. Militar com nossas pesquisas não era nenhum problema para mim. Contudo, ao buscar outros procedimentos, ao escrever sobre o *processo*, o método usado em nossas pesquisas foi ganhando um importante lugar em nossas produções. Por isso, ao abordar neste capítulo meu trabalho de pesquisa como docente da UFMG, sinto a intrínseca necessidade de abordar as produções que fiz, sozinha ou com meus/minhas orientandos(as), sobre o método.

Contudo, antes de desenvolver os elementos que mobilizaram meu investimento para discutir o “método” nas pesquisas sobre currículos que desenvolvemos – seja elaborando, reelaborando, pensando e tentando dar sentido ao “método” nas pesquisas pós-críticas; seja mostrando o que pesquisei e escrevi sozinha ou com meus/minhas orientandos(as) sobre o tema –, quero abordar marcas de *formação da pesquisa ou para a pesquisa* que estão em mim. Foi por essa formação e as marcas deixadas em mim que fui capaz de realizar todo o trabalho aqui apontado e que construí na UFMG uma trajetória tão voltada para o ensino e a pesquisa.

Nas próximas partes deste capítulo, portanto, quero: 1) registrar alguns elementos que me constituíram pesquisadora; algumas marcas que fizeram toda a diferença na pesquisadora que *me tornei*, na pesquisadora

66 Esse tipo de pesquisa, que recebe diferentes nomes em Deleuze, como cartografia, pragmática, esquizoanálise e micropolítica, acompanha processos. Sobre ela, Deleuze diz: “a cartografia [...] pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. É o que chamamos de ‘esquizoanálise’, essa análise das linhas, dos espaços, dos devires” (DELEUZE, 1992, p. 48).

que *me tornaram*, na pesquisadora que *sou*; 2) abordar as pesquisas que realizei antes do doutorado e que me deram condições para estabelecer descontinuidades em meu pesquisar após o doutorado; 3) mostrar algumas produções realizadas sobre os “métodos” que usamos em nossas pesquisas pós-críticas, para evidenciar que as metodologias sempre nos mobilizaram a encontrar caminhos para *bricolar* e compor procedimentos de teorias distintas; 4) mostrar como fiz de minhas pesquisas um território de buscas por encontrar modos de falar sobre *currículos e possibilidades*; 5) mostrar como as questões sobre *currículos, gêneros e sexualidades* que tanto mobilizaram o meu pesquisar são interrogações que contagiaram os pesquisadores(as) para cuja formação pude contribuir. São esses pontos, então, que passo a discutir nas próximas partes deste capítulo.

8.1 – Como me tornei (ou como fizeram de mim) a pesquisadora que sou

Como pesquisadora no campo do currículo, considero que tenho três marcas, que foram “dobradas” sobre mim pelos encontros e aprendizagens com três grandes *pesquisador@s* do campo curricular (bastante diferentes entre si) com quem tive a oportunidade de estudar, conviver e aprender: 1) *faço pesquisas empíricas* de currículos em escolas (com todas as dificuldades que enfrento com essa marca); 2) *busco aprofundamento teórico* de modo quase esgotante e com todos os detalhes e diferentes nuances e implicações possíveis que as teorias, as abordagens, os conceitos e os procedimentos metodológicos que uso em minhas pesquisas apresentam; 3) *busco simplicidade* na escrita do que produzo/divulgo, evitando pedantismos e complexidades que dificultam a compreensão por um número maior de pessoas.

Essas três linhas constitutivas do meu modo de pesquisar, hoje, devo às experiências e aprendizagens que tive com três grandes *pesquisador@s* do campo do currículo que me formaram ou com os quais eu me formei na graduação, no mestrado e no doutorado. Embora com essas marcas eu tenha construído um estilo próprio de pesquisar(es)crever no campo

curricular, sinto, percebo, vejo, na pesquisadora que sou, uma composição dessas três linhas/marcas que retirei/aprendi de meu encontro com *ess@s pesquisador@s*.

A marca de *realizar pesquisas empíricas* de currículos em escolas aprendi com *a professora que oportuniza*, que foi minha orientadora de Iniciação Científica na graduação na UFV. Falei sobre o encontro com essa professora/pesquisadora e as marcas que ficaram em mim no Capítulo 3 deste Memorial. A marca do *modo diferenciado de lidar com o conhecimento*, com *aprofundamento teórico pormenorizado* e com *“grande rigor sem rigidez” no uso das contribuições dos diferentes campos* para a produção acadêmica no campo curricular, aprendi com *o professor que fez/faz a diferença* e que foi meu orientador de mestrado na UFRGS. Escrevi sobre o encontro com esse professor/pesquisador no Capítulo 4 deste Memorial. A marca da *simplicidade e da clareza na escrita acadêmica sobre currículo* aprendi com *o professor que pratica a simplicidade na escrita e na discussão sobre currículo* e que foi meu orientador de doutorado na UFRJ. Escrevi sobre o encontro com esse professor/pesquisador no Capítulo 5 deste Memorial.

A soma dessas marcas que *ess@s* três *professor@s/pesquisador@s* deixaram em mim, me constituíram como uma pesquisadora do campo curricular que *faz e faz pesquisas empíricas* de currículos em ação nas escolas, que *lida com o conhecimento* de modo a estar *aberta às contribuições de diferentes teorias* atribuindo grande *importância ao aprofundamento teórico* e que busca *escrever com simplicidade*. Ao hibridizar essas marcas em meu pesquisar, me constitui como uma pesquisadora bastante diferente *d@s* três que me formaram. Mas isso se dá exatamente porque trago em mim um pouco de cada um *del@s*.

Contudo, pelas aprendizagens que tive no processo de aprofundamento das contribuições das teorias sociais, culturais e filosóficas contemporâneas e de suas territorializações no campo curricular, acrescentei a tudo isso dois outros elementos. O primeiro deles *foi abordar as questões de gênero nas pesquisas sobre currículo* que desenvolvo e oriento. Isso ocorreu por vários motivos, mas sobretudo pela experiência de aprendizagem que tive no mestrado. Afinal, por um lado, “descobri a existência desse campo de estudos” durante o processo de preparação para a seleção do mestrado

e percebi que nunca tinha ouvido falar sobre os estudos de gênero e feminismos em qualquer escola que estudei e nem no curso de Pedagogia. Por outro lado, cursei disciplinas sobre gênero e Educação na UFRGS, durante o mestrado, com uma das mais importantes pesquisadoras de gênero do campo educacional do Brasil que tanto me ensinou e me marcou.

Além disso, na minha dissertação de mestrado coloquei foco nas questões de gênero e mostrei que a discussão sobre as relações de gênero se constituía em um *campo de silêncio* do currículo do curso de magistério que formava professores(as). Nunca mais em minhas pesquisas (e nem nas de meus/minhas orientandos/orientandas) deixei de abordar as questões de gênero. Mesmo quando o projeto de pesquisa não se referia a gênero, durante a pesquisa as questões de gênero sempre nos mobilizavam, nos forneciam elementos para produzir informações e analisar as questões de gênero. Por isso a discussão de gênero aparece em quase todas as minhas pesquisas e nas dissertações e teses que orientei e oriento no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG.

O segundo elemento que acrescentei em meu trabalho de pesquisa foi o desenvolvimento de uma linha que chamei de “currículos e possibilidades”. Houve, após o doutorado, uma busca por fazer aparecer no território da pesquisa e da escrita do campo curricular *as possibilidades* dos/nos currículos. Isso porque tenho argumentado, investigado e mostrado que no currículo há *espaço para o improvável* porque ele é território também de *forças*, de *resistências* e *rupturas com as normas*. O currículo é um espaço em que se pode criar *possíveis*. É *o improvável no currículo* que exploro em minhas investigações até a atualidade com diferentes focos e de diferentes modos. Então, as *questões de gênero* e as *possibilidades nos currículos* são outras duas linhas da pesquisa e da escrita curricular que eu estendi(es)tendo no campo. Essas linhas se somam às outras três linhas, que chamei de marcas, e que caracterizam meu modo de pesquisar(es)crever na Educação.

Mas é claro que, mesmo com essas linhas sempre presentes em meu modo de pesquisar(es)crever, há descontinuidades, cortes e até rupturas em meu pesquisar ao longo de minha experiência como pesquisadora de currículos. Afinal, as pesquisas que desenvolvi no campo do currículo, desde que me tornei professora da UFMG, passaram do pesquisar o que *não sabia* – seguindo um referencial teórico e um conjunto de métodos

já sistematizados –, a um abrir-se a experimentações de composições de teorias e métodos – desterritorializando conceitos e bricolando procedimentos oriundos de vários tipos de pesquisas para investigar os modos de existência do *improvável* nos currículos. Ao desterritorializar e reterritorializar, compondo e bricolando apareceu o novo, tanto no modo de pesquisar como no modo de apresentar os resultados das investigações.

8.2 – As primeiras pesquisas na UFMG: continuidades temáticas e conceituais

Nas primeiras pesquisas realizadas como docente da UFMG, ainda usando os métodos já sistematizados por outros(as) para pesquisar o que *não sabia*, explorei o que nomeei, ainda na minha dissertação de mestrado, de *campos de silêncio do currículo*, e evidenciei as *dificuldades por representação* e por *divulgação de significados* que os grupos que não exercem poder encontram nos currículos definidos “centralmente”. Mostrei processos por meio dos quais os currículos se tornam praticamente monoculturais, já que são *urbanos*,⁶⁷ *etnocêntricos*,⁶⁸ *sexistas*⁶⁹ e *homofóbicos*.⁷⁰ Como já havia explorado, na pesquisa de mestrado, dois campos de silêncio no currículo – as *relações de gênero* e das *culturas do campo*, como já abordado no Capítulo 4 deste Memorial –, minhas primeiras pesquisas já como docente da UFMG exploraram as *sexualidades não-autorizadas*⁷¹ e a *cultura negra*⁷² como outros dois campos de silêncio do currículo.

67 PARAÍSO, Marlucy Alves. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. *Educação e Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 137-157, 1996.

68 PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina. *Temporis(Ação)*, Goiás Velha, v. 1, n. 4, p. 9-30, 2000.

69 PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação do/a professor/a: campo de silêncio do currículo? *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 102, p. 23-45, 1997.

70 PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. In: XXI REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 1998, Caxambu. *Anais*. São Paulo: ANPEd, 1998. p. 1-18.

71 PARAÍSO, Marlucy Alves. Os campos de silêncio do currículo na formação docente. In: IV CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, 1999, Viçosa. *Anais*. Viçosa - MG: UFV, 1999. p. 1-14.

72 PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina. *Temporis(Ação)*, Goiás Velha, v. 1, n. 4, p. 9-30, 2000.

Investi em minhas pesquisas iniciais na UFMG, portanto, para mostrar os silenciamentos de temas e culturas nos currículos e seus efeitos. Investiguei e analisei os silenciamentos das questões dos *grupos étnicos-raciais negros* e do tema *da sexualidade* nos currículos em ação nas escolas. Mostrei como esses temas “não fazem parte dos conhecimentos considerados importantes de serem transmitidos às novas gerações via currículo escolar.” Evidenciei que “o(a) estudante aprende tanto por meio dos conhecimentos excluídos, como por meio dos que não são oferecidos”, mas que eles(as) aprendem diferentes coisas dependendo da ausência ou presença de um determinado tema no currículo. Defendi, então, que as investigações curriculares necessitam estudar “aquilo que é valorizado e priorizado” do mesmo modo que necessita estudar aquilo “que é desvalorizado e excluído”.

Nesse período, investiguei o currículo escolar como espaço de culturas que é constituído pela soma de todos os tipos de aprendizagens e de ausências que os(as) estudantes obtêm no processo de escolarização. Trabalhei com o currículo constituído pela cultura real surgida dos processos que se dão nas salas de aulas, tanto em função do planejado, quanto do não planejado. Como sempre atribuí grande importância ao que ocorre nesse espaço – o curricular –, defendia que a mudança ou a permanência “desses processos” depende da nossa capacidade de “fazer o currículo em ação nas escolas contar outras histórias”; histórias, narrativas, elementos da cultura “bem diferentes das que ele tem contado até agora.”⁷³

Investiguei, também, antes do doutorado, os critérios adotados por professores(as) quando selecionam conteúdos e saberes para ensinar,⁷⁴

73 Considero importante registrar que, apesar do contexto atual nos evidenciar que nada do conquistado está garantido, nós de fato fomos, sim, capazes de, em parte, fazer os currículos contarem outras histórias e incluírem outras narrativas de gênero, sexualidade e etnia. Apesar de ainda ter muito a conquistar, o fato de hoje termos leis que obrigam a inclusão da cultura e da história africana e afro-brasileira nos currículos, de ter tido em um currículo nacional (PCN) um tema transversal que mesmo que de modo incipiente e problemático aborda as questões de gênero e sexualidade, de várias secretarias municipais de educação, como a de Belo Horizonte, por exemplo, terem elaborado documentos oficiais com sugestões para trabalhar essas temáticas são algumas evidências de que fomos capazes de incluir algumas outras histórias e narrativas nos currículos.

74 Publiquei resultados desta pesquisa em: PARAÍSO, Marlucy Alves. Compreendendo a seleção dos conteúdos em um curso de formação docente. *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte, n. 25, p. 86-98, 1997a.

que constatei serem *complicados* e *difíceis de interromper*. *Complicados* porque mostrei que, longe de nossas discussões acadêmicas curriculares que vinham argumentando sobre a importância de docentes assumirem a importante tarefa da seleção mais ampla de elementos da cultura, que são importantes para serem ensinados às novas gerações via currículos, os critérios adotados por professoras e professores pesquisados(as) para decidir sobre o que ensinar são: facilidade de transmissão de um conteúdo, domínio que possuem dos temas, estar presente em livros didáticos que adotam ou nos planejamentos das professoras mais experientes da escola. *Difíceis de interromper* porque a interrupção dessa prática demanda, entre outros aspectos, uma formação docente inicial e em serviço forte o suficiente ao ponto de ser capaz de interromper uma cultura, valorização do trabalho de professores(as) nas escolas, ampliação e diversificação de materiais pedagógicos e curriculares para as escolas, além de tempo pago nas escolas para as professoras planejarem com mais tempo e cuidado suas aulas.

Os *Estudos Culturais*, que começamos a utilizar nos estudos do campo curricular nos anos 1990, defendem a necessidade de compreender a Pedagogia e o currículo dos mais diferentes artefatos culturais e da mídia; pedagogias e currículos que ensinam, divulgam saberes sobre os diferentes grupos culturais, prescrevem modos de ser, estar e viver. Muito influenciada pelas contribuições dos estudos culturais, investiguei de que modo saberes sobre a escola, o currículo e o(a) professor(a) eram divulgados na mídia televisiva e que relações de poder eram estabelecidas nesses saberes. Mostrei como a televisão, por meio de programas educativos e de campanhas publicitárias sobre a escola, estava participando da produção e da demanda por um tipo de currículo, da definição do que é, e deve ser, considerado conhecimento e de como o(a) professor(a) deve ser e fazer.⁷⁵ Verifiquei nessa investigação que programas televisivos estavam demandando um tipo de docente que “vivia para a Educação”; um tipo de escola que fosse “legal e atrativa”, com a participação dos “amigos da escola”, e um tipo de currículo que fosse “afetuoso e alternativo” sem depender de materiais pedagógicos e de infraestrutura adequados para desenvolvê-lo.

75 Divulguei resultados dessa discussão sobre currículo e mídia em: PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e mídia: a produção de um discurso para e sobre a escola. *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte, n. 34, p. 67-84, 2001a e PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 141-160, 2001b.

As demandas da mídia educativa para o(a) docente previam estratégias minuciosas de controle do trabalho do(a) docente pela população brasileira que assumisse a posição de sujeito demandada “amigo da escola.”⁷⁶ Isso me fez discutir sobre a importância de se atentar para os grandes conflitos que podem existir entre um currículo multicultural que defendemos – que incorpore elementos das culturas dos grupos que não exercem poder – e os currículos das mídias que ensinam saberes e modos de ser, estar e viver que vão numa linha oposta ao que lutamos. Essas pesquisas realizadas possibilitaram mostrar, ainda, como a Educação Escolar foi sendo produzida e divulgada como “um problema e um objeto de investimento da mídia educativa brasileira” para “o bem do país”.⁷⁷ As *práticas de produção* e as *tecnologias de subjetivação* no currículo da mídia educativa brasileira foram, por fim, estudadas na investigação para a tese de doutorado e que, como já disse no Capítulo 5 deste Memorial, foi publicada em alguns artigos e no livro *Currículo e Mídia Educativa Brasileira*, em 2007.⁷⁸

8.3 – O problema com os “métodos” e os investimentos no tema

Ao investigar currículos em ação em escolas e ao mesmo tempo usar perspectivas teóricas pós-críticas, a insatisfação com os métodos – usuais das pesquisas em Educação para o que essas metodologias chamam de “coleta de dados” e que eu prefiro chamar de “produção de informações para a pesquisa” – apareceriam e me incomodavam sobremaneira. Se já havia me aberto para inventar procedimentos e métodos em minhas pesquisas, nas pesquisas de meus/minhas orientandos(as) essa invenção não era tão simples. Tinha que dar nomes conhecidos aos métodos, detalhar

76 Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves. Intensificação governamental na educação escolar: outras estratégias de controle do trabalho docente. *Trabalho & Educação* (UFMG), Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 65-77, 2004a.

77 PARAÍSO, Marlucy Alves. A educação escolar como um problema e objeto de investimento da mídia educativa brasileira. *Temporis(Ação)* (UEG), Goiânia, v. 1, p. 11-35, 2005b.

78 PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber, subjetivação*. Chapecó: Editora Argos, 2007. 274p.

procedimentos das pesquisas para enviar os projetos de pesquisas para pareceres e para publicar artigos nas revistas mais importantes da área da Educação. Sentíamos no grupo de orientação que esses métodos eram fictícios, que os métodos existentes não eram suficientes e muitas vezes não combinavam com conceitos e abordagens que usávamos. Foi assim que passei a me implicar e discutir os métodos e a incentivar orientandos(as) a experimentar *bricolagens* e *composições* em seus trabalhos. Passamos a nos preocupar em escrever sobre os problemas e as dificuldades que tínhamos com os métodos, sobre o que considerávamos que combinava ou não, o que necessitava ser modificado para ser juntado em nossas pesquisas e as invenções que fazíamos.

Quanto mais realizávamos pesquisas empíricas em escolas, mais sentíamos que as discussões metodológicas de que dispúnhamos na Educação e no campo curricular eram insuficientes e/ou problemáticas para as discussões pós-críticas que fazíamos. A análise do discurso na perspectiva foucaultiana é difícil de ser combinada com as estratégias de pesquisas usuais na Educação para “coletar dados” nas escolas. A genealogia na perspectiva foucaultiana necessita de história, de ressuscitar os *saberes locais*. A ética foucaultiana necessita da *escrita de si*. Isso, no entanto, não nos desmobilizava. Sentíamos que precisávamos falar disso. Além do que, nos faziam comumente perguntas sobre nossas metodologias e precisávamos responder... enfim, eram problemas que precisávamos dar conta de, se não resolver, pelo menos deixar claro *o que fazemos* com isso em nossas pesquisas.

Assim que tive um acúmulo de problematizações sobre as metodologias que usamos em nossas pesquisas curriculares pós-críticas, busquei *publicizar* essas problematizações que fazia. Isso porque considero que essa compreensão sobre como necessitamos, em nossas pesquisas pós-críticas, “torcer” ou cortar/colar/modificar os procedimentos dos métodos já existentes é de grande importância para dar conta de ver, perceber, sentir, escutar e fazer movimentar o que desejamos com nossas pesquisas pós-críticas em currículo. Considero que é de fato importante explicitar o que apagamos, o que juntamos, o que fazemos de modo diferente em nossas pesquisas.

Quando participava de bancas de orientandos de colegas com as quais compartilhamos perspectivas teóricas, temas de interesse, compro-

missos éticos e lutas políticas, percebia que a preocupação com o método também era uma preocupação de outros colegas. Foi dessas experiências que nasceu a ideia de um livro,⁷⁹ organizado em parceria com uma colega e amiga da UFRGS, para divulgarmos as metodologias construídas por nossos orientandos e nossas orientandas em seus trabalhos de dissertação e tese.

Escrevemos, na apresentação do livro, sobre os nossos exercícios e malabarismos⁸⁰ para “construir nossos métodos” em nossas pesquisas pós-críticas. Afinal, a maior parte das correntes teóricas denominadas pós-críticas não se referem a um método de pesquisa, no sentido usual do termo. Algumas delas – como os estudos culturais, os estudos *queer*, o pós-feminismo – dizem explicitamente que a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas pelo(a) pesquisador(a). Além disso, alguns/algumas autores(as) que são inspiradores(as) para a produção de nossas metodologias e para a condução de nossas pesquisas pós-críticas, como Michel Foucault e Gilles Deleuze, por exemplo, nunca quiseram ser *modelo* teórico e nem metodológico para ninguém.

Juntamos no livro – *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação* – os trabalhos de nossos(as) orientandos(as) que se debruçaram sobre o “método” para realizar pesquisas pós-críticas em Educação. O livro, publicado pela Editora Mazza em 2012, teve sua primeira edição esgotada no ano seguinte. Em 2014, publicamos a segunda edição. Isso, para mim, mostra, por um lado, que a preocupação com o método nas pesquisas pós-críticas é comungada por outros(as) pesquisadores(as) da Educação e, por outro lado, que foi bem acolhida a publicação, única que eu conheço nessa perspectiva, que mostra como pesquisas pós-críticas de dissertações e teses, já realizadas, fizeram o seu trabalho sobre os métodos para realizar suas investigações.

O conjunto de trabalhos articulados pelo livro, constituído de 13 capítulos, tinha como objetivo responder às questões sobre *como fazemos*

79 MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

80 MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação: Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012a.

pesquisa em Educação desde perspectivas pós-críticas? Explicitamos que *metodologia* é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo *método*. Escrevemos que entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de *produção de informação* – e de estratégias de descrição e análise.

Todos os trabalhos que juntamos e articulamos no livro, trabalhos por nós orientados nos Programas de Pós-Graduação nos quais somos docentes – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS –, descrevem e teorizam sobre a produção metodológica empreendida pelos(as) autores(as) durante a realização de suas investigações. O que une os artigos ali reunidos, algumas vezes, são os(as) autores(as) em que se apoiam, os conceitos-ferramentas utilizados, o tipo de material investigado e/ou os procedimentos de investigação implementados. Mas, de forma ainda mais importante, eles(as) compartilham o processo de formular outras interrogações e inventar diferentes modos de descrição e análise em suas investigações.

Na apresentação escrevemos que nossas metodologias de pesquisas pós-críticas são construídas de modo claro e combativo, porque precisamos que nossas lutas por construir outras perguntas e outros pensamentos na Educação sejam mais compreensíveis. Por isso, construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto.

Do mesmo modo, aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Explicamos ainda, na apresentação do livro, como, para realizar nossas pesquisas pós-críticas, necessitamos nos movimentar constantemente, e explicamos como e porque nos

movimentamos: Movimentamo-nos para impedir a paralisia das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar; para multiplicar sentidos, formas, lutas. Movimentamo-nos *no espaço entre* nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Movimentamo-nos *entre* esse objeto e os pensamentos que nos movem para experimentar, expressar nossas lutas, inventar; *no espaço entre* as lutas particulares que travamos com aqueles(as) que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar “de fora” da busca por participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturais. É nesse *espaço entre* – que é também espaço de luta, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos – que construímos nossas metodologias de pesquisas pós-críticas.

Em síntese, nesse livro, que construímos com parcerias e que consideramos sua produção uma espécie de “formação para a pesquisa” de pesquisadores(as) de dois Grupos – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Relações de Gênero – (GEERG) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC) –, de duas grandes universidades (UFRGS e UFMG), apresentamos um conjunto interconectado de textos que reforça uma das marcas mais importantes das pesquisas pós-críticas que desenvolvo e oriento, qual seja, a de que o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido a priori. Por isso, a metodologia não pode ser “replicada” do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar.

Os textos que publicamos no livro demarcam, na sua própria composição e com o vocabulário que utilizam, que as abordagens teóricas pós-críticas requerem formas específicas de apresentação e elaboração textual. Em congruência com as abordagens teóricas, assumimos que a forma (expressa, por exemplo, em organização, estrutura e apresentação do texto, em regras de citação bibliográfica etc.) e o conteúdo (expresso na discussão teórico-analítica que escolhemos fazer, nas palavras e símbolos que usamos e em como os usamos, por exemplo) são indissociáveis. Isso é o mesmo que dizer que regras universais referentes à estrutura, à apresentação e à elaboração corretas de textos científicos, descoladas das teorizações nas quais tais textos se inscrevem, não se sustentam.

Se o trabalho que fizemos sobre a discussão das metodologias que usamos/construímos em nossas pesquisas e publicamos nesse livro foi importante na minha trajetória de pesquisadora, por dar visibilidade ao modo como eu e meus/minhas orientandos(as) trabalhamos com/sobre as nossas metodologias de pesquisas e por possibilitar troca de experiências no trato metodológico com colegas de outro grupo de pesquisa com as quais comungamos perspectivas teóricas, interesses temáticos e lutas acadêmicas e políticas, esse trabalho de discussão sobre nossas metodologias não se iniciou aí. Desde que retornei do doutorado, e iniciei o trabalho de orientação de estudantes de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, tenho investido sobre os “métodos de pesquisa” que usamos em nossas investigações.

Neste livro⁸¹ escrevi sobre pressupostos, procedimentos e sobre a *bricolagem* que realizamos nas nossas pesquisas pós-críticas, e isso foi uma importante sistematização do que fazemos. Além disso, divulgamos, no livro, trabalhos metodológicos de onze orientandos(as) (cinco orientandos(as) minhas e seis orientandos(as) da minha colega da UFRGS) que investiram em *bricolar* metodologias, hibridizar, inventar e mostrar os efeitos disso em seus trabalhos de investigação; trabalhos que mostram como construíram suas metodologias para fazer uma cartografia, para explorar aspectos metodológicos retirados da própria teoria *queer*, para explorar elementos da genealogia de Michel Foucault nas pesquisas curriculares e para estudar outros artefatos culturais.

Esse trabalho que faço com meus/minhas orientandos(as) sobre as metodologias existe há bastante tempo e é pauta de nossos encontros de discussão de pesquisas e de orientação no GECC desde que iniciei meu trabalho de docência no Programa de Pós-Graduação em Educação e de orientação de mestrado e doutorado.

Incentivei – e ainda incentivo – minhas orientandas e meus orientandos a experimentar *bricolagens* e/ou *composições* metodológicas que fossem – ou que sejam – adequadas aos seus objetos e que permitissem – ou

81 PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012b.

permitam – de forma mais produtiva responder ao problema de pesquisa que as/os instigava – ou instiga. Nesse sentido, sempre que chegávamos a experimentações que poderiam servir, não de modelo, mas de exemplo de como juntamos procedimentos díspares para realizar nossas pesquisas sobre currículo, escrevemos e publicamos esses resultados dessas experimentações.

Escrevemos sobre como realizamos nossas pesquisas “pós-críticas” investigando questões de gênero. Escrevemos sobre as dificuldades e as possibilidades de realizar pesquisas sem um método seguro a seguir. Escrevemos sobre o que consideramos que podemos juntar, o que necessitamos modificar ou transformar e o que precisamos descartar. Escrevemos sobre alquimias, bricolagens, mapas, composições, linhas, para suprir nossa ignorância. Sim, aprendi de Gilles Deleuze que escrevemos porque ignoramos (DELEUZE, 1988). Escrevemos em uma busca por saber o que não sabemos; para explorar o que necessitamos conhecer; para expressar e explorar nossas dúvidas. Não escrevemos para transmitir o já sabido. Assim, quando escrevemos sobre as metodologias, o fizemos porque necessitávamos encontrar saídas para as nossas dúvidas e dificuldades.

Assim, em Paraíso (2005a), escrevi sobre a cartografia para investigar as linhas constitutivas das investigações pós-críticas sobre currículo no Brasil.⁸² Evidenciei, ao mesmo tempo, como faço/fiz uma cartografia das produções sobre currículo em perspectivas pós-críticas e o que fizeram no campo do currículo essas pesquisas cartografadas. Mostrei as explorações metodológicas que fiz e experimentei procedimentos como: “traçar linhas, acompanhar movimentos, registrar orientações e direções”; “explorar as expansões, as fraturas e aberturas”; “nomear as criações”; “esboçar as potencialidades de um currículo. Mostrei, assim, o processo de sementes lançadas no campo curricular pelas pesquisas pós-críticas: pensamentos, abordagens, conceitos, traduções, ideias, conceitos, argumentos. Segui a trilha ou o percurso daquelas “sementes” que germinaram, deram frutos e se expandiram. Mostrei o que elas produziram, as sensações que provocaram, as transformações que fizeram. Enfim, pude mostrar a importância de estratégias metodológicas que acompanham percursos e processos; ob-

82 Essa experimentação está publicada em: PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. *Educação e Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005a.

servar composições e agenciamentos; abordar sensações e registrar *afectos*, forças e movimentos.

A cartografia investe em transversalizações que abandonam fronteiras disciplinares. Há passagens de um campo teórico a outro, de um tipo de texto a outro, de uma perspectiva a outra. Com isso, podemos fazer uso de teorias e conceitos que se afastam das dicotomias que demarcam e impõem fronteiras. A genealogia, proposta por Foucault (2000), e que também nos fornece vários procedimentos que temos usado em nossas pesquisas, atravessa a cartografia quando pretende *ativar os saberes locais* e, quando compõe saberes que são, na perspectiva de Foucault, uma anticiência. É o “sujo” que a cartografia possibilita acionar que queremos. São os “saberes locais” da genealogia, que interrogam os saberes que já ganharam o status de verdadeiro, que desejamos fazer aparecer.

Fiz uma outra experimentação metodológica com a cartografia, junto com um orientando, tempos depois, para a realização da investigação da sua dissertação de mestrado.⁸³ Escrevemos que “as linhas de uma cartografia são muitas, infundáveis, multiplicam-se a cada novo olhar, sempre fogem antes de serem pegas.” Exatamente por isso, uma cartografia em currículo não é para dar conta do todo. Ela é constituída de partes que não buscam harmonizar o todo. Falamos sobre “mapas, desenhos, dança”; sobre “traçar linhas, mapear territórios, acompanhar movimentos de desterritorialização e promover rotas de escape”, como procedimentos possíveis para se pesquisar em Educação. Discutimos a produtividade do que chamamos de *coreografia do desassossego* em nossas pesquisas curriculares. Esboçamos, então, quatro movimentos que denominamos: *olhares-ciganos*, *noite de núpcias*, *pintar um quadro*, *linhas bailarinas* como modos estratégicos para realizar uma cartografia investigando uma composição curricular específica, que no caso aqui em questão era “o que pode o agenciamento Currículo + teatro + Antonin Artaud?”

Ainda explorando e experimentando inventar procedimentos metodológicos em nossas pesquisas curriculares, que usam a cartografia, que nos ajudem a investigar de modo mais adequado para explorar com detalhe nossos diferentes objetos de investigação, mais recentemente escrevi,

83 Ver: OLIVEIRA, Thiago; PARAÍSO, Marlucey Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pró-Posições* – Campinas, v. 23, p. 56-70, 2012.

junto com outra orientanda, sobre a “cartografia para pesquisar currículos”, abordando esse tipo de investigação como um exercício ativo e experimental.⁸⁴ Exploramos itinerários de pesquisa possíveis, e montamos um itinerário específico criado para a pesquisa em andamento, que se constitui em uma “cartografia do currículo da cidade com a arte”. Escrevemos sobre “três linhas de criação” para a investigação, a saber: “*Caminhar, Compor com as Sensações e Acionar o Riso*”. Mostramos que esses três movimentos “metodológicos”, o de “caminhar”, “compor” e “rir”, juntos, acionam um *combate-contra* as máquinas de estado em suas maquinações e operações, que no campo do currículo tem priorizado a forma e a normalização dos corpos e, também, um *combate-entre* as forças de pensamento que, ao operar com as “ideias-forças” e os conceitos da filosofia da diferença de Gilles Deleuze, busca fazer aparecer pequenas rupturas com “as normas” e “as formas”, mapeando as intensidades dos encontros, que se dão *no* e *entre* os territórios do currículo pesquisado.

Em síntese, nesse conjunto de trabalhos metodológicos que opera com a cartografia para investigar currículos – alguns escritos, sozinha e outros em coautoria com orientandos(as) –, busquei mostrar que a metodologia, mais que seguir procedimentos, em nossas pesquisas, funciona como um destrinchar de questões éticas e políticas que lidamos ao investigar currículos. Explorei, sozinha ou em conjunto, a necessidade de, nessa perspectiva, entender currículos como territórios em constantes transformações e que também necessitam de procedimentos de pesquisas móveis, construídos no ato da pesquisa. Mostrei então que no encontro do(a) pesquisador(a) com os elementos e com as matérias que se quer entender, explicar, sentir e descrever analiticamente, é que se dá o *acontecimento* que necessitamos acompanhar, sentir, registrar para montar mapas móveis e abertos. Enfim, fica evidente nesses trabalhos que os termos, os conceitos e as palavras para se referir a procedimentos metodológicos são outros. Eles são inventados no processo de pesquisar para dar conta de *descrever processos*.

De fato, a metodologia sempre foi uma espécie de “calcanhar de Aquiles”, um “ponto fraco” para nós, em nossas pesquisas. Por isso, a me-

84 Ver: CARNEIRO, Glauca; PARAÍSO, Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. *Práxis Educativa*, v. 13, n. 3, 2018.

metodologia em minha trajetória de pesquisadora do campo curricular necessitou e ainda necessita de escrita – *porque acreditamos que só escrevemos sobre o que ignoramos* – e de muito trabalho de pensamento e invenção. Isso porque nossas investigações, diferentes de muitas outras pesquisas pós-críticas, são realizadas em escolas ou em currículos de outros artefatos que precisam dar conta de junções e alianças que muitas vezes entram em conflito com os conceitos com os quais operamos. Do mesmo modo, quando trabalhamos com os estudos culturais nunca acreditamos que bastava usar os métodos e os procedimentos já existentes. A metodologia depende das perguntas que fazemos sobre os objetos. Se as perguntas que fazemos são diferentes das perguntas feitas por outras perspectivas, elas precisam de outros modos de pesquisar. Também consideramos que as metodologias precisavam usar e se atentar aos termos e às palavras que o próprio objeto pesquisado usa ou move.

Assim, em uma outra discussão para pesquisar *currículos com base nos estudos culturais*, discuti, junto com um orientando, aspectos metodológicos para investigar currículos de outros artefatos culturais.⁸⁵ Nesse caso, o artefato investigado era o currículo dos forrós-eletrônicos – objeto de pesquisa para a tese de doutorado de Marlécio Maknamara –, e sentimos que necessitávamos de uma metodologia de descrição-analítica que pudesse operar com termos, expressões e sensações produzidas pelo próprio objeto. Necessitaríamos de uma escrita que fizesse parte dos aspectos metodológicos da pesquisa, porque considerávamos importante que os ritmos e os passos do Forró que contagia tanta gente, e por isso ensina com tanta eficiência sobre gênero, sobre o comportamento do macho, da fêmea, sobre o nordestino etc.; que fizesse parte da investigação como estratégias importantes da pesquisa. Daí falarmos em “notas metodológicas” e em procedimentos como: “reconhecer repertórios”, “afinar ouvidos”, “ouvir problemas”, “traçar um plano de escuta e de escrita de músicas e trechos de músicas”, “colocar à mão instrumentos com os quais possa contar e confiar”.

85 Esse exercício feito para a pesquisa de doutorado de Marlécio Maknamara, publicamos em: MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marlycy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículo de gosto duvidoso. *Revista FAEEBA*, v. 22, p. 41-54, 2013.

Essa é uma linha de escrita que sigo em minhas pesquisas e indico às(aos) orientandas(os) a também seguirem: usar termos do próprio objeto pesquisado como parte do arsenal metodológico adotado e da escrita sobre o pesquisado. Ao fazer assim parece que, de fato, tudo muda. Fazemos, então, aquilo que é tão difícil, mas que desejamos perseguir: pensar diferente a mesma coisa ou *pensar de modo diferente o mesmo objeto*.

A dificuldade de juntar etnografia de currículos nas escolas com elementos da genealogia inspirada em procedimentos retirados dos trabalhos de Michel Foucault, há muito, faz parte de nossas problematizações metodológicas. Por isso, junto com uma orientanda, escrevi sobre as possibilidades de *metodologias alquimistas* para pesquisar currículos.⁸⁶ Assumimos que o “método” adotado em nossas pesquisas trata-se de uma *alquimia* porque articulamos e hibridizamos procedimentos; experimentamos misturas em nossas pesquisas e explicamos como e porque estamos misturando. Quanto mais fazemos pesquisas com procedimentos e conceitos híbridos, mais explicações temos que dar, mais costuras temos que fazer, mais riscos temos que assumir. Mas gostamos que seja assim.

A discussão dessa junção da etnografia para investigar currículos nas escolas com análise de discurso de inspiração foucaultiana foi também objeto de problematização em outro artigo publicado com outra orientanda.⁸⁷ O tema retorna em nossas preocupações porque sabemos que a etnografia educacional quando usada junto com a análise do discurso em pesquisas pós-críticas do currículo necessitam ser colocadas sob rasura. Falamos, então, das escolhas cuidadosas, dos arranjos arriscados e dos recortes precisos que necessitamos fazer para não realizarmos junções teórico-metodológicas indefensáveis. Consideramos que tanto a etnografia como a análise de discurso apresentam procedimentos úteis e produtivos para as pesquisas curriculares que fazemos. Por isso discutimos as po-

86 Esse exercício feito para a pesquisa de doutorado de Livia Rezende Cardoso publicamos em: CARDOSO, Livia Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo. *e-Curriculum* (PUC-SP), São Paulo, v. 11, p. 270-290, 2013.

87 Esse exercício feito para a escrita da tese de doutorado de Maria Carolina Caldeira está publicado em: CALDEIRA, Maria Carolina; PARAÍSO, Marlucy Alves. Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos. *Revista e-Curriculum* (PUC-SP), v. 14, p. 1501-1526, 2016.

tencialidades e os riscos da *bricolagem* feita com a análise de discurso de inspiração foucaultiana e a etnografia pós-moderna para investigar um currículo. Mostramos que há procedimentos, posturas e práticas que permitem uma aproximação entre essas metodologias, ainda que, para isso, seja preciso realizar seleções e recortes e estar sempre atenta/o a possíveis incongruências entre eles. Discutimos e juntamos a *descrição densa*, proposta pela etnografia, com a *descrição minuciosa*, realizada pela análise de discurso, discutimos a importância do “perspectivismo” e do “estranhamento de si mesmo” para realizar a *bricolagem* metodológica que acreditamos ser possível fazer e que fizemos.

Se, por um lado, como espero ter deixado claro, a preocupação com o método está sempre presente em minhas pesquisas, por outro lado, ele tem mobilizado várias invenções nossas para seguir pesquisando os currículos nas escolas e ao mesmo tempo trabalhar com todo o arcabouço teórico das teorias pós-críticas. Ao olhar as pesquisas que desenvolvi desde que me tornei professora da UFMG vejo que elas aconteceram por pequenos avanços, acréscimos, continuidades e algumas mudanças. Em todos esses momentos, em diferentes pesquisas, houve a preocupação em interrogar/reinventar os métodos de investigação, em cuidar da linguagem usada em nossas análises-descritivas, em problematizar os currículos que excluem, desvalorizam e silenciam culturas, grupos, sujeitos.

A primeira pesquisa após o doutorado – abordada no episódio que abre este capítulo – abriu outras portas teóricas e metodológicas. Nessas aberturas, modifiquei as ferramentas para ver/falar(es)crever/investigar *possibilidades nos currículos*. Fiz todo um investimento para “desaprender” e experimentar pesquisar-inventando. A escrita *entre o saber e a ignorância* é a que passou a me mobilizar. Encontrar elementos para ver/narrar os *possíveis* sendo criados nos currículos passou a ser minha principal ação em minhas investigações.

Além disso, experimentei *compor* com outros materiais – tais como: filmes, romances, contos, poesias, músicas – em minhas análises dos currículos, discutindo *diferença, aprender, desnormalizar, desgenerificar, desejar, hospedar, resistir e re-existir* nos currículos. Trabalhei nessas composições e análises com a compreensão de que, como já dito neste Memorial,

esse tipo de análise é “militante”. É militante porque investigo mostrando a possibilidade do desejo, do aprender, da diferença, da resistência, da *des-subjetivação*, da *desgenerificação* e da *desestabilização* das normas nos currículos para vê-los multiplicar! A seguir, portanto, apresento uma discussão sobre o tipo de pesquisa que venho desenvolvendo na perspectiva da diferença e como elas seguem a linha que chamo de *currículos e possibilidades*. Ao abordar essas pesquisas, priorizo dizer daquilo que publiquei, mostrando, portanto, resultados das investigações.

8.4 – Pesquisar currículos e possibilidades na perspectiva da diferença

Partindo de como investigo e escrevo, das bricolagens e composições que faço, do que sinto, vejo e percebo o que potencializa em um currículo; faço das minhas pesquisas uma aposta na “relação educativa”, na transgressão, na experiência, na resistência, no devir, na diferença, na vida. As produções que tenho divulgado/publicado são resultados analíticos efeitos de meus esforços por sistematizar esta perspectiva da diferença em minhas investigações curriculares. Nelas faço esforços de articulações teóricas, escolhas conceituais, percursos metodológicos e posturas investigativas para a análise do *currículo e diferença como território de possibilidades*. Coloco em circulação um modo bastante particular de análise do currículo porque aposto também nos *pequenos gestos que fazem a diferença*,⁸⁸ e porque acredito no *contágio* como um modo de multiplicar alegrias em um currículo e em uma vida.⁸⁹

Pesquisa sobre currículo na *perspectiva da diferença* operando com o *raciocínio das possibilidades* em um currículo, em uma escola, em uma universidade. Esse raciocínio permite operar com a diferença

88 PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação e Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 34, p. 277-293, 2009.

89 PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças: diferença, devir artista da contadora de filmes e possibilidades de alegria em um currículo. In: FAVACHO, André; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei (Org.). *Currículo, Conhecimento e Avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. v. 1, p. 191-208.

como força e movimento. Permite trabalhar *por uma cultura porvir* e inventar possibilidades com coragem e otimismo. Coragem porque pesquisamos em Educação sem nenhuma certeza, sem um método seguro, e usando, ao nosso próprio modo, os modos de pesquisar produzidos por outros(as) em outros tempos e contextos, fazendo deles uma outra coisa distinta. Otimismo porque sabemos que estamos envolvidas e somos praticantes da ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pesquisar, pensar, falar, cartografar e escrever sobre currículo, sem descartar nada que já tenha sido produzido e que nos possibilite pensar, descrever e analisar de um outro modo nossos objetos de pesquisa.

Pesquisei em Educação me movimentando no espaço entre minhas dúvidas e inseguranças e as alegrias e as possibilidades que sinto e vivo em meu fazer de pesquisadora em currículo, na permanente busca por um encontro que me possibilite um mundo que desejo fazê-lo meu. Faço uma busca constante para encontrar nos currículos os pequenos momentos, os pequenos gestos que o fazem coincidir com uma vida. Pesquisar/pensar/falar(es) sobre currículo em uma perspectiva da diferença é aceitar que vamos trabalhar “entre dois fogos”: um que alimenta e o outro que cobra o “prestar contas”, o “voltar ao eixo”.

Deleuze e Guattari (1997a), no belo e político texto sobre o “Tratado de nomadologia”, contrapõem o que chamam de “Ciências Régias à Ciência Nômade” e falam das dificuldades da feitura da ciência nômade. Eles dizem:

Toda uma ciência nômade se desenvolve excentricamente, sendo muito diferente das ciências régias ou imperiais. [...] Essa ciência nômade não para de ser ‘barrada’, inibida ou proibida pelas exigências e condições da ciência de Estado (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 26).

Na ciência régia, de Estado, os procedimentos científicos são de “reprodução, reiteração, dedução e indução”. Na ciência nômade, por sua vez, os procedimentos são de “itinerário, de caminhar, de movimentar, formando um conjunto de procedimentos junto às ciências ambulantes.” O importante é o processo de cartografar as produções, as forças, os encontros que potencializam. Mas fazer a ciência nômade é estar aberto a cobranças

constantes. “É como se o ‘cientista’ da ciência nômade fosse apanhado entre dois fogos, o da máquina de guerra, que o alimenta e o inspira, e o do Estado que lhe impõe uma ordem das razões” (DELEUZE ;GUATTARI, 1997a, p. 27).

É exatamente “entre dois fogos” que me sinto em meu fazer diário da pesquisa em Educação e em currículo: um que me alimenta e outro que me demanda uma ordem das razões; um que me inspira e outro que me exige a explicitação clara do tipo de pesquisa, do método, dos procedimentos adotados dentro de um quadro de pesquisa já conhecido em Educação, dos resultados. Assim, é nesse *espaço entre*, que é também espaço de luta, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos que faço pesquisas, oriento dissertações e teses, elaboro problemas de pesquisa, construo “metodologias” de pesquisas, escrevo sobre currículo e pratico minha docência. Por isso mesmo, o meu pesquisar em Educação é um pesquisar que vive de abalos, dúvidas, experimentações e também muita paixão e alegria.

A cada vez que me abatem as dúvidas, penso e me inspiro nos nômades, personagem conceitual tão caro a Deleuze e Guattari, e retiro da “ciência nômade” um importante “procedimento científico”: *seguir; caminhar!* Com esse procedimento eu apenas sigo, para mostrar: Como essa máquina-curriculum funciona? Com que outras se conecta? Quais são os efeitos dessas conexões? Nesse caminhar fico atenta à aprendizagem de que “nunca se segue a fim de reproduzir” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 39), e de que “somos obrigados a seguir quando estamos à procura [...] de um material, e não tentando descobrir uma forma” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 40). Foi inspirada na ciência nômade e em seus procedimentos que nomeei um currículo feito-praticado por uma professora investigada e por um professor de um filme de *currículo-nômade*. Isso porque os dois, professora e professor, se movimentam sem parar, sabem banir o intolerável do currículo e possibilitam a ligação e a metamorfose em suas aulas.⁹⁰

É assim que me encho de forças e, mesmo sem certeza *sigo, caminho!* Caminho, de um ponto ao outro do território curricular que investigo,

90 PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais e Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões*. Canoas: ULBRA, 2015. p. 269-288.

desse ponto a tudo que leio e vejo, movida pelo desejo de encontrar matérias e materiais que me possibilitem pensar um currículo como território onde as forças podem “deformar” as formas, instaurando o movimento que é fundamental para o aprender. Afinal, também aprendi que o “nômade tem um território, segue trajetos costumeiros, vai de um ponto a outro, não ignora os pontos [...]. Mas o nômade só vai de um ponto a outro por consequência e necessidade de fato; os pontos são para ele alternâncias num trajeto” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 40).

Esse pensamento com “procedimento” de pesquisa me fortalece. Em meu *seguir*, tudo passa a ser matéria para esse pensar/pesquisar: livros de literatura, filmes, músicas, os textos de currículo, poesias, sites de internet, o andar, o falar e o silenciar das crianças na escola, os corpos de meninos-alunos, o silenciar de meninas-alunas, os gestos da professora, os jogos de um currículo, as danças das crianças na escola, os conteúdos curriculares, as “viagens” de uma professora cega que vê com outros órgãos, as listas de exercícios, as divisões na sala de aula, as hierarquias na escola, as diferenciações entre meninos e meninas, o amor entre uma criança e uma bolsista de Iniciação Científica, a doença e os gritos de uma professora, os raciocínios e pensamentos usados para dividir e classificar, a narrativa do cansaço dos alunos, o aprender inesperado de um garoto, as pequenas alegrias de uma aluna, os relatos de contentamento de uma professora etc.

Além de seguir, outros procedimentos de pesquisa me são muito importantes, a saber: *juntar* (sem fundir); *compor ou bricolar* (sem encaixar); *dar consistência* (sem homogeneizar); *atenuar* (sem anular); *variar* (sem corresponder); *pensar com o meio* (e não com os extremos); *dar vazão aos encontros* que aumentam a potência de pesquisar/pensar(es)crever em currículo... Busco usar tudo aquilo que leio, vejo, sinto e que me inspira como “óculos dirigidos para fora”, que pode me ajudar a encontrar/produzir os meus instrumentos e materiais de pesquisa para ver, escrever, analisar possibilidades nos currículos. Considero esses instrumentos, forçosamente, como um “instrumento de combate”, como modo de fazer resistência, no presente, aos currículos desempenhos, às formas de um currículo, aos ordenamentos e hierarquias, às normas, aos currículos já feitos.

Então, nesse *caminhar*, estando à espreita, abrindo-me às novas sensações, estando atenta ao que se passa no meio e deixando-me contagiar por aquilo que me toca quando leio, vejo, sinto, escrevo e observo, muitos materiais passam a servir de inspiração para encontrar saídas em um pesquisar sobre currículo: uma carta escrita por uma mãe de um aluno a sua professora;⁹¹ o caminhar, seguir, saltitar de uma personagem de um filme em seus agenciamentos de desejo;⁹² o “falar da fronteira” que demanda viver dignamente na diferença;⁹³ um livro de literatura com personagens que entram em devir;⁹⁴ um filme que dá o que pensar ou as poesias que encantam;⁹⁵ o desespero de um garoto por aprender e o diferencial de uma professora que ama os processos.⁹⁶ Do mesmo modo, outros materiais mais comuns servem de material e de inspiração na pesquisa e na escrita: o investimento de uma professora para garantir “bons desempenhos”; as músicas que nos tocam; uma criança que canta e dança, os estudos e escritos das feministas, das pós-feministas, das teóricas *queer*, das feministas da diferença; a alegria da Lou Salomé... etc. Servem também de material e de inspiração: o encontro de uma menina-aluna com uma poesia e uma poeta; o “despir-me do que aprendi” de Alberto Caeiro; os textos de Deleuze e Guattari; o cyborgue da Donna Haraway, alguns estudos de currículo; as

91 PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 40, p. 591-609, 2010c.

92 PARAÍSO, Marlucy Alves. É possível um Currículo fazer desejar? In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2010d. v. 1. p. 153-168.

93 PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE Carlinda; PACHECO, José Augusto; MOREIRA, Antonio Flavio; MOURAZ, Ana (Org.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. v. 1. p. 147-160.

94 PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; SANTOS, Lucíola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física; ensino de geografia; ensino de história; escola, família e comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010e. p. 132-152.

95 PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. In: KIRCHOF, Edgar; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa (Org.). *Estudos Culturais e Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões*. Canoas: ULBRA, 2015. p. 269-288.

96 PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, cultura e diferença: quando o amor entra em cena. In: MORGADO, José Carlos; MENDES, Geovana; MOREIRA, Antonio Flavio; PACHECO, José Augusto (Org.). *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo*. Santo Tirso: De Facto, 2015a. p. 179-195.

pesquisas e os ditos de Michel Foucault, a “postura contracultural” diferenciada de Gilles Deleuze.

Uso, portanto, a literatura, a poesia, a filosofia, a pintura, o cinema, a arte para inspirar. Conecto esses materiais heterogêneos em minhas pesquisas fazendo composições díspares para formar o heterogêneo. Também uso a bricolagem, isto é, corto, colo e faço uma outra coisa com eles. Sabemos que a bricolagem ocorre com operações de recorte e colagem. O recorte é uma operação feita com pequenas partes, e não permite a totalização, nem integração. Quando colamos, não restauramos a unidade, porque o que queremos é mesmo a junção de diferentes. Temos na bricolagem a junção de materiais díspares e seu resultado, portanto, é uma composição feita de heterogêneos. Tudo que cortamos vem para nossas pesquisas de modo diferente pelo efeito da colagem. Afinal, aquilo que foi cortado vai se juntar aos nossos pressupostos, às nossas premissas e às imagens de pensamentos instituídas nas abordagens teóricas com as quais trabalhamos.

Além disso, em nossas composições e bricolagens, usamos as contribuições de todas as disciplinas que possuem algum saber que seja útil para os nossos trabalhos de investigação. Somamos, juntamos, estabelecemos relações para ver no que dá, para encontrarmos modos de fazer, de produzir os materiais que necessitamos. Usamos o que aprendemos de diferentes campos do saber para descrever analisar nossos objetos e, assim, dizer algo diferente sobre eles e a partir deles. Usamos a cultura não para classificar, comparar e referenciar e sim para transgredir e produzir uma *cultura por vir*.

Quando conecto esses diferentes e heterogêneos materiais em meu pesquisar, algumas perguntas me arrastam para a busca de uma outra lógica para um currículo: Um currículo pode estar feito da mesma matéria dos sonhos, nos quais tudo é possibilidade? Um currículo pode estar feito da mesma matéria da literatura, da filosofia vitalícia, da pintura, da poesia, de toda arte que sonha, delira, cria, encanta e faz delirar com todo o mundo? Que agenciamentos podem, em um currículo, livrá-lo da “lógica do desempenho” que tem produzido tanta tristeza, hierarquia, separação, tornando o aprender cada vez mais distante? Pode um currículo possibilitar o aprender, compreendido como “o processo de encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido”? Um currículo

pode estar feito da mesma matéria dos filmes que estão constantemente inventando outros possíveis e nos faz viajar sem sairmos do lugar? Pode um currículo conectar agenciamentos do desejo?

Outras perguntas: O desejo destrói um currículo ou o currículo com tanta organização, classificação, hierarquização, formatação e interpretação “assassina” o desejo? Que outras imagens de pensamentos são necessárias para livrar um currículo da subordinação às formas; subordinação tão antiga quanto a própria existência de um currículo? Um currículo pode estar feito da mesma matéria de uma vida – que é como um mar aberto ou “uma onda do mar” onde “tudo move, tudo muda o tempo todo”? Pode um professor ou uma professora produzir *agenciamentos* que instaurem a potência e o *dever* em um currículo e a alegria em uma vida? Pode um currículo apenas *seguir, caminhar*, como os *nômades*, desterritorializando os aparelhos de Estado e destruindo tudo que codifica a vida? Como banir o intolerável de um currículo e prolongar o esplendor do *acontecimento*? Em tempos do *slogan* “ideologia de gênero” e da tentativa de controle minucioso do currículo por grupos reacionários que tentam fazer de gênero e sexualidade temas não escolares, é possível reexistir e multiplicar a diferença? É possível resistir ao *slogan* “ideologia de gênero”, à imbecilidade “escola sem partido” e “fazer do caos uma estrela dançarina no currículo”?

Com perguntas-problemas desse tipo, que tem mobilizado o meu *pesquisar-ler-escrever-descrever-analisar* na Educação e no currículo, todo o meu pesquisar tem sido, por um lado, um investimento para saber quais são os *efeitos de funcionamento* dos currículos que priorizam o “desempenho” e *a custo de que é* que isso funciona? Por outro lado, é um investimento para fazer aparecer as pequenas *rupturas* com essas *formas*; investimento para fazer aparecer aquilo que possibilita *um currículo coincidir com a vida*.

É certo que a lógica e os aparelhos para medir o desempenho confortaram muita gente na Educação ensinando as resignações com as quais se pode viver. Mas tenho mostrado, em minhas pesquisas, como essa lógica do desempenho, como o currículo centrado no ensinar e não no aprender e como as inúmeras formas dos currículos esmagam os fenômenos do desejo num código conformista. Tenho mostrado como tudo isso dificulta a vida de muitas pessoas que dependem de um currículo.⁹⁷

97 PARAÍSO, Marlucy Alves. O Desempenho como Tecnologia de Governo de Estudantes no

Para isso, em minhas pesquisas e também em parte significativa das pesquisas que oriento, temos priorizado a *diferença* e problematizado a *identidade* de diferentes modos. Problematizamos o conceito identidade e o pensamento que lhe dá base, seja operando com o conceito de identidade *sob rasura* e mostrando os problemas de se articular o conceito identidade com outros conceitos de Michel Foucault que utilizamos nas pesquisas pós-críticas de currículo, seja deixando esse conceito de lado e preferindo operar com os conceitos de *subjetividade*, *modos de subjetivação* e *diferença*. Essa tarefa em nossas pesquisas já leva anos e persiste porque o conceito de identidade ainda é caro para muitos movimentos sociais e culturais, para algumas lutas políticas e para as escolas que já trabalham com uma perspectiva crítica.

Sabemos que os currículos nas escolas e em parte da produção curricular, que trabalha com multiculturalismo, gênero, sexualidade, etnia, culturas, operam com um *pensamento identitário*.⁹⁸ Durante muito tempo no campo curricular, buscamos responder no currículo: “O que é?” Queremos saber o que é um currículo por competências? Falamos das semelhanças entre o currículo por competências e o currículo por objetivos. Procuramos identificar currículos críticos. Apontamos semelhanças e diferenças entre o currículo oficial e o alternativo. Queremos saber o que é um currículo multicultural? Queremos saber o que é mesmo um currículo organizado por projetos de trabalhos? O que é um currículo tradicional ou construtivista? O que é um currículo escolar e um currículo de outros artefatos? Olhamos para a variedade de pensamentos existentes, de coisas, de indivíduos, de práticas sociais procurando classificar, encontrar a unidade, aquilo que as identifica: *a identidade*. Buscamos o *comum* sob a diferença.

Além disso, no campo curricular, a identidade gozou de absoluto prestígio por um tempo.⁹⁹ Considerando o currículo como “um espaço de produções de identidade”, o tema ganhou destaque nas produções sobre

Currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide; LIMA, Idelsuite de Sousa (Org.). *Currículos e políticas educacionais em debate*. Campinas: Alínea, 2012a. v. 1. p. 87-103.

98 Discuti isso em: PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 40, p. 591-609, 2010c.

99 Mostrei isso em: PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. *Educação e Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005a.

currículo no Brasil e nas discussões de currículo da ANPEd, em especial a partir do início dos anos 1990. Com as contribuições de campos como os estudos culturais, os estudos feministas e de gênero e o pós-colonialismo, a identidade ganhou outras qualidades: “multifacetada”, “fragmentada”, “diversificada”, “híbrida” e “pós-moderna”. Isso para responder aos problemas já identificados pelas próprias teorias culturais e sociais de que os sujeitos são multifacetados e que existe uma “dispersão da identidade” na contemporaneidade. Contudo, ainda assim, mesmo quando é pensada na sua relação com a diferença, é a identidade que está em foco nessas abordagens que tanto utilizamos em nossas pesquisas curriculares pós-crítica.¹⁰⁰

Os currículos que lidamos no nosso ofício de curriculistas pedem algum princípio, algum método, alguma categoria que organize essa diversidade existente em “tipos” mais gerais e abrangentes, classificando, agrupando e identificando as coisas e as pessoas. Olhamos para a variedade de coisas existentes, comparamos as coisas entre si e delas extraímos diferenças e semelhanças. E ainda mais: costumamos “esquecer”, anular as diferenças para *identificar* as coisas, sintetizar, dizer o que é “essencial” de um currículo. Classificamos, fazemos tipologias. Trata-se de pensamentos concentrados na identidade: o que no diverso permanece igual?

Olhamos para esses currículos e vemos *estratos* já constituídos: disciplinas, saberes, professoras, crianças, identidades, livros didáticos, conteúdos, literatura infantil e juvenil, exercícios, atividades, conhecimentos, mesas, carteiras enfileiradas ou em círculos, conversas, explicações, projetos, atividades, ensino... Até pode haver metamorfoses, transformações, mudanças, mas são sempre processos secundários aos estratos formados que daí resultam. Com os pensamentos curriculares que aprendemos a usar, olhamos para os currículos existentes buscando essas coisas, pensando naquilo que já foi formado, em organizar o caos ou a desorganização que venha a se manifestar.

Contudo, se ao operar com o conceito de *subjetividade* e *modo de subjetivação* foucaultiano a identidade já era difícil de se recuperar em nossas pesquisas, pensar o currículo com a diferença deleuziana é descar-

100 Discuti isso em: PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-movimento: experimentações e criações no território da prática curricular. *Cadernos de Educação* (UFPel), Pelotas, n. 25, p. 25-40, 2005.

tar a identidade de vez: tanto do pensamento identitário (que tem como critério a *reunião*) como do conceito identidade (que procura o *comum sobre a diversidade* ou que identifica pessoas e grupos para, em seguida, agrupá-los como diferentes). Se a *reunião* é o critério da *generalidade e da identidade*, o *acontecimento* é o critério da *diferença*. Por isso em nossas pesquisas temos buscado deixar de lado o conceito de *identidade* e procurado operar com *modos de subjetivação* em algumas pesquisas e com a *diferença* em outras.

A diferença que temos buscado fazer movimentar em nossas pesquisas, não é diferença *entre* que mais uma vez remete à identidade. É a *diferença pura*, ou a *diferença em si mesma* que, para Gilles Deleuze (1988), é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no *espaço-entre*, começar a brotar hastes de rizoma. A diferença diz respeito àquilo que está ainda em vias de se formar: de currículos que são “realidade em potencial”, que ainda não foram formados. Afinal, os currículos deste mundo, os já existentes, são mesmo, sempre, currículos já formados, e o que queremos com o pensamento da diferença é criar possíveis e novas possibilidades.

Então, acostumados(as) a olhar por meio da identidade, a operar com a identidade, como fazer a diferença deleuziana proliferar em um currículo? Como pensar com a diferença (e não com o *diferente* que é a nossa referência quando trabalhamos com o multiculturalismo, os estudos culturais, os feminismos, com as narrativas étnicas e raciais ou com as ações afirmativas)? Que virtualidades, que singularidades seriam imanentes a um currículo? Deleuze (1992) “lança uma flecha”, dá uma pista, quando diz:

Certamente, o E é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades. [...] a multiplicidade nunca está nos termos, seja qual for o seu número, nem no seu conjunto ou na totalidade. A multiplicidade está no E, que não tem a mesma natureza dos elementos nem dos conjuntos (DELEUZE, 1992, p. 60).

Recolhi então essa flecha para estender a linha do “e” em minhas pesquisas e para deixar a diferença fazer o seu trabalho.

Investigar em Educação e em currículo na *perspectiva da diferença*, como venho fazendo, é operar com *o movimento* e com *o acontecimento*, em vez de focar o feito e os fatos. É priorizar os *processos* do ensinar e do aprender, em vez dos resultados. O aprender é o encontro com a diferença.¹⁰¹ É nomear os *pequenos gestos* que priorizam as *forças*, em vez de centrar apenas nas grandes formas que esgotam crianças e professoras na escola.¹⁰² É centrar no que faz *desordenar* os currículos, *desestabilizar* as normas, *dançar* as regras.¹⁰³ Usar a perspectiva da diferença no campo do currículo, como venho fazendo, é centrar na *experiência*, que tanto diz das singularidades, em vez de adotar o raciocínio do desempenho que normaliza e conforma.¹⁰⁴ Adotar a perspectiva da diferença é, na investigação, focar as *relações* na Educação, que é onde a vida corre, em vez de perseguir a organização e a disciplina, operações que em um currículo controlam a vida.¹⁰⁵ Trabalhar com a perspectiva da diferença nas pesquisas sobre currículo é operar com o currículo como território de *transgressão cultural*, ao contrário de currículo como espaço de ensino da cultura. Investigar currículos com base na perspectiva da diferença é considerar a cultura como “*teatro de operações*” na busca de uma *cultura por vir*, em vez de cultura como história a se contar ou a se adquirir.

Trabalho em minhas pesquisas com a diferença, portanto, não como mote ou categoria. Considero que ela é uma perspectiva que me faz

101 Discuti isso em PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios genericados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE Carlinda; PACHECO José Augusto; MOREIRA, Antonio Flavio; MOURAZ, Ana (Org.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. v. 1. p. 147-160.

102 Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação* (PUC-RS. Impresso), v. 38, p. 49-58, 2015b.

103 Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, p. 388-415, 2016.

104 PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; SANTOS, Lucíola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física; ensino de geografia; ensino de história; escola, família e comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010e. p. 132-152.

105 PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, cultura e diferença: “Gabriel e eu” ou “o amor é o signo! Texto apresentado no XI COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, VII COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO E I COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 20 de setembro de 2014, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014.

ver, sentir, interrogar, de modo diferente do que fazia antes de operar com ela em minhas pesquisas. É um modo de olhar, de sentir, de analisar, de compreender. É uma *abordagem* que movimenta a *diferença como conceito* e faz movimentar muitos outros conceitos que fazem a *diferença proliferar*. É assim que venho trabalhando com a diferença e o currículo ou com o currículo-diferença. É essa perspectiva e sua produtividade para pesquisar currículos que tenho esforçado para visibilizar. É essa perspectiva da *diferença* que tem me permitido investigar *o currículo como possibilidade e as possibilidades de um currículo*.

Pesquisar currículos na *perspectiva da diferença*, como tenho feito e nomeado, é priorizar os *modos de subjetivação* na Educação que trazem “um pouco de possível” e *desfazem subjetividades*, em vez de se centrar no sujeito ou na identidade, que são formas e servem para identificar para depois comparar, dividir e hierarquizar. É buscar estratégias para desgenerificar, desaprender, subverter performances de gêneros nos currículos.¹⁰⁶ É fazer proliferar a *diferença dos diferentes* em si mesmos, e não a identidade que reúne, separa, compara, inclui/exclui, normaliza. É, em síntese, investigar priorizando os *encontros* que em um currículo produzem alegrias para nomear e multiplicar aquilo que *aumenta a potência* de existir. Nisso tem se constituído meus esforços de pesquisa e escrita no campo curricular, e é isso que pretendo continuar investigando para conseguir produzir saberes que tratem de *currículo e diferença como território de possibilidades*.

É verdade que tenho mostrado em minhas pesquisas também que há muitos intoleráveis em um currículo. A lógica do desempenho instaurada por várias políticas educacionais e que se tornou um sistema de raciocínio, um sistema de pensamento¹⁰⁷ para olhar as crianças como *sujeitos faltosos*, a quem falta algo, é apenas um deles. As *formas* que difi-

106 Ver: PARAÍSO, Marluce Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, p. 206-237, 2016a.

107 Inspirada em Popkewitz (2001) e em Walkerdine (1995), considero que os *sistemas de pensamento* ou *sistemas de raciocínio* são aqueles pensamentos baseados em teorias, em práticas, em experiências e vivências e que são traduzidos em linguagens que nos levam a conduzirmos nossos fazeres e dizeres de determinados modos. Popkewitz (2001, p. 10) tem argumentado pela importância de investigar “os sistemas de raciocínio incorporados nas maneiras como nos referimos ao sucesso e ao fracasso” escolar. Isso é, de fato importante porque, como tenho mostrado, a linguagem usada na escola inclui/exclui, qualifica/desqualifica; nomeia e atribui sentidos ao que chama de “bons” e de “maus” alunos(as), dificultando, muitas vezes, o aprender na escola.

cultam *as forças*; as várias *diferenciações* que produzem *divisões, separações e hierarquizações*; as *divisões* que punem e dificultam *o aprender*; as *separações* que produzem *tristezas*; as *hierarquias* que reiteram as normas; os *conteúdos* sem sabor, sem gosto que tiram *a fome de conhecer*, o ensino sem paixão que produz conformismo e desânimo; olhares, rituais e posturas que produzem as *hierarquias* e formas que “assassinam” o *desejo* são outros intoleráveis. Deleuze (2001) diz que “no desejo não há morte, há assassinato.” Assassinar o desejo no currículo é intolerável. Ainda que toda essa lógica, raciocínios com suas “tecnologias” e “aparelhos” para medir o desempenho tenham confortado muita gente na Educação, ensinando as resignações com as quais se pode viver, é possível ver em um currículo os estragos que essa lógica, que classifica, separa, divide e hierarquiza, fazem para todos(as) que a ela estão submetidos.

Tenho mostrado, em minhas pesquisas e escritas, como essa lógica do desempenho, com seus raciocínios e pensamentos, esmaga os fenômenos do desejo num código conformista que *dificulta a vida de muitas pessoas que dependem de um currículo*. Tenho mostrado, também, como o currículo centrado apenas no ensinar, desconsiderando o aprender, é destruidor da possibilidade de encontros potentes nos currículos. Tenho mostrado como as inúmeras estratégias codificadoras dos currículos dificultam a construção de novos modos de existência.

Contudo, minha busca como pesquisadora é também por encontrar nesses mesmos currículos construídos cotidianamente por professores(as) brechas para pensar o lugar dos encontros improváveis, dos agenciamentos, das maquinações e do desejo em tudo isso. Isso porque conduzo minhas pesquisas/leituras(es)critas de modo a fazer aparecer os pequenos gestos, as pequenas percepções, os pequenos cortes que são feitos nas formas que aniquilam as forças em um currículo. Fazer aparecer os pequenos cortes que deformam as regras; arriscam; seguem o movimento da vida e ficam atentos às sensações nossas e de nossos(as) alunos(as).

Esses pequenos gestos e movimentos existem! Basta olhar atentamente em uma escola e em um currículo e seguir o percurso das crianças e das professoras para ver quantas pequenas invenções colocam em seus gestos e movimentos, “se não estiverem tomados demais em suas seg-

mentaridades duras” (DELEUZE & PARNET, 1998, p. 149). É muito o bom que já existe na Educação, para além do muito que não funciona e que falta. Há um “bom” potencializador que é feito nas escolas e nas universidades e que se vê ameaçado por nossa incapacidade de fazê-lo falar. Por isso é da maior importância que nossas pesquisas também consigam reconhecer e divulgar o bom/potente que já existe e que encontramos todos os dias em escolas e em nossas universidades. É importante ter em consideração, como aprendi com as feministas da diferença sexual, que “a experiência se perde se não encontramos palavras que digam seu sentido” (CONSENTINO, 2006, p. 157). É essa linha de investigação que desenvolvi no campo curricular.

Tenho argumentado que há em um currículo, assim como há em um filme e na vida, possibilidades de seguir caminhos desconhecidos em processos criativos nos quais as minorias¹⁰⁸ se metamorfoseiam e acionam “máquinas de guerra” contra o intolerável e contra todos os modos limitantes e formatados de criar um currículo. Tenho registrado e analisado exemplos de movimentos de currículos praticados por professoras(es) para mostrar como é possível encontrar, registrar, analisar e suscitar pequenos acontecimentos que escapam ao controle.

Quando caminho até um currículo e sigo seu percurso, sempre encontro matéria para registrar as pequenas invenções. Afinal, professoras e crianças andam, gesticulam, falam, olham os exercícios, movimentam os corpos, escutam, sentam, fazem agenciamentos, se entristecem, se alegam, acreditam, manifestam esperanças e sonhos, fingem desatenção e atenção, dão gargalhadas, choram, burlam, brigam, falam alto, contestam, aceitam, fazem parcerias, boicotam, reclamam, avaliam os saberes, fingem que não veem, selecionam, distribuem *afectos*, produzem um estilo, resistem, se conformam, voltam a resistir, contam histórias e se entusiasmam com estórias que escutam... Quantas pequenas invenções crianças, professor e professora colocam nisso tudo! Quantos delírios com o mundo! Então, mesmo com os *Aparelhos* que continuam insistindo na codificação

108 Deleuze (1992) explica que minoria e maioria não é relacionado a quantidade, mas sim a *modelo* e a *devenir*: “Uma minoria não tem modelo, é um *devenir*, um processo.” Já a “maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme” (DELEUZE, 1992, p. 214).

e na classificação, afirmo que em um currículo muitos sonhos são mobilizados todo o tempo!

Acredito que um currículo, apesar de ser constituído de muitas formas, pode ser feito da mesma matéria dos sonhos, dos filmes e da vida. Um currículo livre das formas que aprisionam, mesmo que em curtos momentos, trabalha focalizando os processos e não os resultados, trabalha para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, para estender as suas forças. Consegue trabalhar não para justificar e fazer diferenciações, mas para atentar às forças que produzem bons encontros e para dar alimento para os fluxos da vida.

Pesquisar assim possibilita sentir os currículos como forças que nos lançam (ou podem lançar) em experimentações desconhecidas, capazes de criar aberturas e conexões imprevisíveis com outras forças do mundo. Possibilita fazer de um currículo, e da pesquisa em currículo, um aventurar-se em invenções. É exatamente por todos esses movimentos de um currículo, que tenho registrado em minhas pesquisas, que afirmo que, até mesmo no currículo-desempenho, é possível seguir uma linha de fuga; até mesmo no currículo reprodutor-do-mesmo, feito para aqueles que são considerados como possuindo dificuldades de aprendizagem (portanto separador e hierarquizador desde sempre) é possível arrastar-se por um devir-minoritário e seguir caminhos desconhecidos.

Quando investigo as questões de gênero e sexualidade também não é diferente. É essa busca por *suscitar pequenos acontecimentos* que escapam às normas que me move em meu pesquisar. É isso que mostro a seguir.

8.5 – Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades: quando a investigação e a formação para a pesquisa ocorrem junto e se vê os efeitos dos contágios que se alastram

Quais *sistemas de pensamentos ou raciocínios* que reforçam normas de gênero e sexualidade são usados nos currículos? Como esses raciocínios fun-

cionam? Quando é que os raciocínios pedagógicos se articulam a normas de gênero e sexualidade para governar corpos nos currículos? Que dicotomias de gênero e sexualidade são ensinadas em currículos e no que contribuem para exercer o governo dos corpos e das sexualidades nas escolas? Quando é que outros raciocínios ou pensamentos desestabilizam essas normas nos currículos? Como se dão os endereçamentos de gênero em currículos de artefatos culturais que contribuem para reforçar ou para desestabilizar as normas de gênero? Existe algum vínculo entre Currículo, a “performatividade de gênero”, a diferença e o aprender das crianças na escola?

Se já sabemos que os currículos são espaços em que as normas de gênero incidem sobre os corpos para conformá-los na sequência sexo-gênero-desejo, que estratégias de poder-saber e que linguagens são usadas para fazer as normas de gênero funcionar em currículos? Existem, nos currículos escolares, práticas que transgridam e/ou problematizam normas de gênero e sexualidade? Há conflitos na produção de corpos generificados nos currículos? Que pequenos gestos existem nos currículos que podem ser entendidos como práticas para a desgenerificação, para a desnormalização e a multiplicação da Diferença? O currículo, sendo um espaço que prioriza as formas e as normas de gênero, pode ser um território onde se produz a habitabilidade da vida? Que elementos de desestabilização das normas e que linhas de força podemos estender para tornar a vida possível para todos(as) em um currículo, já que este é um artefato generificador, normalizador das sexualidades e que prioriza o ensinar?

Com perguntas-problemas desse tipo, minhas pesquisas no campo do currículo, atentas às questões de gênero e sexualidade, assim como as pesquisas desenvolvidas por vários orientandos(as) de mestrado e doutorado, têm trabalhado para realizar dois movimentos: 1) mapear o *funcionamento das normas de gênero e sexualidade* e a *normalização dos corpos* que se dão em diferentes currículos, tanto nos currículos escolares como nos currículos de outros artefatos; e 2) investir em ferramentas para ver, ouvir, escutar, descrever, para fazer aparecer as pequenas rupturas que possibilitam desestabilizar essas normas de gênero e sexualidade nos currículos. Considero importante registrar, então, que pesquiso sobre currículo, gênero e sexualidade me movimentando no espaço entre o desânimo ao ver tanta normalização de gênero e sexualidade nos currículos que investigo e

a alegria ao ver, em pequenos gestos, as possibilidades de ruptura com as normas e de desestabilização dos currículos que investigo.¹⁰⁹

É certo que chegamos a este tempo em que vivemos sabendo que relações de gênero, com as normas reguladoras do sexo e da sexualidade são insistentemente reiteradas nos currículos escolares por meio de práticas nada sutis. Com uma linguagem extremamente restrita, no currículo, o gênero “não somente funciona como uma norma, mas é parte de uma prática que regula e produz os corpos que governa. E é espantoso observar que a produção e o governo dos corpos generificados nos currículos são feitos por meio de práticas limitadas e pudicas que se repetem incansavelmente em diferentes contextos. Temos mostrado que as normas de gênero são performáticas, tem como referência a heteronormatividade e são extremamente restritas em suas linguagens e em seus raciocínios sobre como são, o que podem fazer e como devem se portar os corpos-meninas e os corpos-meninos.¹¹⁰

Temos mostrado, com a divulgação de inúmeros fragmentos de enunciações que ouvimos e vemos cotidianamente nos currículos escolares e que lemos ou escutamos em currículos de outros artefatos que investigamos, que essas normas reiteradas demarcam posições de sujeito consideradas adequadas e corretas para meninos e meninas.¹¹¹ Além disso, elas mostram como a sexualidade é controlada, vigiada, governada, desde muito cedo na escola, com o uso de raciocínios pedagógicos, generificados, heteronormalizantes e normalizadores.¹¹²

Com *uma linguagem extremamente restrita* para fazer referência a gênero e a sexualidade¹¹³ – porque praticamente se resume a termos como:

109 Discuti esses dois movimentos em: PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE Carlinda; PACHECO José Augusto; MOREIRA, Antonio Flavio; MOURAZ, Ana (Org.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. v. 1. p. 147-160.

110 Mostramos isso em: REIS, Cristina D'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. A dicotomia masculino ativo/ feminino passivo na produção cultural de corpos e posições de sujeito meninos-alunos em um currículo escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 236-255, 2012.

111 Ver resultados de pesquisas sobre essas questões em: CALDEIRA, Maria Carolina; PARAÍSO, Marlucy Alves. Infância, gênero e filmes de animação. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 18, p. 72-77, 2012; MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marlucy Alves. Biopolítica de endereçamentos de gênero no currículo do forró eletrônico. *Linhas* (Online), Florianópolis, v. 16, p. 180-213, 2015.

112 Ver: SALES, Shirlei; PARAÍSO, Marlucy Alves. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. *Educação e Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 38, p. 603-625, 2013.

113 Ver resultados de pesquisas sobre essas questões em: REIS, Cristina D'Ávila; PARAÍSO,

bicha ou bichinha, meninos, meninas, meninos-femininos, meninas-machos, mulherzinha, gay e sapatão –, as práticas normativas de gênero e sexualidade produzem diferenciações, ao mesmo tempo que dificultam que a Diferença possa fazer o seu trabalho de deixar a diferença em si mesmo proliferar. Mostramos, em nossas pesquisas, que *menina*, *menino*, *mulherzinha*, *menina-macho*, *gay e sapatão* são os termos-síntese para falar de qualquer diferença de gênero e sexualidade na escola, para hierarquizar e governar. Temos mostrado que essas enunciações, que têm como referência normas de gênero e sexualidade para produzir os corpos, embora limitadas em sua linguagem e em suas estratégias, são reiterativas, se repetem dia após dia, demarcando posições, hierarquizando, cobrando o voltar aos eixos, punindo, ironizando, envergonhando crianças que, por um instante que seja, fuja às normas de gênero e a heteronormatividade que os currículos tanto regulam.¹¹⁴ E essas enunciações estão presentes em diferentes outros artefatos que ensinam sobre gênero e sexualidade e que de algum modo chegam nos currículos escolares.¹¹⁵

Mostramos, então, em nossas pesquisas, que as formas de viver a sexualidade e o gênero fora do estreito marco heterossexualizante causam pavor nos currículos.¹¹⁶ Por isso, *tecnologias de poder*, com diferentes procedimentos e estratégias de controle são acionados para ensinar os modos considerados de se viver o gênero e a sexualidade.¹¹⁷ São tecnologias

Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a constituição dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. *Revista Estudos Feministas* (UFSC), v. 22, p. 20-40, 2014; CARDOSO, Livia; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologia de gênero e a produção de sujeitos no currículo de aulas experimentais de ciências. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 155-177, 2015.

114 CAMPOS, Camila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios que generificam, diferenciam e hierarquizam no currículo da alfabetização de crianças. In: VI SEMINÁRIO BRASILEIRO/III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2015, Canoas, 2015.

115 Mostramos como isso está presente, por exemplo, no Forró Eletrônico em: MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marlucy Alves. Problemas de Gênero para Escutar o Forró Eletrônico com Ouvidos de Educador/a. In: MAKNAMARA, Marlécio (Org.). *Encontros em Educação: infância, história, política, cultura, meio ambiente*. João Pessoa, Paraíba: Universitária da UFPB, 2011. p. 163-172.

116 SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Bagunçando as normas de gênero: crianças transviadas e a invenção de outros possíveis no currículo escolar. In: VII SEMINÁRIO BRASILEIRO/IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO. *Anais...* Canoas: ULBRA, 2017, 13 p.

117 Ver resultados de pesquisa em que problematizamos esses conflitos em: CALDEIRA,

investidas diariamente e cotidianas nos currículos, de diferentes modos, em diferentes contextos e para as diferentes idades e que operam para normalizar os corpos e aniquilar a diferença.¹¹⁸ Isso tudo fez com que, com base desse conjunto de investigações, sobre currículo, gênero e sexualidade, realizadas por mim e por meus/minhas orientandos, cujos resultados publicamos juntos, tivéssemos evidências para formularmos a seguinte constatação: gênero e sexualidade estão nos currículos escolares e nos currículos dos diferentes artefatos investindo estratégias de poder-saber para formatar corpos, regular condutas, normalizar, dividir, separar, hierarquizar, segregar. Isso dificulta a vida de muita gente que “não cabe” nessas normas divisoras e excludentes.

Contudo, ao pesquisar e escrever sobre práticas que dividem, normalizam e excluem nos currículos; ao analisar os raciocínios generificados e heterossexualizantes que são acionados em momentos tão distintos na escola; ao mostrar como a própria linguagem, além de ser ela mesma generificada, opera com raciocínios tão normalizadores e divididos na escola e no currículo, fomos percebendo que precisamos traçar desvios nos próprios raciocínios e pensamentos que dão base para essas práticas se desejamos romper com essas normalizações. Antonin Artaud (2001, p. 10) já nos convocava a estarmos atentos(as) porque a sociedade burguesa é por excelência uma sociedade dividida: que corta e separa, e que “sua essência é despedaçar os seres humanos” para melhor controlá-los.

Fomos percebendo que necessitávamos mobilizar outros pensamentos para subverter essa lógica do currículo que tanto divide e normaliza, ao mesmo tempo que nos possibilitasse ver as transgressões, as práticas de desgenerificações, as resistências, as dessubjetivações, as destabilizações que ocorrem nos currículos em relação a essas normas. Fomos percebendo e discutindo no Grupo de Pesquisa que nos alimenta que, com todos esses raciocínios conduzindo práticas, dividindo e confinando

Maria Carolina; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 42, p. 755-772, 2016a.

118 Mostramos isso em: CARVALHAR, Daniele; PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero e relações étnico-raciais no currículo da educação infantil. *Labrys* (Online), v. 22, p. 47-53, 2012; CARDOSO, Lívia; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologia de gênero e a produção de sujeitos no currículo de aulas experimentais de ciências. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 155-177, 2015.

crianças, jovens e professoras nas escolas, não nos resta outra saída que não mobilizar um outro pensamento para traçar um outro caminho curricular. Buscamos em outros lugares a inspiração para percorrer outros caminhos. Como disse o Fernando Pessoa (1980) ou o Caeiro: *não há outro modo de aprender se não desaprender!* Não há outro modo de aprender se não desfazer essas práticas que separam, classificam e hierarquizam. Não há outro modo de desaprender se não nos desprendermos de todas essas práticas que nos ensinaram e continuam ensinando a dividir e a hierarquizar com base nas normas de gênero e sexualidade, porque essas práticas dificultam o aprender para algumas pessoas.¹¹⁹

Fizemos desse sentimento uma busca de possibilidades de existência para um currículo que não seja esse currículo-generificador-classificador-heterossexualizante hierarquizador. Afinal, são enunciações e práticas vinculadas a outras formas de viver a sexualidade e o gênero que podem desestabilizar, deslocar e romper com a ordem em um currículo. “Por onde começar?”, nos perguntávamos. Por qualquer caminho que não seja a repetição do mesmo, depreendemos de Deleuze (1988). Nessa busca por um outro caminho também escutamos Michel Foucault, e uma linha de ação política que depreendemos de toda a sua vasta e variada produção é a de que é necessário entender *como funcionam* os “discursos verdadeiros”, trazer à tona seus processos de feitura e seus efeitos, fazer novos arranjos com esses discursos para explicitar o que eles produzem e instituem ao mesmo tempo que suscitamos os saberes locais que se contrapõe a esses saberes verdadeiros. É assim que se pode perseguir as possibilidades de fazer aparecer as transgressões, desestabilizações e as resistências a essas normas de gênero e sexualidade nos currículos ao mesmo tempo que trabalhamos para produzir novos modos de existir.

Do mesmo modo, também depreendemos da *esquizoanálise* de Gilles Deleuze & Félix Guattari e da noção de “agenciamentos maquínicos” desenvolvida pelos filósofos, uma importância atribuída ao *como funciona*, ainda que sobre outros termos e outro pensamento. Afinal, “a

119 Ver resultado de investigação que discuti sobre possibilidades de desestabilização das normas de gênero e desgenerificação em: PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Linhas* (Online), Florianópolis. v. 17, p. 206-237, 2016a.

esquizoanálise não rebaterá uma grade interpretativa sobre os enunciados, mas colocará a problemática em termos de agenciamentos máqunicos. Não buscaremos saber ‘o que isso quer dizer?’ mas, antes, ‘como isso funciona?’” (GAUTHIER, 2002, p. 149), pois mostrando *como funcionam* – os discursos, as produções de verdades, os agenciamentos, as ligações, as conexões, os contágios – poderemos operar *processos de (de)-subjetivação, desaprender* e, então, “viver o mais próximo do invivível”, como nomeou Michel Foucault.

Assim, chegamos a uma conclusão e tomamos uma posição em nossas pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidade: a de que nas lutas feministas, pós-feministas, *queer* e educacionais contemporâneas, precisamos nos desfazer de um longo histórico de aprendizagens que nos ensinou e continua ensinando a ver o mundo e a estar no mundo e até mesmo a fazer pesquisas de modo dividido e ao mesmo tempo hierarquizado e excludente. Ao mostrar como o currículo “funciona” ou o que ele “faz”, nossas pesquisas fazem aparecer alguns desses raciocínios e o que eles mobilizam nos currículos investigados.

Mas é objetivo de nossas pesquisas, também, traçar possibilidades de um currículo fugir desses raciocínios e abrir os corpos para a diferença e para o aprender. Pensar em possibilidades e estratégias de produção de escapes a esses pensamentos normalizadores, generificadores e heteronormalizantes. Afinal, é necessário nos desfazermos das aprendizagens generificadas e normalizadoras para mobilizarmos um aprender no currículo escolar em que ser homem, mulher, menino, menina, travesti, menino-afeminado, menina-masculinizada, gay, lésbica, assexuado, bissexual, branco, negro, mestiço, de classe popular, média ou alta, novo, jovem, criança, adulto, de periferia, urbano, do meio rural, ou qualquer outro tipo de sujeito, não se constitua em nenhum dificultador de agenciamentos potentes para o aprender.¹²⁰

Passamos, então, a investir em explicitar outros raciocínios que contribuem para desfazer os raciocínios generificados e heteronormativos que separam no currículo.¹²¹

120 Discuti isso em: PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Linhas* (Online), Florianópolis. v. 17, p. 206-237, 2016a.

121 Discuti alguns raciocínios para essa desgenerificação em: PARAÍSO, Marlucy Alves.

Mostramos as transgressões,¹²² as resistências¹²³ e desestabilizações¹²⁴ a raciocínios normalizadores, generificadores e heteronormalizantes. Apontamos os pequenos acontecimentos nos currículos que são também lutas pela construção de outros modos de vida.¹²⁵ Realçamos as desterritorializações de gênero que confundem fronteiras e fazem as normas dançarem.¹²⁶ Consideramos que podemos operacionalizar outros pensamentos nas investigações sobre currículos gêneros e sexualidades e traçar outros caminhos na vida.

A publicação do livro *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*, neste ano (2018), foi um marco de minhas pesquisas e de meu grupo nessa discussão.¹²⁷ Organizado em coautoria com uma ex-orientanda – hoje professora do Centro Pedagógico da UFMG e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE, minha colega da linha Currículos, Culturas e Diferença – divulgamos 16 artigos sobre o tema. Resultados de inéditas pesquisas realizadas em universidades de quatro regiões do Brasil (Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil) e de sete estados (Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Bahia, Rio Grande do Norte e Sergipe), quase todos os dezesseis capítulos

Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE Carlinda; PACHECO José Augusto; MOREIRA Antonio Flavio; MOURAZ Ana (Org.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. v. 1. p. 147-160.

122 Discutimos práticas de transgressão da sexualidade em: SALES, Shirlei; PARAÍSO, Marlucy Alves. Juventude ciborgue e a transgressão das fronteiras de gênero. *Revista Estudos Feministas* (UFSC), v. 19, p. 535-548, 2011.

123 Ver, sobre isso: PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem Fronteiras* (Online), v. 16, p. 388-415, 2016.

124 MARTINS, Rhaissa; PARAÍSO, Marlucy Alves. Resistências que desestabilizam as normas de gênero no currículo. Trabalho apresentado no VII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO (SBECE) e no IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO (SIECE), Canoas, 2007.

125 SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, gênero e abjeção: crianças queers e a invenção de outros possíveis. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; PACHECO, José Augusto de Brito; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi (Org.). *Currículo, cultura, inclusão e diferenças*. In: XII COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES/ VIII COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO/II COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES. Recife. *Anais...* Série 4. [Livro Eletrônico], Recife: ANPAE, 2017. p. 273-281.

126

127 Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

operam com essa linha de pesquisa que busca mostrar *possibilidades, resistências, desterritorializações e invenções de modos de vida que desestabilizam normas de gênero e sexualidade nos currículos*.

O livro é um marco porque reúne trabalhos que exploram essa perspectiva de *currículos e possibilidades no trato das questões de gênero e sexualidade* que desejo multiplicar para fazer a resistência e a reexistência nos currículos. Desejos e alianças nos impulsionaram a construí-lo. Afinal, desejamos engravidar o real com virtualidades desconhecidas e criar outras possibilidades na Educação na relação com esses temas. Além disso, o livro é também um marco importante na minha trajetória de pesquisadora que forma pesquisadoras(es). Isso porque, entre os dezesseis capítulos do livro, apenas três trabalhos são de autores(as) que não foram meus/minhas orientandos(as). Doze trabalhos, dos dezesseis capítulos do livro, são resultados de trabalhos de investigações inéditas de ex-orientandos(as), a maioria deles já desenvolvendo pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades nas diferentes universidades brasileiras nas quais atuam.

Além disso, dois trabalhos publicados no livro já são trabalhos escritos por ex-orientandos(as) em coautoria com seus/suas atuais orientandos(as). Esse fato para mim é motivo de dupla alegria. Afinal, isso mostra não somente que as investigações sobre currículos, gêneros e sexualidades iniciadas por eles(as) comigo no GECC estão tendo continuidade, como mostra também que eles(as) já estão orientando trabalhos e, portanto, formando novos(as) pesquisadores(as) sobre essa temática. Fica evidente, portanto, que os resultados de uma formação para a pesquisa que toca, modifica e produz experiência pode contagiar a outros, expandir e se multiplicar. *Assim eu quis...*

Enfim, se decidimos organizar o livro por uma necessidade de resistência aos ataques reacionários que os temas currículos, gêneros e sexualidades têm recebidos no Brasil atual,¹²⁸ os trabalhos que compõem o livro, em seu conjunto, mostram diferentes formas de resistências e invenções que diferentes pessoas (professores/professoras, alunos/alunas das

128 Discuti isso no capítulo que escrevi para esse livro. Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo. Invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan "Ideologia do gênero". In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23.52.

escolas, grupos, artistas, professores(as) em formação, crianças, jovens etc.) têm mobilizado nos currículos escolares e em outros artefatos. Quisemos mostrar as possibilidades desses temas juntos. Assim, mostramos no livro que esse trio – currículos, gêneros e sexualidades – pode e “pode muito! Ele pode mais do que imaginamos, mais do que falamos, mais do que fazemos”, escrevemos na apresentação do livro. **“Currículos, gêneros e sexualidades podem desestabilizar, desordenar, estranhar, resistir e fazer desejar. Esse trio pode fazer a Diferença! Nas escolas, na cidade, na vida!”**¹²⁹ Em um desejo de ver essas discussões se expandirem ainda mais, fizemos o convite lá, na apresentação do livro e repito-o aqui: “Experimente! Experimente e verá que essa composição, contra todos os poderes que limitam e entristecem, pode fazer reexistir nas escolas, politizar a cidade, erotizar a vida”!

~~*~~

Se tem uma linha de continuidade no que investiguei/produzi ao longo de minha trajetória como pesquisadora de currículo, e que hoje consigo sintetizar, foi a compreensão de que não posso aceitar jamais *currículos únicos para todos(as)*. Não aceito, nunca contribuí e nem contribuirei para elaborar ou legitimar currículos feitos por pessoas não envolvidas diretamente no processo ensino-aprendizagem, desconectados das demandas locais deste país tão grande e diverso em que as escolas estão situadas. Nunca aceitei e nem aceito processos que desmerecem a importância de currículos que hospedem e multipliquem a diferença.

Essa problematização sempre esteve presente em minhas ações de ensino, extensão e pesquisa. Em minhas investigações já estava presente, de algum modo, nas primeiras pesquisas realizadas em que investiguei o que chamei de *campos de silêncio do currículo* porque mostrava os efeitos de currículos feitos por alguns para professoras(es) com vidas/formações/culturas tão diferentes desenvolverem. Estava presente também nas investigações em que explorei as *práticas de produção* e os *modos de subjetivação* nos currículos escolares e nos currículos de outros artefatos, porque mostrei as relações de poder, os conflitos nas subjetividades demandadas e as estratégias desses

129 PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina. Apresentação: currículos, gêneros e sexualidades para fazer a diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018a. p. 13-21.

currículos para o governo das condutas de indivíduos. Afinal, essas pesquisas mostraram efeitos de políticas educacionais e curriculares que buscam padronizar, governar e universalizar perspectivas e modos de ser, fazer e saber. Estava presente ainda nas pesquisas em que busquei mapear *as forças do currículo*, o *currículo nômade*, as *possibilidades do aprender* nos currículos que tanto ensinam, a *possibilidade de um currículo desejar*. Afinal, o currículo nômade, onde se aprende conectando o ensinado à diferença de cada um/a, e a própria criação de possíveis só se fazem no currículo vivido em cada dia e com foco na relação educativa. O currículo único para todos(as), por quem quer que seja feito, é o oposto disso tudo. Continua presente na pesquisa atual em que investigo *as resistências e re-existências em currículos* que dizem “não” aos grupos reacionários que tentam controlar os currículos na contemporaneidade e transformar gênero e sexualidade em temas não escolares. A *problematização dos currículos únicos* para todos(as), portanto, está presente desde sempre em minhas investigações.

Alguns(as) defensores(as) desses currículos, consideram que eles são constituídos por elementos culturais globais ou universais. Alguns dizem que eles são elementos para se garantir a qualidade da Educação. Outros dizem que eles são necessários para as professoras(es) terem alguma referência do ensinar. Contudo, está mais do que evidenciado que de global/universal eles nada têm. É evidente também que a qualidade da Educação será garantida com outros investimentos que as pesquisas educacionais brasileiras já mostram há muitos anos e que todos(as) nós sabemos quais são. Também já sabemos que esse tipo de referência não falta aos(as) professores(as) das escolas brasileiras. Por isso, esses argumentos nunca me fizeram titubear em minha posição contrária a esses currículos únicos; sejam eles “mínimos” ou “máximos”.

Há em minhas investigações e produções acadêmicas, desde o início da minha trajetória como pesquisadora, uma preocupação em mostrar o quão excludentes e “assassinos” do desejo podem ser esses “Currículos Nacionais” – Parâmetros Curriculares Nacionais ou Base Nacional Curricular Comum – que querem instituir currículos únicos. Minhas pesquisas mostraram desde os anos 1990 o quão podem ser mais interessantes os currículos variados construídos o mais localmente possí-

vel. Isso porque quando esses currículos são escolhas pensadas, planejadas, feitas pelos(as) professoras(es) e profissionais das escolas, eles podem produzir muito mais facilmente a *paixão por ensinar e o desejo de aprender*.

Com base em um conjunto de investigações que já observou, mapeou e analisou inúmeros currículos, em contextos os mais variados e em tempos distintos, pude e posso defender a escolha por currículos variados que contém as mais diferentes histórias e narrativas existentes, as múltiplas línguas e linguagens, os mais diferentes elementos das culturas e das ciências, os mais distintos saberes que podem agenciar o desejo. Defendo, assim, em minhas investigações, que os currículos sejam construídos livremente por professores(as) seguindo as lógicas das sensações, das percepções, dos agenciamentos e da “verdade do desejo”.¹³⁰ Essa é a única verdade que admito: *a verdade do desejo de cada um/a*. Essa verdade é livre. E essa liberdade é um luxo que todas as sociedades deveriam proporcionar a nós docentes: tantos currículos quantos desejos houver! Bem sei que a proposta é polêmica pelo fato de que a nossa sociedade ainda não está pronta a admitir nem mesmo que *existem vários desejos*, sobretudo neste tempo de retrocessos em que vivemos.

Vivemos em um tempo de retrocessos que quer ainda mais nos impor o desejo único, o currículo único, o pensamento único. Mas é isso que trabalhei, trabalho e trabalharei em minhas pesquisas para interrogar, problematizar e desmontar. Sei que com as operações que fiz em meus trabalhos de pesquisa, sozinha e ou com meus/minhas orientandos(as), não alcançamos nenhum lugar privilegiado onde a liberdade total residiria. Afinal, não há um lugar seguro em que estamos imunes aos jogos de verdade, à dominação, a um discurso que as sujeita e que prescreve formas excludentes de relações *consigo e com os outros*. Apenas nos posicionamos em outro lugar: um lugar que não está *entregue* às normas. Normas que, como mostrou Judith Butler (2006), historicamente segregaram vidas, maximizando a *precariedade* para alguns e a minimizando para outros.

130 Essa expressão é de Barthes (2013, p. 26). Do mesmo modo que essa ideia da liberdade associada ao desejo é também inspirada no que esse autor disse sobre a língua e a linguagem em sua obra *Aula*.

É, portanto, como um exercício de liberdade que trabalho em minhas pesquisas buscando cavar possíveis. Abordei aqui alguns resultados dessas pesquisas que foram divulgados por meio de publicações. Sinto que uma *indignação*, *um estranhamento*, uma *pequena revolta* ou *rebeldia* ressoam entre as linhas resultados dessas pesquisas. Dúvidas, inquietações, desconfortos, necessidades, desejos e alianças me impulsionam a pesquisar os currículos desse modo. Isso porque no currículo e na vida desejo intensificar a diferença, incitá-la, criá-la, multiplicá-la. Desejo engravidar o real com virtualidades desconhecidas e criar outras possibilidades nos currículos e na vida.

Sei, também, para finalizar este capítulo que se estendeu mais do que eu pretendia, que já somos muitas/os conectados(as) a esse desejo de criar possibilidades nos currículos e na vida. Seremos mais a cada dia, porque já está evidente que esses modelos excludentes de currículo, de desejo, de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe e de sociedade que aí estão não nos cabem. Somos muitos(as), seremos mais a cada dia, somos multidão. Nós, multidão, estamos grávidas(os) da necessidade de exercitar nossas liberdades, de nos unir, de resistir, de reexistir e de fazer a diferença. É esta a minha luta com e na pesquisa, na orientação e na formação para a pesquisa que fiz, faço e quero continuar fazendo. Assim eu quis...

CAPÍTULO 9

A gestão/coordenação de órgãos colegiados e a extensão: a prática do *estar em relação*

Nutrir a realidade com palavras de sentido é o que fazemos e queremos multiplicar. (...) essa excelência da palavra, a levamos, nós mulheres, conosco, e a deixamos por graça e por amor nas relações que gostamos de estabelecer e nos lugares em que ficamos, se neles encontramos acolhida. (GARRETAS, 2001, p. 65)

Episódio 9: Era início da noite do dia **13 de setembro de 2011**. O Auditório Neidson Rodrigues da FaE/UFMG estava cheio para a abertura do Seminário: *40 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social*. O Seminário, de quatro dias, fora organizado para comemorar o aniversário do Programa e para discutir sua constituição, sua expansão e suas perspectivas. ELLA era a Coordenadora do Programa, na gestão 2010-2012. Já há alguns anos, fizera das atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação o centro de suas ações e de seu trabalho na FaE/UFMG. Se sentia feliz por coordenar aquele Programa e, particularmente, por aquele momento tão importante para ele e para ela própria. O Programa estava festejando seu aniversário e a conquista da nota 7 na última avaliação feita pela Capes. Ao mesmo tempo, ELLA festejava também seu filho (com 7 meses de vida) tão sonhado e que nascera exatamente quando ela, também com 40 anos de idade, já não o esperava. ELLA sabia da importância daquele momento para o Programa, assim como sabia da importância daquele momento em sua vida pessoal e profissional. O aniversário de 40 anos do Programa ocorria em seu auge: grande (80 docentes, 482 estudantes de mestrado, doutorado e pós-doutorado), diverso (abrigava nove linhas de pesquisas), potente (havia encontrado um modo de fazer ver a importância do que

fazia), organizado (com suas várias comissões funcionando a pleno vapor), inclusivo (porque havia encontrado um modo de transformar seus inúmeros projetos de inclusão, de extensão, de ações afirmativas, de avaliação das políticas públicas e educacionais em pesquisa), avaliado pelo órgão avaliador/financiador dos Programas de Pós-Graduação do país com a nota mais alta que um programa pode ter: 7. Além disso, o Programa abrigava um doutorado latino-americano que formava doutores(as) para atuar em várias universidades latino-americanas, e também um mestrado e um doutorado para formar mestres(as) e doutores(as) das universidades de Angola (África). O Programa promovia assim uma internacionalização que, se não era a valorizada e demandada pela Capes, era a internacionalização com inclusão que ELLA tanto respeitava. Naquele contexto, apesar de todas as dificuldades que acadêmicas/os têm com a gestão de órgãos importantes da universidade, ELLA sentia alegria por estar naquela função. Sabia que as dificuldades faziam parte do processo. Afinal, acadêmicos(as) não são formados(as) e nem preparados(as) para isso. Aprendem a fazer a gestão ou coordenação *fazendo*. Além disso, quando atuam na gestão, não param as outras atividades acadêmicas como professoras(as). Então, muitas vezes, a gestão/coordenação de órgãos na universidade se torna “um trabalho a mais” na lista grande de atividades que já realizam. Mas aquele era um momento especial em sua vida e ELLA se sentia agradecida demais, se sentia alegre. Havia iniciado a Coordenação do Programa no ano anterior, em junho de 2010, e no mês seguinte, descobrira que estava grávida de seu filho tão desejado, tão sonhado, mas já não mais esperado. Uma linda surpresa que a vida lhe reservara. A notícia da gravidez do seu primeiro filho fizera sua vida virar pelo avesso, se surpreender e se transformar completamente. Afinal, passara vários anos desejando e investindo tudo que podia e a Medicina conhecia tentando ter um filho. Quando descobriu sua gravidez, com quase 40 anos, os médicos a consideravam de altíssimo risco, tanto pela idade como pelo fato de que havia feito seis inseminações artificiais e três fertilizações *in vitro*, todas resultando em abortos. Essa mesma Medicina que havia lhe dado o diagnóstico de ESCA (esterilidade sem causa aparente), se surpreendera com uma gravidez sem qualquer efeito colateral, tranquila e com um par-

to normal e rápido, na 40ª semana de gravidez. ELLA se sentia potente, alegre e agradecida à vida. E também se sentia no topo de sua vida e, nesse sentido, em sintonia com o momento do Programa. Por isso, em seu discurso de abertura do Seminário, ELLA resolvera falar sobre o quanto aquele momento era de festa e quantas coisas boas havia para comemorar. Na preparação do seu discurso, ela descobrira que aquele Programa havia sido criado, 40 anos antes, por quatro mulheres professoras. Interessante como nunca havia escutado nada sobre isso antes ali na própria Faculdade. Os nomes dos grandes professores do Programa que ficaram conhecidos nacionalmente e aos quais todos se referiam, eram todos homens. Com exceção de uma professora mulher, que fora a segunda coordenadora do Programa e que também ficara conhecida nacionalmente e era muito lembrada e respeitada na FaE, mas que não era nenhuma das quatro professoras que criaram o Programa. ELLA, então, ficara imaginando o quanto aquelas quatro mulheres fundadoras tiveram que trabalhar no miudinho, arrumando tudo, organizando, acolhendo, coordenando, juntando para que os professores homens do Programa tivessem todo o tempo para se dedicarem aos seus estudos e pesquisas que os fizeram conhecidos nacionalmente. Decidira começar falando dessas mulheres no seu discurso. Decidira falar disso porque não queria que as pessoas desconhecessem essa história. Também queria conectar o momento do Programa com o momento de sua vida pessoal. E assim proferira seu discurso.

“Queridos(as) colegas, professores e professoras, funcionários, alunos, alunas, ex-professores(as), ex-estudantes, ex-coordenadores(as) e demais presentes, sejam bem-vindos e bem-vindas ao Colóquio de Comemoração dos 40 anos do “Programa de Pós-Graduação: conhecimento e Inclusão social em Educação” da Faculdade de Educação da UFMG. Hoje não é apenas um dia de abertura de um seminário do Programa. Hoje é dia de festa, de celebração, de confraternização e de comemoração pelas conquistas coletivas que o nosso Programa de Pós-Graduação tem obtido ao longo dos seus 40 anos de existência. Hoje é dia de festa pela importância política e acadêmica que o nosso Programa de Pós-Graduação exerceu e continua exercendo. Por isso, por ser dia de

comemoração, já de início convido a todos e todas aqui presentes para juntos e juntas darmos uma salva de palmas a todas as professoras e aos professores, funcionários(as), alunos e alunas que fizeram e fazem deste Programa, reconhecidamente, um dos maiores e melhores Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil...

Como hoje é dia de festa, vou aqui, em umas breves palavras, relembrar, homenagear, agradecer... e dizer do que estamos fazendo com o legado que nos deixaram aqueles(as) que por aqui passaram, trabalharam, estudaram, viveram.

Relembrar e homenagear: Clarice Lispector escreveu, em um de seus belos textos, que “o importante é apenas tocar. O que tocamos pode florescer e os outros podem tocar com as mãos”. Quem pode hoje acreditar que este Programa um dia foi iniciado por quatro professoras mulheres? Sim, senhoras e senhores, vi nos registros pouco divulgados e conhecidos desta Faculdade que quatro ousadas mulheres-professoras iniciaram este Programa em agosto de 1971. Somente quatro ousadas professoras, a saber: Alaíde Lisboa (que foi a primeira coordenadora do Programa), Zenita Guenther, Maria Lucia Vilhena e Leila Mafra. Pois convido a todos e a todas aqui presentes a um aplauso agradecido a essas quatro mulheres: Alaíde, Zenita, Maria Lucia e Leila!...

Vocês alguma vez escutaram nesta Faculdade que essas quatro professoras-mulheres criaram o nosso Programa de Pós? E há alguém aqui que considera isso um detalhe sem importância? Quem aqui não tinha praticamente certeza de que foram alguns dos famosos professores homens do Programa quem o havia criado? Pois sabendo dessa história rendo homenagens a essas mulheres, e relembro que aí foram lançadas as primeiras sementes daquilo que viria a ser um dos melhores Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil. A vocês, quatro mulheres-professoras, Alaíde, Zenita, Maria Lucia e Leila, que souberam semear, tocar e tão bem trabalhar essas sementes iniciais; que souberam receber, trabalhar e entregar para outros(as) algo tão grande e tão importante rendemos nossa homenagem e nossa gratidão. Vocês apostaram e ganharam porque souberam acreditar em um sonho e investir na sua realização. Vocês “tocaram; aquilo que tocaram floresceu; e hoje podemos todos tocar com as

mãos aquilo que nasceu desse primeiro toque”. Esse florescer passou por inúmeras provas e diferentes desafios. Mas eu sinto que pela força que colocamos neste Programa na *relação* com o/a outro, pela ênfase na inclusão que está até no nome do Programa, ele traz essa *marca do feminino* que vocês imprimiram nele e que eu, como coordenadora dele hoje, desejo expandir. *Marcas de um feminino* que sabe *juntar, fazer aliança, compor, acolher, hospedar e entregar*. Vocês, mulheres, quiseram isso, e eu sinto que temos a obrigação ética e política de multiplicar o que vocês tocaram.

O Brasil, de um modo geral, e a universidade e a pós-graduação, de modos particulares, ao longo desses 40 anos vivenciaram muitas mudanças, presenciaram muitas crises, enfrentaram muitos medos e tiveram que responder aos desafios que a cada dia eram chamados a responder. Um professor deste Programa, no final dos anos 1990, chamava a atenção, em uma de suas falas, para o fato de que o Programa tinha sérios desafios a enfrentar e que o mais significativo deles era a rápida renovação dos seus quadros. Aquele final dos anos 90 e até meados de 2000 foram mesmo cheios de desafios para este Programa, cheios de inseguranças e de dúvidas com a aposentadoria em massa dos(as) professores(as), com a renovação em peso do seu quadro e com a presença cada vez mais marcante da Capes avaliando e regulando a pós-graduação e que nunca aceitou incorporar, de fato, em suas avaliações, os projetos de inclusão que este Programa sempre fez e continua fazendo tão bem. Era mesmo difícil acreditar que este Programa conseguiria enfrentar todos aqueles desafios e mais uma vez construir uma proposta *coletiva* de trabalho como essas quatro professoras-mulheres-fundadoras sempre quiseram e sempre o fizeram. Mas nós fizemos jus aos esforços de vocês e o Programa conseguiu se renovar completamente fazendo justiça aos conteúdos específicos de sua trajetória, continuando fiel ao objetivo de acolher a dinâmica social dentro de si, dando ênfase à inclusão social e, cabe destacar, ampliando-se enormemente e tornando-se ainda muito mais plural, heterogêneo, diverso e múltiplo. Então, essas quatro-mulheres deixaram marcas que estamos cuidando para preservar e expandir. Por isso presto também homenagem a todos(as) que no final dos anos 1990 e durante todos esses anos 2000, trabalharam e trabalham com afinco e determinação para que este Programa seja o que ele é: referência em Pós-Graduação em Educação no Brasil. Se hoje fazemos festa é exatamente porque este Programa soube renovar na diversidade e responder corajosamente e com criatividade aos de-

safios que enfrentou e enfrenta. Sim, essas quatro mulheres merecem nossa homenagem e o Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social merece esta festa. Afinal, desde a sua criação até os dias atuais, vem cumprindo seus objetivos de produção e divulgação do conhecimento em Educação e de formação de pesquisadores(as) de alto nível preocupados(as) e comprometidos(as) com a inclusão social. Nunca perdeu de vista esse objetivo da inclusão social e soube ao longo da sua história trabalhar com as demandas sociais do tempo em que vivemos. Ele sempre foi e é um Programa inovador porque soube criar possibilidades em momentos em que tudo parecia fechado demais; movimentar-se quando tudo parecia determinado e, nesse movimento, atingiu um alto nível de qualidade. Este Programa soube receber daqueles que o criaram e valorizou o recebido; ocupou-se do recebido para encontrar outros caminhos, sempre de olhos e corações abertos para participar das mudanças sociais que vivenciamos ao longo dessas quatro décadas. Soube aprender com os caminhos trilhados por todos(as) que aqui trabalharam e estudaram e que nos deixaram suas experiências, suas tradições, suas propostas e seus conhecimentos. Este Programa merece festa, acima de tudo, porque, com responsabilidade e ousadia, sem deixar de lado o legado das quatro mulheres que o iniciaram e o inventaram, soube e sabe se reinventar ocupando-se com os grandes desafios do aqui e agora da Educação. E foi porque soube ocupar-se do já feito para aprender, mas também para interrogar, rever, analisar e problematizar os caminhos percorridos, que este Programa se tornou uma referência. É, portanto, grandioso que se encontre na “idade da loba”, com seus 40 anos de existência, já tendo formado 1.054 mestres e 345 doutores e já tendo realizado inúmeros Programas interinstitucionais que formaram professores(as) pesquisadores(as) para universidades públicas de diferentes regiões do Brasil que demandavam essa formação. Sem jamais deixar de priorizar as necessidades educacionais de nosso país, estamos também nos internacionalizando de diferentes modos, e o modo de internacionalização que mais me dá alegria é que ele está contribuindo para a formação de professores(as) pesquisadores(as) para as universidades de países da América Latina e África que, neste momento, necessitam desse auxílio. Nessa direção, nosso Programa criou e abriga um Doutorado Latino-Americano, único no Brasil na área da Educação, que já se encontra em sua segunda turma. Iniciamos, neste ano, um Programa para formar mestres e douto-

res de Angola (África). Isto também é fazer inclusão! Este Programa soube construir-se coletivamente; aprendeu a fazer uma gestão compartilhada com coordenadores(as) de linhas de pesquisas e com a presença forte de ex-coordenadores, ex-coordenadoras e vice-coordenadores(as) do Programa que auxiliam nas transições e nas implementações das políticas que lhe dão norte. Este Programa soube ampliar-se e continua se ampliando, quando todos dizem que já não há espaço para Programas de Pós-Graduação tão grandes. Somos hoje 80 professores(as), 364 estudantes de mestrado, doutorado e pós-doutorado, distribuídos em nove linhas de pesquisas. Nos últimos 15 anos, este Programa se quadruplicou. As linhas de pesquisas passaram de 3 para 9. É claro que a multiplicação das linhas, dos temas e das abordagens o deixou muito mais heterogêneo, plural, múltiplo, diverso. Este Programa soube teorizar sobre o educativo que acontece fora e dentro da escola; soube abrir-se a multiplicidades de demandas, de perspectivas teóricas, de temas de estudos e de olhares sobre o fenômeno educativo. Soube expandir-se em quantidades de docentes, em quantidades de alunos, em linhas de pesquisas sem jamais se esquecer dos seus compromissos sociais com a igualdade social, com justiça social, com a valorização das diferenças culturais, com a Educação de qualidade. Soube metamorfosear-se e deixar-se contagiar pelos novos mapas culturais que foram se formando e contestando a Educação existente. Por isso ampliou seus olhares para incorporar às análises de classe social, que desde a sua origem soube fazer tão bem, as análises de gênero, etnias, raça, geração, culturas, etc. Soube enfim crescer com e na diferença, na diversidade, na pluralidade atentando-se às diferentes influências teóricas para produzir conhecimento e fazer a inclusão. Desafios, sabemos que este Programa tem muitos pela frente... E, para mim, o principal deles agora é descobrir como permanecer grande e continuar crescendo (porque temos continuamente demanda para isso), sem perder a unidade, o projeto coletivo e o trabalho de grupo; sem cair no individualismo exacerbado e, ao mesmo tempo, dando conta de atender as exigências de órgãos financiadores e reguladores como a Capes, que em seus critérios favorece muito mais os Programas pequenos, com poucos professores e poucos estudantes. Sim, este é mesmo um grande desafio. Mas este Programa já mostrou que tem uma base sólida e que é capaz de se reinventar, se movimentar e criar possibilidades inesperadas sem perder seus compromissos firmados. É nesta capacidade que eu aposto. Essas quatro professoras-mulheres-fundadoras nos indicaram

caminhos que nós precisamos seguir. E nós o faremos. Alguém aqui duvida dessa capacidade? Ah... e para terminar, não nos esqueçamos que este Programa está na “idade da loba”. Dizem que na idade da loba ficamos mais confiantes em nossa experiência, em nossos encantos, em nossas sabedorias, em nossos desejos e capacidades... Ficamos mais livres e ousadas a experimentar, compartilhar e encantar. Então, atenção, porque este Programa está na idade da loba e, para apimentar ainda mais, saibam que sua coordenadora atual também se encontra na mesma idade. Muito Obrigada!

Exatamente naquele momento em que ELLA terminara o discurso, antes do murmurinho do público presente, seu filho bebê de 7 meses, que se encontrava no auditório carregado pelo pai em uma mochila junto ao peito, deu gritinhos e fez murmúrios altos, como se tivesse aplaudindo a sua mãe. Isso provocara risos no auditório, que se descontraíra e quebrava protocolos. Da parte de cima do auditório, ELLA acena para seu filho, e se sente emocionada por aquele momento de sua vida. Como não dar *Gracias a la vida que me ha dado tanto?*, pensava emocionada. Naquele momento de sua vida, ELLA era mãe e coordenadora, e fazia questão de não sobrepor uma à outra. Não deixaria isso para os silêncios, para o privado, para o oculto, como tantas mulheres trabalhadoras tiveram que fazer para sobreviver às demandas do trabalho em sociedades patriarcais. ELLA era grata aos movimentos feministas que tanto lutaram para que ela pudesse ser a coordenadora de um importante Programa de Pós-Graduação sem ter que fazer de conta que não era mãe. Graças a essas conquistas dos movimentos feministas, ELLA podia assumir sua maternidade publicamente em seu trabalho. Sentia muita alegria por poder fazer isso e continuaria lutando para que outras mulheres também o fizessem (façam), onde quer que estivessem (estejam) trabalhando...

~~*~~

Aprendi com as feministas da *diferença sexual* – com quem mais tarde criei a oportunidade de fazer um Estágio Sênior, acompanhando e participando das atividades do Grupo Feminista Duoda de Barcelona (Espanha), durante o ano 2014, experiência que abordarei no próximo capítulo deste Memorial – que quando uma mulher – e também um ho-

mem, ainda que de forma diferente – está conectada positivamente com suas experiências vitais, com tudo aquilo que a constituiu, é possível experimentar a *relação* e a *vivência* com uma qualidade diferente. Isso porque a criatividade depende da fidelidade de cada uma à sua origem e às experiências de vida. A origem e as experiências nos marcam em todas as etapas da nossa vida, mas muitas vezes silenciemos, escondemos, ocultamos, negamos. Gastamos muita energia com esse silenciamento e com essa negação, e o que deveria ser matéria para a criação e a reinvenção, vira obstáculo. Quando assumi a gestão ou a coordenação de órgãos colegiados na FaE/UFMG, o fiz como mulher, de classe popular, jovem acadêmica, do interior... Busquei não imitar homens e não fazer como eles. E desde que sou mãe, também o fiz como uma mulher-mãe que sou, busquei expressar os limites e as possibilidades que isso me traz, sem esconder, sem camuflar meus limites. Explorei nas relações que estabeleci tudo o que isso significa.

Foram muitos os anos em que me dediquei à coordenação e gestão de órgãos colegiados na FaE/UFMG. Pude experimentar em vários momentos vivenciar as relações com tudo o que elas me ensinam e com tudo o que posso dar a elas. Isso porque trabalhei na gestão ou na coordenação de órgãos colegiados da universidade em diferentes momentos de minha trajetória como docente da FaE/UFMG, a saber:

Vice-coordenadora do Colegiado de Pedagogia da FaE no período de 2003 a 2004.

Chefe do Departamento de Administração Escolar (DAE) no período de 2004 a 2006.

Editora da Educação em Revista (Revista da FaE/UFMG) no período de 2006 a 2010.

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG, de 2010 a 2012.

Coordenadora da Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (CAAP), de 2015 a 2017.

Coordenadora da Linha de Pesquisa do Programa Currículos, Culturas e Diferença de 2015 a 2018. Fui membro-fundadora e a primeira coordenadora dessa linha que ajudei a criar no Programa.

Coordenadora do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas) em vários períodos: 2002 a 2007; 2009 a 2013; 2015 até a atualidade.

Vice-chefe, atualmente, do DAE, 2018.

Além disso, fiz inúmeras representações. Representei o Departamento de Administração Escolar (DAE) nos seguintes órgãos e períodos: 1) membro titular do Colegiado de Pedagogia, de 1996 a 1998; 2) membro titular do Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAPq) da FaE, de 2006 a 2009; 3) no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), 1998 a 1999; 4) no Colegiado Superior do Centro Pedagógico (CP), de 2002 a 2004; 5) no Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais (CECIMIG), de 1998 a 1999.

Fui ainda membro do Núcleo Diretor da FaE de 2004 a 2006. Fui membro titular da Congregação da FaE/UFMG em três gestões: de 1996 a 1998 como representante dos Professores Assistentes da FaE; de 2004 a 2006 como chefe do Departamento de Administração Escolar (DAE); de 2010 a 2012 como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Fui também a representante da FaE no Conselho Universitário da UFMG no período de 2009 a 2011. Por fim, atualmente, sou também membro do Núcleo Docente Estruturante da FaE/UFMG, 2018; e membro da Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Pós-Graduação e Educação desde 2012.

Desde que iniciei meu trabalho como docente efetiva da FaE/UFMG nunca fiquei sem representações. E desde que concluí o doutorado, praticamente não fiquei tempo algum sem ocupar cargos de gestão ou coordenação na FaE/UFMG. De fato, assumi os primeiros trabalhos de gestão e coordenação insegura, com medo, por obrigação. Não somos formados(as) para isso. Aprendemos a *fazer* a gestão e a coordenação de órgãos colegiados na universidade *fazendo*. Simplesmente aceitava fazê-lo porque considerava que todos(as) temos de aceitar fazer isso, sobretudo quando somos demandados(as) por nossos(as) colegas, porque todos(as) nós que estamos na universidade temos de contribuir para o seu funcionamento.

Contudo, aos poucos, fui entendendo o jeito de fazer a gestão ou a coordenação desses órgãos. O que, inicialmente, era uma obrigação, passou, em alguns momentos, a ser feito com alegria. Acreditei que a gestão ou a coordenação desses espaços são oportunidades para focarmos nas *relações*, são espaços para *escutar*, para juntar *esforços*, *criar* ou *induzir* a criação *de políticas*. Podemos imprimir um certo tom às relações que temos que coordenar. Podemos introduzir outros discursos, podemos aprender. Foi assim que fiz desses espaços de coordenação e gestão momentos de *escuta do outro*, de *aprofundar relações*, de *administrar conflitos* e de muita *aprendizagem*.

Aprendi com as feministas da *diferença sexual* que nós, mulheres, pelas experiências de vida que nos proporcionaram ao nos diferenciarem dos homens, antes mesmo de nascermos, nos constituímos com uma ordem simbólica, chamada “ordem simbólica da mãe” (MURARO, 1984), que é a ordem que ensina, indica uma linguagem ao ensinar a fala, cuida, alimenta, ampara para não cair, acolhe, faz aliança, junta e indica caminhos a seguir. O problema é que em sociedades patriarcalistas e capitalistas, as relações sociais nos fazem esquecer ou ver como negativa essa ordem simbólica e tudo que a ela está associado. Fazem-nos acreditar que precisamos ser como os homens para conquistar espaços no trabalho, nas relações sociais, na política. Ensinar-nos que, até mesmo na Educação, para ser uma boa professora ou um bom professor, temos que ser *mais profissionais* e *não maternais*.

As feministas da *diferença sexual* me tocam quando defendem a necessidade de retomar essa ordem simbólica. Essa “ordem simbólica” foi e é importante na minha docência, no meu modo de pesquisar e orientar. Mas onde eu mais busquei experimentá-la foi quando fiz a gestão ou a coordenação dos órgãos colegiados na universidade. Busquei, nesses trabalhos de gestão, praticar a escuta, o acolhimento, minar conflitos e competições. Busquei fazer e incentivar alianças, juntar forças e indicar caminhos que acolhem e somam. E para isso, é necessário focar na *relação sem um fim*, na *relação pelo prazer de se relacionar*.

Temos a capacidade de criar, de recriar a vida e sustentá-la na *relação*. Nós todas/os se quisermos, se não nos deixarmos ser tomados demais

por linhas duras, temos capacidade de aprofundarmos a *relação* na experiência do viver, aproveitando bem o tempo vital para *fazer junto*. Nós, mulheres, podemos fazer isso com bastante facilidade, porque o fazer junto, o *dedicar-se* ao outro e à relação, é de ordem simbólica da gente. O problema foi que aprendemos a julgar isso como negativo porque, de fato, não é o que se demanda para o sujeito bem-sucedido (tanto homem como mulher) em uma sociedade capitalista.

Então, pergunto: Por que não usar isso – que se atribui às mulheres e que o aprendemos em diferentes espaços – para construir outras relações? Se somos capazes de acolher, de hospedar, de escutar, de cuidar e de ensinar, por que não ver o positivo que existe em tudo isso? Por que não fazer essas práticas funcionarem para *criarmos outras relações na universidade*? Foi isso o que mais busquei realizar quando ocupei os cargos de gestão dos órgãos colegiados na universidade. E ao assim fazer, esses trabalhos de coordenação e gestão me trouxeram alegria.

Aprendi com Spinoza (2007, p. 349) que é a alegria que possibilita a passagem do “conhecimento perceptivo” ao “conhecimento racional”. Mas a tarefa da razão ou a função do conhecimento racional não é, em Spinoza, pensar, nem dialogar a partir de ideias gerais. Sua função é *criar noções comuns*; encontrar e formular *verdades sobre as relações*; e compreender *as sensações ou paixões que as relações nos produzem* (SPINOZA, 2007, p. 347). Eis aí tarefas importantes que sigo todas as vezes que faço trabalho com gestão de órgãos colegiados na universidade: compreender e lidar com as sensações que as relações produzem em mim.

~~*~~

O trabalho de coordenação, gestão, ensino, pesquisa e extensão, na universidade, não incorpora tudo o que fazemos. A universidade é uma instituição que, além de todo o esforço que demanda do íntimo de um/a docente, apresenta ainda uma variedade de outros trabalhos que consomem muito do seu tempo. Trabalhos que parecem invisíveis, mas que são imprescindíveis para o mundo acadêmico funcionar. Pode-se até vinculá-los a essas atividades gerais, mas tais trabalhos não estão diretamente relacionados ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão, embora alimentem

essas atividades. Considero importante falar disso aqui porque ninguém o divulga, muitos que não são do meio acadêmico nem sabem que os realizamos, e tais trabalhos parecem não computar na divisão de nossos serviços. Quase nada se fala deles, nem mesmo nos inúmeros relatórios que fazemos durante a vida acadêmica. Contudo, nunca, em período algum, fiquei na universidade sem fazer inúmeros desses trabalhos. Há trabalhos fora da universidade, alguns considerados de extensão e outros não; e há uma infinidade que acontecem no seu interior e que são de grande importância para o ensino, para a pesquisa, a extensão e a gestão funcionarem. Eles são variados, com objetivos diversos, com diferentes tipos de funcionamento e duração. Realizei durante esses 23 anos de trabalho na FaE/UFMG muito desses trabalhos.

Alguns ocorrem durante o tempo de trabalho na própria universidade, a saber:

Comissões: participei de um número enorme dessas comissões. Destaco apenas algumas, a título de exemplo: participação em duas Comissões de Reforma do Currículo dos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, a de 2004 e a atual, de 2018, ainda em andamento; participação na Comissão de Reforma do Currículo de Pedagogia da FaE/UFMG de 2003; participação na Comissão de Acompanhamento dos Discentes do Programa (CADP) de 2009 a 2010; Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Programa (CAAP); Comissões de Seleção de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação quase todos os anos desde 2003.

Bancas: participei de 42 bancas de defesa de dissertação de mestrado; de 48 bancas de defesas de tese e qualificação de doutorado; de 20 bancas de monografias de graduação e de especialização; de 5 bancas de concurso para preenchimento de vagas de professores em universidades; de 15 bancas de seleção de alunos de mestrado e doutorado para o programa.

Há outros trabalhos que acabam sendo incorporados no nosso trabalho universitário como um extra; um a mais que temos de fazer nas noites, fins de semana, feriados, férias. A maior parte deles são para *fora*, embora não sejam considerados extensão. Eles são muitos, e eu também os fiz e faço:

Pareceres: dei e dou inúmeros, incontáveis pareceres de artigos para diferentes revistas da nossa área; vários pareceres de livros para editoras; inúmeros pareceres de trabalhos para eventos científicos. Aqui destaco, por exemplo, que fui parecerista do *GT Currículo da ANPEd* no período de 1998 a 2007; que sou *parecerista do Colóquio sobre Questões Curriculares e Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo desde 2005* até a atualidade; que fui parecerista do *SBPC da área da Educação no período de 2003 até 2011*. Além disso, emiti e emito pareceres em projetos de pesquisas para órgãos de financiamento de pesquisa como CNPq, Capes, FAPEMIG. Estes também são inúmeros, pois como sou bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, nível 1C, emito parecer de projetos de pesquisa que solicitam auxílio, financiamento, apoio ou bolsas, ou ainda auxílio para organização de eventos científicos e apoio para apresentação de trabalhos em eventos, uma obrigação dos(as) bolsistas.

Há outros que realizei, e ainda realizo, que são os trabalhos de **extensão**, sejam institucionalizados ou não, coletivos ou individuais. Eles são demandados constantemente, são inúmeros e variados. No meu caso, por exemplo, participei de inúmeras palestras proferidas em escolas de Belo Horizonte, Betim e Contagem e de discussões sobre currículo em escolas e secretarias municipais. Destaco nesse sentido que, de 2003 a 2004, assessorei o processo de discussão sobre currículo em todas as escolas da rede municipal de Betim. Trata-se de um processo de discussão e escritas sobre currículos feitas por professores nas escolas que resultou em um documento de *Currículo Escrito para as Escolas da Rede Municipal de Betim*.

Essa experiência foi fundamental para que eu não aceitasse mais participar de processos de elaboração de currículos escritos para nenhuma rede de Educação. Isso porque, com base nessa experiência, verifiquei claramente que o importante da discussão curricular é o que se aprende no processo de discussão e não o texto final. Nessa experiência, por exemplo, ninguém, nem professores(as), nem equipes da secretaria, nem eu e nem consultores(as) das diferentes áreas se reconheciam na versão final do texto curricular.

Além disso, participo como docente do LASEB: Curso de Especialização Docência da Educação Básica. Esse curso é ofertado

como formação/extensão para professoras(es) que atuam nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Ministrei nesse curso as disciplinas *Currículo, política e prática* e *Currículo: teorizações e políticas*, ambas com carga horária 30 horas, no período de 2007 a 2015, em 13 turmas. As áreas de concentração, disciplina ministrada e período trabalhado foram:

Curso de Alfabetização e Letramento: ministrei a disciplina *Currículo, política e prática* para cinco turmas em março/2007, outubro/2007, outubro/2008, novembro/2008 e agosto/2010, totalizando 150 horas.

Curso de Educação Matemática: ministrei a disciplina *Currículo política e prática* para duas turmas em agosto/2008 e novembro/2008, totalizando 60 horas.

Curso de História da África e Culturas Afro-Brasileiras: ministrei a disciplina *Currículo, política e prática* para três turmas em dezembro/2007, novembro/2009 e março/2015, totalizando 90 horas.

Curso de Educação Infantil: ministrei a disciplina *Currículo, política e prática* para duas turmas em setembro/2008 e maio/2010, totalizando 60 horas.

Curso de Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica: ministrei a disciplina *Currículo: teorizações e políticas* em fevereiro/2015 para uma turma, totalizando 30 horas.

Durante um período, participei também de vários processos de avaliação para *Reconhecimento e Autorização de Funcionamentos de Cursos de Pedagogia e Licenciaturas* em várias faculdades de Minas Gerais.

Assim que pude escolher o que fazer na universidade, optei por não mais realizar alguns desses trabalhos. Tomavam muito do meu tempo, desviando o foco do que realmente gosto de fazer na universidade: pesquisar, ensinar, orientar, escrever e coordenar órgãos colegiados. De todo modo, é importante reconhecer que eles são importantes tanto para nossa própria formação como para a universidade e o sistema de Educação da escola básica funcionarem.

Por fim, considero importante dizer que, em minhas experiências com a gestão/coordenação de órgãos colegiados na universidade e com a extensão, sempre priorizei a capacidade criadora e criativa que, de

fato, gera uma grande fecundidade nas *relações*. A criatividade depende do quanto que cada um/a de nós somos ou não somos fiéis a signos como a *relação em si mesma* pelo gosto de se relacionar (sem um objetivo a ser conquistado), o *acolhimento* da diferença, o *fazer alianças* para indicar caminhos. Procurei sempre mobilizar essas práticas nos trabalhos de gestão/coordenação e extensão. Ao praticá-las, fiquei atenta às sensações que as *relações* me traziam, e trabalhei para transformar e modificar todas aquelas relações que produziam conflitos, opressões e tristezas.

PARTE III

EXPANSÃO DE UM TERRITÓRIO: COLOCAR O JÁ CONQUISTADO EM QUESTÃO



CAPÍTULO 10

Lançando-me ao desconhecido: *desaprender, nenhum poder e um pouco de sabedoria*

O náufrago, o imigrante e o artista compartilham uma busca. Buscam um lugar onde seguir, melhorar, recomeçar, encontrar-se a si mesmos [...]. Sua equipagem: a esperança, o desejo, um sonho. [...] Quando se perde o sonho, o náufrago (assim como o imigrante e o artista) deixa de lutar e se deixa arrastar pela corrente [...]. É necessário estar em constante alerta e aberta para ser capaz de aprender, de recomeçar, de lutar, de desejar e de sonhar [...]. Isso só se faz com um trabalho constante sobre si.

(LAHOZ, 2006, p. 136)

Episódio 10: Era manhã do primeiro sábado **de março de 2008**, em Valência, Espanha. Faltavam poucos dias para *las fallas*, festa tradicional de Valência. A cidade estava toda cheia de exuberantes esculturas de papel machê que seriam queimadas durante as comemorações, nos *dias das fallas*, como é tradição na cidade. As esculturas são feitas por diferentes artistas para fazerem críticas ao sistema, às políticas, às injustiças, às relações de poder. ELLA se encontrava naquela linda e acolhedora cidade – capital da comunidade autônoma de Valência da Espanha – desde janeiro daquele ano, realizando um pós-doutorado na Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación da Universitat de València. Com bolsa concedida pela Capes, realizava ali um pós-doutorado desenvolvendo a pesquisa intitulada *A produção curricular no Brasil e na Espanha com o uso dos conceitos diferença/identidade e subjetivação/sujeito/subjetividade* – janeiro de 2008 a janeiro de 2009. Seu supervisor de pós-doutorado, um professor e pesquisador do campo curricular da universidade de Valência que havia participado ativamente de um movimento nas escolas da Espanha nos anos 1980, conhecido como Movimento de Renovação Pedagógica, continuava

participando de discussões em escolas de Valência que ele ajudava. Esse Movimento reivindicou e conquistou tempo pago (4 horas semanais) para os(as) professores(as) se reunirem, discutirem e planejarem seus currículos e suas aulas, e também debaterem temas que considerassem importantes para suas profissões.¹³¹ ELLA havia conhecido uma escola 15 dias antes porque seu supervisor auxiliava essa escola na discussão de suas práticas. Docentes e escolas tinham liberdade para escolher dia e horário para usar esse tempo pago para fazer essas discussões. Algumas/uns o faziam nos sábados. Naquele dia iriam a uma escola que ficava pertinho da chamada “cidade antiga de Valência.” Como do bairro onde morava (Benimaclet) até a escola era um passeio a pé belíssimo, que ela adorava fazer, havia saído de casa cedo para olhar com calma os belos edifícios, torres e praças que estavam no seu percurso. Antes de chegar à escola, ELLA parara na bela, colorida e fervilhante Plaza de la Reina e se sentara em um dos bancos para apreciar suas flores de um rosa e vermelho vibrantes e várias árvores de laranja, algumas com flores e outras com frutas. Embora na maioria das cidades da Espanha as flores perfumadas e brancas da laranja são vistas nos campos de cultivo somente na primavera, ali em Valência, onde são usadas como árvores ornamentais por toda a cidade, é possível vê-las e sentir seu perfume em diferentes épocas do ano. Pois ELLA sentia o cheiro das *flores de azahar* exalando no ar da praça e de várias ruas de Valência, que em sua maioria são cheias de pés de laranjeiras com essas suas flores de um perfume tão inebriante. ELLA sabia que aquele perfume nunca mais sairia de suas narinas. Sem falar da beleza daquelas inúmeras árvores de laranja, algumas com suas flores brancas e outras carregadas com a fruta de cor laranja. ELLA se sentia deslumbrada, e não tinha vergonha de transparecê-lo, com tudo aquilo: o cheiro, a beleza da cidade, a qualidade de vida das pessoas, o transporte público, o sistema de saúde pública, a maravilha das escolas públicas, o modo como as pessoas trabalham e descansam (todo o comércio fecha na hora do almoço – das 14h às

131 Realizei uma entrevista com esse professor publicada em: Marlucy Paraíso entrevista Jaime Martínez Bonafé: Professor rebelde, pesquisador inquieto e apaixonado pela vida que liderou o movimento de Renovação Pedagógica na Espanha. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, edição 86, abril-maio de 2009. Ver: BONAFÉ, 2009. Nessa entrevista, o professor fala de sua participação no Movimento de Renovação Pedagógica.

16h – e as pessoas de fato param para almoçar e fazer a *siesta*), com o alto nível, enfim, de discussão política e problematização da prática pedagógica empenhado pelas professoras e pelos professores etc. Sentara ali em um dos bancos da praça para recuperar o fôlego da caminhada, pensar no que estava vivendo naqueles tempos na Espanha, dar vazão às suas sensações, curtir o que lhe vinha pelos diferentes sentidos, enquanto esperava seu supervisor do pós-doutorado e uma aluna do doutorado para entrarem juntos na escola. Admirava sim a beleza daquela carismática zona de Valência e se perguntava quando no Brasil se conquistaria tanta qualidade de vida para todos(as). Fora, então, despertada de seus devaneios pelo professor e por sua colega que chegaram, a cumprimentaram e a convidaram para se dirigirem à escola. Na escola, dez professoras, todas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, já estavam em uma sala esperando para iniciar a reunião. Elas faziam relatos de como estavam desenvolvendo suas práticas, discutiam seus impasses e escreviam pequenas sínteses das contribuições das colegas. Mas, também, falavam de temas controversos, de livros que leram e lhes deram o que pensar, de filmes que assistiram e de temas políticos que elas chamavam de “polêmicos”. Parte das reuniões era sempre uma preparação para um encontro semestral do qual várias professoras participavam, e que elas intitularam *La escuela do que está pasando* (*A escola do que está acontecendo*), para “tentar decifrar e discutir o nosso presente”. Elas diziam que “esses momentos são imprescindíveis para suas vidas porque são momentos em que podem registrar e discutir o que estão vendo e sentindo”, já que a imprensa jamais buscava saber o que as professoras das escolas (ou *maestras* como elas se chamam) sentem e como veem os acontecimentos do presente. Abertura crítica linda de se ver em uma professora, pensava ELLA enquanto as escutava. Mas o que a deixara de fato atardecida naquele dia foi a discussão sobre uma fotografia que havia sido publicada em vários jornais da Espanha em que aparecia a recém-nomeada Ministra da Defesa da Espanha, Carme Chacón, do Partido Socialista Espanhol (PSOE) – primeira mulher a ocupar esse cargo no país –, grávida, em frente a um exército todo masculino e fardado que lhe batia continência. ELLA já vira aquela mesma fotografia/imagem na imprensa espanhola. Havia sentido admiração pela mulher Carme Chacón,

de quem ela gostava e lhe parecera, naquela fotografia, elegante, poderosa e linda, lhe aparentava extremamente feminina em suas roupas e com sua linda barriga de grávida de 7 meses, em frente a um exército masculino e fardado que lhe batia continência. Gostara muito de ver aquele episódio em toda a imprensa espanhola. Considerava que a Carme Chacón não havia se masculinizado para exercer a função de ministra da defesa da Espanha. ELLA estava feliz em ver/viver de perto aquele momento da Espanha, com um governo fazendo políticas de esquerda, e sentia orgulho do presidente da Espanha, José Luis Rodríguez Zapatero do PSOE, que naquele ano de 2008, pela primeira vez na história do país, nomeara 50% de ministras mulheres, cumprindo uma promessa de lutar por uma igualdade de gênero também na política e no seu partido. Contudo, aquelas professoras, com base no feminismo da *diferença sexual*, questionavam exatamente aqueles elementos que, com base nas discussões de gênero, por sua vez, a fizera admirar a fotografia e vibrar com o que considerava uma grande conquista das mulheres na luta por igualdade de acesso aos bens materiais e simbólicos da sociedade. As professoras questionavam aquele lugar ocupado pela ministra como um lugar *não feminino*; contrapunham a cultura da guerra, representado pelo exército, com o que chamavam de uma cultura feminina da paz. Diziam que o exército é símbolo do poder, da guerra, da morte e que uma mulher grávida seria exatamente o símbolo da vida que pulsa. A imagem lhes parecera, portanto, inadequada, repugnante, fora de lugar, incômoda. ELLA, por sua vez, que sempre estudara o feminismo pelos estudos de gênero, que pouco ou praticamente nada havia lido das feministas da *diferença sexual*, porque lhe pareciam essencialistas em sua tese de que “somos dois sexos (o masculino e o feminino)” e que para ELLA era um passo apenas para interrogar a tese de que “o gênero é uma construção cultural e histórica”, tão cara para ELLA feminista dos estudos de gênero, ficara incomodada mas também admirada com aquelas análises. Saía dali desconfiada, mas também intrigada com as diferenças entre os feminismos e, sobretudo, decidida que necessitava conhecer esse feminismo que possibilitava análises e reflexões tão destoa- antes dos estudos de gênero que conhecia e com os quais trabalhava.

10.1 – Colocar o já conquistado em questão para expandir: pós-doutorado na Universidade de Valência, Espanha

Ao chegar em Valência para realizar um pós-doutorado, que para mim nada mais é do que um tempo dedicado a estudar e conhecer outras experiências, sabia que estava lançando-me ao desconhecido. Havia saído do território da FaE/UFMG, já conquistado, aberta a experiências outras, a outros encontros, a *desaprender*, que é ação importante para *aprender*. Fui com o desejo de expandir, experimentar, conhecer. Fui desenvolver uma pesquisa que me permitia conhecer a produção sobre currículo da Espanha e mapear diferenças com a produção curricular brasileira.

No plano de trabalho, proposto para o Programa de Pós-Doutoramento realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Valência (Espanha), estava a realização da pesquisa intitulada *A produção curricular brasileira no Brasil e na Espanha com o uso dos conceitos identidade/diferença, sujeito/subjetividade*. A investigação buscou analisar a produção científica sobre currículo que emprega os conceitos de identidade/diferença e sujeito/subjetividade, divulgada no Brasil e na Espanha, no período de 1993 a 2007. Entendendo que as discussões sobre identidade/diferença ou sobre subjetividade/sujeitos eram priorizadas por vários estudos do campo do currículo, o estudo realizado buscou aprofundar essa discussão e analisar os efeitos dos usos desses conceitos na produção do campo curricular espanhol e brasileiro. Para isso, acompanhou, registrou e analisou as produções do campo divulgadas em importantes revistas de Educação dos dois países, em um período de 15 anos, focalizando como esses conceitos funcionam nos estudos curriculares e que saberes sobre currículo eles têm auxiliado a produzir.

A pesquisa realizada com bolsa Capes teve como objetivo geral, portanto: *compreender o que os conceitos identidade/diferença e sujeito/subjetividade “fazem aparecer” no campo do currículo, destacando que saberes sobre currículo esses conceitos são usados para produzir*. Os objetivos específicos da pesquisa foram: mapear os artigos sobre currículo divulgados em importantes revistas educacionais da Espanha e do Brasil que trabalham

com os conceitos de identidade/diferença e subjetividade/sujeito; verificar os conceitos de currículo usados, produzidos e divulgados nos estudos mapeados; registrar os conceitos de identidade e de subjetividade usados ou criados nesse período pelos(as) pesquisadores do campo; compreender as teorias e abordagens utilizadas pelos artigos estudados; registrar as questões e os problemas levantados por esses estudos; analisar os saberes sobre currículo produzidos com o uso dos conceitos identidade/diferença e subjetividade/sujeito. Em síntese, busquei, na pesquisa, verificar “como funcionam” os conceitos identidade/diferença e subjetividade/sujeito nas produções sobre currículo de brasileiros e espanhóis, no período de 1992 a 2007, em importantes periódicos de Educação do Brasil e da Espanha. Além disso, entrevistei professores(as) de currículos de oito importantes universidades espanholas para saber se e como eles trabalham com esses conceitos em suas pesquisas.

Escrevi um artigo, em coautoria com o meu supervisor do pós-doutorado, publicado em uma revista da Espanha,¹³² que teve como objetivo mostrar resultados dessa pesquisa, sobretudo o que chamamos de “presenças e ausências nos estudos sobre currículo”. Nele, fizemos uma síntese da pesquisa realizada e mostramos como esses estudos curriculares publicados nas revistas estudadas operam com os conceitos identidade, diferença, subjetividade e sujeito.

Ao conhecer detalhadamente a produção curricular brasileira e espanhola que trabalha com esses conceitos, o que ficou em mim, porque me afetou sobremaneira, foi uma sensação de que esses conceitos já haviam mobilizado uma importante produção no campo curricular que pareceria naquele momento estar paralisado. Havia uma repetição dos saberes já produzidos que indicava que era necessário trazer outros conceitos para fazer mobilizar a escrita no campo curricular e para *fazer desejar em um currículo*. Assim, ainda trabalhando com resultados dessa pesquisa, escrevi um trabalho que discutia dois conceitos que eu notava nas entrelinhas dos estudos do campo curricular e que me pareceriam extremamente potentes para serem explorados em nossos estudos e pesquisas sobre currículo: *de-*

132 Ver: PARAÍSO, Marlycy Alves; BONAFE, Jaume Martinez. El Currículo: presencias e ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, v. 389, p. 84-90, 2009.

sejo e experiência. Apresentei esse trabalho em um Seminário no Programa Universidade de Verão de Gandia e o editor de uma importante revista catalã, *Quaderns D'educació Contínua*, ali presente, solicitou que enviasse o artigo para a revista. O artigo foi publicado em 1999 ao mesmo tempo em catalão (na revista *Quaderns D'educació Contínua*)¹³³ e em português (na *Revista Educação e Realidade*).¹³⁴ No ano seguinte, 2010, a convite de uma outra importante revista espanhola, esse mesmo artigo foi traduzido e publicado em espanhol na *Revista de Educación Diálogos*.¹³⁵

Além disso, a experiência do pós-doutorado me permitiu uma série de ações na universidade de Valência e em escolas públicas que me fizeram expandir, experimentar, aprender, desaprender. Nesse período, realizei atividades como: 1) participação na disciplina “Discursos de Conocimiento y Poder en El Trabajo docente”, coordenada pelo professor Dr. Jaume Martinez Bonafé, abordando o tema da metodologia de análise do discurso em pesquisas sobre currículo em três aulas consecutivas; 2) apresentação do Projeto de Pesquisa e, posteriormente, dos resultados da pesquisa para professores e estudantes do Doutorado do Departamento de Didática e Organização Escolar da Universidade de Valência; 3) oferta de uma disciplina no Programa de Doutorado do Departamento de Didática e Organização Escolar da Universidade de Valência, intitulada “Foucault y la Educación”, com duração de 10 horas; 4) oferta de duas aulas, uma no curso de Pedagogia e outra no Curso de Educação Social, da Universidade de Valência, com o tema “Pesquisas em Currículo”; 5) realização de uma Conferência para professores(as) e estudantes da Faculdade de Educação da Universidade de Valência, com o título *Meios de Comunicação e Currículo*; 6) participação no 2º Encuentro de Estudiantes y Trabajadores de Educación Social, intitulado: *Y se lo hacemos con arte?*; 7) participação no Seminário intitulado *Las palabras que nos hacen*, dentro do Programa Universidade de Verão de Gandia, Espanha.

133 Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículum, design i experiènci. *Quaderns D'educació Contínua*, València, v. 21, p. 113-128, 2009a.

134 Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, p. 277-293, 2009.

135 Ver: PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, deseo y experiencia. *Revista de Educación Diálogos*, Barcelona, v. 3, p. 49-58, 2009b.

Todas essas experiências demandaram de mim, em um outro país, uma abertura para colocar o já conquistado em questão. Demandaram também uma postura de aceitar o *desaprender*, com *nenhum poder* e apenas *um pouco de sabedoria*, necessários para se relacionar, escutar, ver e sentir aquilo que nos é dado a viver, como busquei expressar no título deste capítulo deste Memorial.

Como estava aberta a experimentações, acompanhei os encontros que o grupo de professoras de escolas de Valência realizava para discutir *La escuela do que está pasando* (*A escola do que está acontecendo*). Encontros de professoras para discutir temas políticos, sociais, culturais, éticos e educacionais do presente, como narrado no *Episódio 10*. As reuniões com esse grupo de professoras me levaram a ler e a conhecer um pouco da produção sobre as feministas da *diferença sexual*, sobretudo da Itália, de Madrid e de Barcelona, que passou a me intrigar por muito tempo. Por um lado, eu via ali algumas questões bastante importantes e interessantes no que essas feministas diziam e escreviam que não me deixavam desconsiderar aquele pensamento, mas, por outro lado, eu via também um essencialismo ao falar da mulher e do homem que não me permitia embarcar no estudo de suas produções com o grau de aprofundamento que eu considerava necessário.

Saí do pós-doutorado modificada e com muito interesse em entender melhor o pensamento da *diferença sexual*. Sabendo que os conceitos *diferença, desejo e experiência*, tão importantes para as minhas pesquisas curriculares, eram conceitos sobre os quais essas feministas falavam muito, resolvi que meu próximo pós-doutorado seria sobre esse tema. *Assim eu quis... Assim eu fiz!*

10.2 – Lançar-se ao desconhecido: Estágio Sênior na Universidade de Barcelona

Em 2013, estabeleci contato e visitei o *Duoda: Centro de Investigación de Mujeres*, da Universidade de Barcelona e do Parque

Científico de Barcelona,¹³⁶ para saber da possibilidade de realização de um estudo no Grupo. Recebendo uma afirmativa das pesquisadoras, escrevi uma proposta de trabalho para um Estágio Sênior cujo propósito principal era entender como os conceitos *diferença, desejo e experiência* apareciam nas produções das feministas da *diferença sexual* da Espanha. Assim, de fevereiro de 2014 a janeiro de 2015, realizei o Estágio Sênior, com bolsa da Capes, na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona (UB), Espanha, estudando a produção divulgada na Revista DUODA. Desenvolvi nesse período, então, a pesquisa intitulada *Os conceitos diferença, desejo e experiência no pensamento da Diferença Sexual do Duoda: implicações para a pesquisa em currículo*. A professora-colaboradora que me recebeu e apoiou foi a doutora Remei Arnaus i Morral, uma feminista, membro do Grupo Duoda e professora da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona. Conteí durante todo o período com bolsa Capes para a realização do estudo.

A pesquisa teve por objetivo geral compreender como os conceitos *diferença, desejo e experiência* aparecem na produção acadêmica do pensamento da *diferença sexual* divulgada na Revista DUODA, destacando que significados, problemáticas e saberes esses conceitos são usados para produzir, bem como analisando as implicações do uso desses conceitos para a pesquisa em currículo. Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) mapear nos artigos publicados na Revista DUODA as concepções de *diferença, desejo e experiência* com os quais trabalham; b) descrever e analisar as linguagens usadas para falar da diferença, do desejo e da experiência, bem como a abordagem teórica e os significados produzidos com o uso de cada um desses conceitos; c) registrar os saberes produzidos e os problemas levantados por esses estudos no Centro Duoda e analisar suas implicações para a pesquisa em currículo.

136 Duoda é um *Centro de Investigación de Mujeres* da Universidade de Barcelona e do Parque Científico de Barcelona, fundado em 1982. O Centro Duoda possui um *Grupo de Pesquisa* sobre a Diferença Sexual, um Mestrado (Master em Estudios de La Diferencia Sexual) sobre o tema e uma revista, a *Revista DUODA: Estudios de la Diferencia Sexual*. A Revista, publicada desde 1990, se encontra em sua 54ª edição, em 2018. Ver: <[http://www.ub.edu/duoda/web\(es\)/revista](http://www.ub.edu/duoda/web(es)/revista)>. O Duoda tem se destacado no cenário internacional como um espaço de produção, recriação e divulgação do Pensamento da Diferença Sexual. Ver histórico e mais informações sobre o Centro Duoda e suas inúmeras frentes de atuação em: <<http://www.ub.edu/duoda>>.

Com essa pesquisa, produzi um conjunto de informações sobre “como funcionam” os conceitos diferença, desejo e experiência na produção acadêmica do pensamento da *diferença sexual* do Duoda. Essas informações também me permitiram pensar o que esses conceitos “podem fazer” na pesquisa sobre currículo. Escrevi, em coautoria com a professora Remei Arnaus, um artigo síntese da pesquisa que foi apresentado no X Seminário Desigualdade de Gênero em Questão, em 2014, na Universidade de Valência.¹³⁷ Escrevi também um artigo que apresentei em uma mesa-redonda no Congresso Luso-Brasileiro de Currículo em Braga, Portugal, publicado no livro organizado pelos coordenadores do evento, 2015, no qual experimentei operar com os conceitos *diferença, signo* e a *prática da relação*, caros ao pensamento da *diferença sexual*, para analisar episódios de currículos escolares. Considero importante registrar que faço nesse artigo uma apropriação muito própria desses conceitos, porque continuo achando que a escrita do pensamento da *diferença sexual* me toca com questões que me fazem pensar a experiência e os acontecimentos (políticos, do currículo, da Educação e da vida) de modo diferente, apesar de não conseguir comungar com uma essência colocada no sexo biológico que algumas dessas feministas continuam colocando.

Além disso, durante o Estágio Sênior, foram realizadas as seguintes atividades: 1) participação como docente na disciplina ofertada no Programa de Doutorado do Departamento de Didática e Organização Escolar da UB intitulada *Lenguajes y Saberes de la Experiencia*, coordenada pelas professoras Remei Arnaus i Morral e Montse Ventura e pelo professor Jorge Bondía Larosa; 2) participação como docente na disciplina ofertada no Programa de Doutorado do Departamento de Didática e Organização Escolar da UB intitulada *Subjetividad, Experiencia y Alteridad en Educación*, coordenada pela professora Asun Lopez Carretero; 3) acompanhamento da disciplina de Currículo ofertada no Curso de Magistério do Departament de Didàctica i Organització Educativa pelo professor José Contreras Domingo, com duração de 60 horas; 4) participação das

137 PARAÍSO, Marlucy Alves; ARNAUS I MORRAL, Remei. Feminismo da Diferença Sexual na Revista DUODA para pensar o currículo: X SEMINÁRIO DESIGUALDADE DE GÊNERO EM QUESTÃO, Universidade de Valência (Espanha), 2014.

reuniões de pesquisa de dois Grupos de Investigação: o ESFERA coordenado pelo professor José Contreras Domingo e o DUODA coordenado pela professora María-Milagros Garretas; 5) apresentação de um trabalho em uma mesa-redonda intitulada *Currículo e Cultura* no Congresso Luso-Brasileiro de Currículo realizado em Braga (Portugal) intitulado *Currículo, cultura e diferença: o amor é o signo*. O texto escrito para o evento opera com o conceito de *diferença, signo e relação* com inspiração na produção sobre esses conceitos das feministas da *diferença sexual*, conforme resultados da pesquisa realizada; 6) ministrei um minicurso em parceria com o professor Jaume Bonafé no IV Congreso Educación para el Desarrollo: Cambiar la Educación para cambiar el mundo, realizado na Universidade de Hegoa, Victória – País Vasco – Espanha; 7) ministrei um seminário intitulado *Currículo, cultura e diferença* no *Master em Desigualdades de Gênero* da Universidade de Valência, Espanha.

A experiência de acompanhar as discussões, reuniões, seminários, aulas do mestrado (*Master em Feminismo de la Diferencia Sexual*) que essas feministas oferecem na Universidade de Barcelona e o estudo dos artigos publicados nos 46 números da *Revista DUODA: Estudios de la Diferencia Sexual* foram para mim um completo lançar-me ao desconhecido. Demandou que eu sáisse de um *território seguro* e me abrisse para a prática do *desaprender*, para conseguir praticar um outro olhar e uma escuta particular necessários para *descobrir na diferença não uma limitação, mas sim possibilidades*.

Tendo em vista que o trabalho que escrevi sobre como a diferença, a experiência e o desejo aparecem nos artigos publicados nos 46 números da Revista DUODA investigados nunca foi publicado, trago aqui, no próximo tópico, uma síntese desses resultados que tem me servido, em minhas pesquisas e orientações, como questões para pensar, interrogar, problematizar e me inspirar.

~~*~~

10.2.1 – O feminismo da *diferença sexual* na Revista DUODA: *ágora da diferença, da experiência e do desejo que me faz trazer outros pensamentos para o currículo*¹³⁸

Diferença: *Diferença é singularidade.* Afirmar, sob qualquer circunstância, a *diferença* das mulheres! Viver a *diferença* das mulheres como uma multiplicidade constituída por um número de singularidades. Praticar a *diferença* das mulheres como resistência e como criação. Primar as relações em favor da *diferença*. Reconhecer na *diferença* feminina um lugar necessário para a política das mulheres. Construir métodos de investigação e de docência orientados pela *diferença*, pelo amor e pela relação de abertura ao outro. A *diferença* feminina politiza o pessoal e pessoaliza a política (ou o público).

Experiência: *Experiência é o vivido que nos constitui e transforma.* É necessário viver a experiência vital de transformação. Escrever a poética da Experiência das mulheres. Experienciar a poética da relação entre mulheres. Considerar que só há experiência de pensamento com experiências pessoais. Preferir sempre um saber apegado às coisas ou que não transcenda à experiência. Liberar as narrativas e partir das próprias vivências e experiências. Buscar na escritura uma língua que articule *experiência* feminina e leitura do mundo. Politizar a *experiência*!

Desejo: *Desejo é o impulso que move.* Acionar o *desejo* e a mediação materna para transformar a política, a Educação e a vida. Praticar o amor como potência *desejosa* de harmonia! Colocar em pensamento e em palavras o *desejo* que potencializa práticas transformadoras. Praticar o *desejo* de estar em relação e de intervir no mundo de forma não codificada.¹³⁹

Essa seleção – reduzida, incompleta, interessada e aberta – de afirmações, frases, ideias e argumentos que contemplam importantes pa-

138 A pesquisa que subsidiou a escrita desta parte do texto contou com bolsa Capes de Estágio Sênior. A investigação realizada durante o meu Estágio Sênior na Universidade de Barcelona (UB), Espanha, de fevereiro de 2014 a janeiro de 2015, contou com a colaboração da professora-investigadora do Centro Duoda e da Faculdade de Pedagogia da UB, Remei Arnaus.

139 Trechos montados por mim a partir da compreensão que eu tive da leitura de todos os artigos publicados nos 46 números da *Revista DUODA: Estudos de la Diferencia Sexual*. Todas as traduções foram feitas por mim. Todos os artigos dos quais retirei palavras, frases ou afirmação para a discussão aqui apresentada se encontram devidamente registrados na Referência Bibliográfica deste Memorial.

lavras, noções, conceitos e estratégias de lutas, divulgadas nas produções das feministas do *pensamento da diferença sexual*, sobretudo nas publicações da *Revista DUODA: Estudios de la Diferencia Sexual*,¹⁴⁰ é útil para abordar algumas questões que me tocaram sobremaneira ao realizar uma investigação sobre como elas trabalham com os conceitos *diferença, desejo e experiência*.¹⁴¹ Faço isso para pensar em que as produções aí divulgadas me ajudam a pensar sobre *currículo e diferença*, tema para o qual tenho destinado meus esforços de pesquisa e escrita nos últimos anos. Uso essa seleção interessada como mote para discutir como o uso da linguagem, as reivindicações sobre e para as mulheres, a posturas políticas e as análises efetuadas nas publicações da Revista DUODA, e que de algum modo tocam nas questões da diferença, do desejo e da experiência, fazem continuidade ou rupturas com as minhas produções no campo curricular que chamo de *perspectiva da diferença*.

A investigação buscou mostrar como funcionam os conceitos *diferença, desejo e experiência* nas produções sobre o pensamento da *diferença sexual* divulgada no periódico e apontar palavras e ideias que eles auxiliam a introduzir e a divulgar nas produções sobre o pensamento da *diferença sexual* que, por sua vez, podem ser produtivas para a pesquisa em currículo.

A Revista DUODA é publicada duas vezes por ano¹⁴² pelo Duoda: Centro de Investigação de Mulheres, da Universidade de Barcelona, desde 1990. Desde a sua fundação em 1982, o Centro tem se dedicado a investigar e divulgar conhecimentos sobre a *diferença sexual*, as mulheres, os feminismos e sobre as políticas, experiências e práticas femininas. Entre os diferentes meios e materiais usados para divulgação das atividades,¹⁴³

140 Doravante, chamarei a *Revista DUODA: Estudios de la Diferencia Sexual* (Revista DUODA de Estudos da Diferença Sexual) apenas de Revista DUODA, que é como ela é chamada pelas investigadoras do Centro Duoda e como ela é conhecida na Espanha.

141 A investigação analisou artigos, entrevistas, debates dos seminários, resenhas de livros, 46 números da Revista DUODA de Estudos Feministas e realizou entrevistas com três importantes investigadoras do Centro de Investigação Duoda.

142 A Revista DUODA nos dois primeiros anos de existência – 1991 e 1992 – era anual. Desde 1993 passou a ser semestral. Ver: <<http://www.ub.edu/duoda/web/textos.php?lang=1&ct=3&cs=6&ss=1&id=11>>.

143 O Centro possui diferentes meios de divulgação de suas produções. No site há informações sobre suas inúmeras atividades: “en Duoda llevamos a cabo desde sus orígenes, diversos programas de investigación, debates, tertulias, instalaciones de arte, diálogos y seminarios; y desde hace más de

a Revista DUODA tem sido o principal veículo de discussão, divulgação e difusão das ideias, do pensamento, dos saberes, das políticas e práticas feministas desenvolvidas pelas pesquisadoras do pensamento da *diferença sexual*. Exatamente por essa sua importância que a definimos como a principal fonte de material da investigação empreendida e que subsidiou nosso artigo.¹⁴⁴

Considero importante registrar que, mais que os conceitos apresentados ou usados nas produções divulgadas na Revista DUODA, me tocam, particularmente, o cuidado com o uso das palavras ao trabalhar com esses conceitos, as articulações feitas, o outro modo presente de entender o mundo e o que elas chamam de *a diferença feminina*. Chama a atenção também o modo como falam sobre as *relações* nas escolas, nas universidades e na vida como um todo e, sobretudo, a *política das mulheres traçada na diferença* que é aí empreendida. Há um modo de escrever que faz ruptura com a escrita acadêmica tradicional. Não há uma preocupação em apresentar ou sistematizar conceitos. Ao contrário, há uma preocupação em “partir de si” mesma para analisar *o que nos passa*. Assim, os conceitos vão ganhando vida em relatos, em inúmeros exemplos de vida e de luta, em práticas descritas e analisadas, em vivências comentadas, em sensações, intuições e desejos descritos.

Quero destacar que foi um belo encontro em minha vida a leitura dessas escrituras em seu conjunto porque me fez pensar a questão das mulheres e da diferença também de um modo diverso do que eu pensava antes. Além disso, as sensações em mim despertadas ao compreender e sentir a coragem dessas feministas me animam a compreender as suas motivações e as estratégias adotadas para construir e divulgar um pensamento feminista na contramão do próprio feminismo de gênero anglo-saxônico, com o qual eu trabalho. Afinal, bem sabemos que o *feminismo*

20 años sostenemos la publicación de la Revista DUODA en la que difundimos las investigaciones de las mujeres que forman parte del Centro y ofrecemos un espacio de reflexión, debate político y científico a todas y todos aquellos interesados en los estudios feministas, y en transformar las relaciones existentes en la creación de saber y en la difusión del mismo.” Ver: <<http://www.ub.edu/duoda/web/acerca.php?lang=1&xt=0&cs=0>>.

144 Durante a realização da investigação, também acompanhei as reuniões do Grupo de Investigadoras do Centro Duoda, o Seminário Anual por elas promovido e realizei entrevistas com três pesquisadoras do Centro.

de gênero, depois de diferentes lutas travadas, e apesar dos retrocessos que temos vistos, por exemplo no Brasil, em relação ao tema, tem na contemporaneidade bastante aceitação tanto entre as feministas e as/os estudiosas/os de gênero, como no mundo acadêmico em geral e, inclusive, entre formuladores(as) de políticas públicas em diferentes países. O feminismo da *diferença sexual* não goza da mesma aceitação, nem nas universidades, nem nas formulações de políticas públicas.

Portanto, quero aqui abordar os efeitos desse encontro com essa produção do feminismo da *diferença sexual* em mim. Considero que, ao se constituir claramente em um ágora da expressão e da política das mulheres, as produções divulgadas na Revista Feminista Duoda apresentam uma escrita muito particular sobre a *diferença* e a *experiência* que estão atravessadas por um *desejo* ardente de fazer proliferar uma outra ordem simbólica – a da mãe – de retomada da palavra pelas mulheres, de evidenciar a distância feminina dos códigos e rituais da política tradicional e de instituir na Educação e na vida uma relação livre entre as mulheres que eu não posso e nem desejo desconsiderar. Desconsidero das suas produções o essencialismo, que de fato existe, sobretudo, em suas insistências em mostrar que os sexos são dois e, portanto, para falar das mulheres fazer um apelo ao biológico, que no meu ponto de vista só enfraquece esse feminismo. Contudo, há, nessas produções, todo um investimento de produção e de vida que mostra ao mundo outras práticas, outro modo de trabalhar com a diferença, outras experiências e outras formas de organização para mobilizar a subjetividade. Há uma articulação clara entre *diferença* e *experiência* que me ajuda a pensar uma *perspectiva da diferença para o currículo*, propósito que venho levando a cabo há alguns anos e que não posso e nem quero encerrar minha vida de professora na universidade sem escrever um livro com o que venho produzindo e acumulando sobre esse tema. É a *potência da diferença*, a *experiência como caminho a percorrer para fazer movimentar a diferença* e o *desejo que move tudo isso* e que também pode fazer mover o currículo escolar que passo a mostrar na discussão a seguir.

10.2.1.1 – A potência da *diferença*

Pilar Beltrán Lahoz (2006) diz que o náufrago, o imigrante e o artista compartilham de uma mesma busca por “um lugar onde seguir, melhorar, começar, encontrar-se a si mesmos.” Junto com o náufrago, o imigrante e o artista de que fala Lahoz (2006), posso colocar as feministas da *diferença sexual*, por suas incansáveis buscas por um lugar, por encontrar a si mesmas e por mostrar sua *diferença em si*: sem competição, sem comparação e sem referente. Ao ver sua produção, divulgada na Revista DUODA ao longo de seus 28 anos de existência, posso afirmar que também não lhes faltam a esperança, o desejo, a coragem, o sonho e a luta. Por isso esse feminismo também nunca se deixou arrastar pelas dificuldades para tratar as questões das mulheres na vida acadêmica.

A *diferença em si* foi, desde o início, o mote maior desse feminismo. Como tão bem mostra Antonio Negri (2006) – em um belo texto traduzido e divulgado na Revista DUODA em que trata do que ele chama de “potentes filosofias da Itália” –, no “pensamento da *diferença sexual*, a diferença parte de um irreduzível ontológico (corpo sem órgãos, produção de subjetividade) imediato, formado nas lutas, construído na continuidade de um pensamento que opera junto com a militância” (NEGRI, 2006, p. 31). Exatamente por isso, o pensamento da *diferença sexual* foi capaz de trabalhar *com a diferença* operando com a experiência e com os laboratórios de vida. A busca, ao colocar no centro a diferença, é também por abandonar o que essas feministas chamam de “fantasma da identidade das mulheres” (CAMPILLO, 2011) e o que chamam de “farsa da igualdade entre os sexos” (MURARO, 2010, p. 93), ao mesmo tempo que constroem uma *cultura porvir*. Importante registrar que essas feministas criticam duramente a igualdade porque afirmam que “o que as mulheres querem é construir uma sociedade em que suas palavras, seus desejos, seus modos de fazer política e de ensinar, seus modos de ver o mundo, suas linguagens, suas experiências sejam valorizados em si mesmos, sem comparação” (MURARO, 2010, p. 95), sem um referente.

O caminho traçado na *diferença* – com o desejo de fazer valer a *diferença da experiência e a experiência da diferença* – é repetido inúmeras vezes nas produções das feministas divulgadas na Revista DUODA. Para

detalhar esse *caminho na diferença* explicita-se a *ordem simbólica* almejada e (re)instituída: “ordem simbólica da mãe” (MURARO, 1984). O motivo das lutas das mulheres na diferença também é nomeado: “amor à relação e à liberdade feminina” (ARNAUS, 2004). A *esperança* que as move é a de resgatar para o mundo a língua materna que se aprende com a mãe mediada pelo amor (GARRETAS, 2012). Tudo isso porque o que desejam é uma “busca por sustentar capacidades e abrir possibilidades” (DE VITA, 2008, p. 83).

Nessas **repetições** incansáveis, nunca faltou humor a essas feministas. Talvez não lhes falte humor porque antecipam de algum modo a constatação mais recente de uma artista-feminista, que também publica na Revista DUODA, de que “o humor marca a diferença” (CARRA, 2010, p. 45). E estou falando de *humor*, que para mim é potente e potencializa, e não de *ironia*, que para mim enfraquece e entristece.

“Repetir, repetir, repetir... até ficar diferente”. Essa frase da música *Mar Deserto*, de Paulinho Moska, que fala da força da repetição para gerar a diferença, serve tanto para entender a estratégia das feministas do pensamento da *diferença sexual* como para lembrar o que Deleuze fala sobre Diferença e Repetição. Para Deleuze (1988), assim como na música de Paulinho Moska, “a repetição gera diferença”. Além disso, a diferença em Deleuze é diferença sem referente; é uma diferença considerada em si mesma; é puro acontecimento. Ao mesmo tempo, a repetição é pensada pelo filósofo não como o “monótono enfileiramento do idêntico”, mas sim como variação, improvisação, diferenciação, isto é, “diferença deslocada”. Então, a repetição gera a diferença. Uma diferença que é força e que é, por isso mesmo, potente e potencializadora.

Pois a diferença potencializadora, almejada na repetição, é uma linha de encontro que eu estabeleço entre essa filosofia da diferença de Gilles Deleuze, com a qual venho trabalhando no campo do currículo, e o pensamento do feminismo da *diferença sexual*, que ainda pretendo explorar na continuidade de minha vida acadêmica. Essa compreensão da diferença de Gilles Deleuze, que tem sido importante nos traçados de um caminho que tenho percorrido na busca por liberar as forças de um currículo e encontrar/cartografar suas possibilidades, também possibilita

traçar um encontro, um “e” de ligação, com o feminismo da *diferença sexual* divulgado na Revista DUODA.

Contudo, é importante registrar que, como nomeou Antonio Negri (2006, p. 32), o que há aí é “um parentesco – e não filiação – com a diferença de Gilles Deleuze”. Parentesco porque a diferença é potência, é força também no pensamento da *diferença sexual*. Mas não há filiação a nenhuma filosofia, nem a qualquer outro pensamento da diferença porque “a *diferença* aí *ganha vida e é movida pela experiência*, pela prática, pelos laboratórios da vida” (NEGRI, 2006, p. 32). É diferença que ganha força no mundo das mulheres, trabalhando na cultura existente, mas desejosa de uma cultura porvir, em que se “aposta na liberdade feminina” e na capacidade das mulheres de criar e acolher. (DOMINIJANNI, 2004, p. 93).

É importante registrar que, ao valorizar e reivindicar a diferença, o feminismo do pensamento da *diferença sexual* divulgado na Revista DUODA – assim como o feminismo italiano, como mostra a feminista italiana Ida Dominijanni – “nunca foi unicamente um movimento de reivindicação de gênero” (DOMINIJANNI, 2011, p. 40). Ele foi “um processo de [...] tomada da palavra das mulheres” com foco explícito na política da diferença. A “política da diferença não é uma luta pelo poder ou por uma justa divisão do poder entre homens e mulheres; não é uma luta pela inclusão das mulheres na ordem preestabelecida e não é uma reivindicação de direitos e de leis” (DOMINIJANNI, 2011, p. 12). Política da diferença no feminismo da *diferença sexual* é uma aposta por interpretá-la e significá-la livremente, “independente dos paradigmas da dominação sexista nos quais a *diferença sexual* é sinônimo de opressão feminina” (DOMINIJANNI, 2011, p. 41). Trata-se de todo um *movimento anti-identitário para repensar a subjetividade em termos de diferença*. Nas palavras de Milagros Garretas (1997, p. 23), “a prática da diferença é apoiar-se em uma maneira de relacionar-se com a realidade”; é, portanto, a “diferença em sua relação com a singularidade”.

Talvez por isso, há na produção divulgada na Revista DUODA uma repetição quase incansável de palavras e afirmações que reivindicam a *diferença em si das mulheres* sem um referente, sem disputa, sem querer ser igual a ninguém, sem se comparar com ninguém. Palavras e

afirmações como “diferença feminina”, “autoridade feminina” ou “autoridade das mulheres”, “sujeito da diferença”, “diferença e alteridade em si mesmo”, “construir uma gramática da diferença” que coloca “em ato a própria diferença”, para falar em *diferença sexual* e tratar a mulher como diferença em si são usadas para repetir a diferença de diferentes modos e, ao fazê-lo, potencializam a diferença das mulheres.

A diferença potente é, para essas feministas, a diferença que está aí, em cada uma das mulheres, mas que nunca encontrou respaldo na ordem simbólica patriarcal. Por isso defendem que “uma forma de fazer emergir a diferença, é fazer emergir o nosso saber subjetivo” (ARNAUS; PEREZ DE LARA, 1999, p. 142), os nossos sentimentos, as nossas intuições, as nossas linguagens, nossa capacidade de nos relacionar, de acolher o outro ou nossa “capacidade de ser dois.” Afinal, “se a *diferença sexual* não está traduzida nem na ordem do pensamento, nem na ordem simbólica, só nos resta partir da ordem da existência – ordem das coisas, ordem do pensamento e ordem simbólica” (ARNAUS; PEREZ DE LARA, 1999, p. 142) para fazer diferir. Diferir para garantir a existência das mulheres com suas lógicas, sensações, intuições, formas de amar, de falar e de ensinar/educar. A diferença aqui atua como abertura à alteridade porque a prática da diferença conecta as mulheres com um desejo profundo de entender o sentido de ser mulher no mundo, cada vez com mais liberdade.

O tema da diferença, que agora nos move a ponto de ser possível dizer que “vivemos no tempo da diferença” (ORLANDI, 2005, p. 10), estava presente na produção do pensamento da *diferença sexual* desde sempre, fazendo instituir práticas, saberes, sentidos outros sobre as mulheres, as relações, sobre o mundo e sobre a vida. Diferença no pensamento da *diferença sexual* e na produção divulgada na Revista DUODA, portanto, é um “modo de vida, é potência, é resistência” (NEGRI, 2006, p. 31). A diferença é, aí, “uma resistência que rompe o horizonte do domínio, não desde as margens, mas desde o centro, ou melhor, reconstruindo um centro, um ponto no qual se faz um apoio para relançar e transformar a realidade ali no coração do sistema” (NEGRI, 2006, p. 29). Sim, no coração do sistema capitalista e patriarcal. É essa ordem sim-

bólica patriarcal que é desnudada a ponto de fazê-la mostrar-se como ela de fato é: silenciadora, excludente, opressora, ambiciosa. Ambiciosa porque o pensamento da *diferença sexual* mostra que a ordem simbólica patriarcal não ocupou, e jamais poderia, e nem poderá ocupar tudo e a todos(as). Há espaços a serem ocupados por outras ordens simbólicas, por outros signos. Evidência disso é que as próprias mulheres encontraram espaços para mostrar e divulgar uma outra ordem simbólica que é a “ordem simbólica da mãe”. Uma ordem simbólica que acolhe, recebe, cuida, educa, ensina pacientemente palavras, gestos, posturas.

Trata-se de operar claramente, nessa outra ordem simbólica, com “uma diferença criativa, um êxodo intenso e radical dos pensamentos até então instituídos” (NEGRI, 2006, p. 30). Se a diferença, no início do movimento, necessitou ser uma separação, no sentido de que as mulheres vinculadas a esse movimento necessitaram separar-se, apartar-se dos movimentos sociais em geral, da lógica acadêmica, da política tradicional, dos movimentos de luta por igualdade de gênero, das instituições patriarcais e capitalistas, porque em todos esses espaços operavam já a lógica da identidade, ela (a diferença) logo “deixou de ser separação, tornou-se criativa e começou a produzir porvir” (NEGRI, 2006, p. 31). Assim, é possível dizer que foi feita no feminismo da *diferença sexual* uma separação criativa como prática subversiva, sempre insistindo na diferença, colocando-a no centro de qualquer experiência a ser apresentada, de qualquer luta política a ser travada, de qualquer Educação a ser desenvolvida, de qualquer ensino a ser praticado, de qualquer história a ser narrada.

Da dificuldade de reconhecer nossas diferenças na prática, fez-se a afirmação do pensamento da diferença criativa. E ela movimentou, fez aparecer saberes, práticas e experiências de mulheres que estavam bloqueadas. Fez transbordar por todos os lados práticas que eram impedidas de terem sua existência livre e educadora.

10.2.1.2 – A experiência que coloca em evidência a diferença

Maria Laura Rosa (2014) diz que é só resgatando a história, as criações, as lutas e as experiências de mulheres que se pode ter condições de escrever sobre a própria experiência: “E é assim que a história não se

fecha. Essas mulheres que viveram o sentido livre do feminino são retomadas por outras, para mais tarde ressignificar-se, por sua vez, em outras gerações. De boca a orelha, se vai escrevendo, constante som e escritura” (ROSA, 2014, p. 51). O feminismo da *diferença sexual*, tal como divulgado nas produções publicadas na Revista DUODA, trata-se de um desenfreado processo de luta e de pensamento para “mudar os paradigmas que focalizam a assimetria entre os sexos” e sair da “dialética das oposições binárias e fazer praticável a relação com o outro” (MURARO, 2005, p. 44), focando a *experiência*. Trata-se de fazer da experiência das mulheres um caminho para trilhar, fazendo aparecer “a linguagem das entranhas.” Fazer do obstáculo às mulheres o caminho na escritura, “nas relações de amizade” (GARRETAS, 2006), na docência e na multiplicação dos referentes simbólicos de autoridade feminina – “autoridade sem monumentos”, ensina Luisa Muraro (1994). Trata-se de estar com o ouvido atento e a escuta afetiva aberta para ouvir “as sonoridades das mulheres” (ROSA, 2014). Trata-se de fazer aparecer “a excelência feminina” que o patriarcado deixou invisível e “fazer cultura com a experiência” (BLANCO; BOSQUE; GOMES, 2008, p. 133). Trata-se, enfim, de pensar, ensinar, escrever e investigar *a partir de si*, lembrando sempre que a língua, o pensamento e a voz são sexuadas.

O *a partir de si* “é o partir do que cada uma tem em seu estar no mundo, o que cada uma tem que é principalmente sua experiência feminina pessoal” (GARRETAS, 1997). *Partir de si* para praticar o sentido livre do feminino e para devolver a língua a quem fala e a experiência a quem a vive. *Partir de si* para fazer do negativo de nossas vidas uma força criativa e transformadora, intercambiando saberes e experiências. *Partir de si* para colocar no centro do pensamento e da produção de saberes a experiência. Afinal, é a experiência que coloca em evidência a diferença em si das mulheres. O partir de si é, portanto, uma prática política, científica e histórica inventada nos movimentos das mulheres (GARRETAS, 2005, p. 35) que acreditavam na possibilidade da transformação de si e a escritura caminharem juntas. Nesse sentido, o propósito do partir de si não é “transformar a realidade, senão transformar minha relação com a realidade” (GARRETAS, 2005, p. 36).

A experiência é, para o pensamento da *diferença sexual* divulgado na Revista DUODA, “lugar de união real entre teoria e prática, o lugar de união entre todas as parcelas do saber – cognição e afeto, subjetivo e objetivo, sociedade e indivíduo – porque a experiência não gera um saber parcelado, senão um saber sobre a nossa vida no mundo” (ARNAUS; PEREZ DE LARA, 1999, p. 140). A experiência “é prática” que, por ser eminentemente um ato linguístico, devolve à linguagem sua função de mediação do intercâmbio social (DOMINIJANNI, 2011). A prática, por sua vez, é “um corte na ordem social e simbólica estabelecida, um corte que abre um espaço em que é possível atuar e falar publicamente do que está reprimido, proibido ou desautorizado” (DOMINIJANNI, 2011, p. 17). A prática é um ato relacional. É um ato significativo e performativo, que modifica simultaneamente a pessoa que o leva a cabo e o contexto em que se realiza.

Esse foco na experiência introduziu na esfera pública um conjunto de materialidades que não haviam sido reconhecidas na linguagem política oficial: corpo, sexualidade, afetos, desejos, fantasias, medos, intuições, sensações, linguagem das entranhas. A experiência deu visibilidade à “excelência feminina” e impulsionou a prática da relação entre mulheres que traz ao mundo uma política sexual livre. O foco na experiência responde, assim, à necessidade vital de expressar o que ocorre a cada uma em sua singularidade e ao desejo de buscar as palavras para dizê-lo. As palavras, quando se aderem à experiência, “provocam mudanças, mudanças pessoais e coletivas” (CIGARINI, 1996, p. 23).

Os pressupostos no trabalho com a experiência são de que: i) “é muito o bom que já existe, para além do muito que não funciona e que falta. Há um bom que está em perigo e que se vê ameaçado por nossa incapacidade de fazê-lo falar” (CONSENTINO, 2006, p. 158) e ii) é necessário escrever sobre o que *nos passa* “para ter uma linguagem própria, para acabar com a confusão, abrir passagens de comunicação e dispormos a atuar onde antes estava o impasse de uma dolorosa cisão entre dentro e fora, entre mim e os demais, entre mim e mim” (CIGARINI, 2005, p. 58). Trata-se assim, por um lado, de atribuir importância ao aprender a reconhecer e a divulgar o bom que já existe e que encontramos todos os dias em escolas,

em nossas universidades, em nosso trabalho, em nossas relações amorosas e de amizade, e, por outro lado, de produzir linguagens que estejam conectados com o viver das mulheres, ao mesmo tempo que se produz culturas, mudando a si mesma. Como argumenta Consentino (2006), a “experiência se perde se não encontra palavras que digam seu sentido. Inclusive as melhores experiências” (CONSENTINO, 2006, p. 159).

O método para encontrar palavras e falar da experiência encontra inspiração em María Zambrano, para quem o caminho é usar a “voz das entranhas” (ZAMBRANO, 2004, p. 187). Falar com a “linguagem das entranhas” é falar com a língua materna própria de cada mulher, que reflete sua vida, sua história, sua diferença e sua singularidade. Isso com o objetivo de “desentranhar” a si mesma e ao mundo. Das entranhas vem a linguagem que sabe vir do viver, das sensações, do pensar-sentir, do sentimento e da compreensão de cada uma. Uma linguagem que faz coincidir as palavras com a experiência. Trata-se de escrever “para desentranhar o mundo e para desentranhar a si mesma” (CASTRO, 2014, p. 72).

Além do “desentranhar”, produzir conhecimento *com a experiência* de modo a *evidenciar a diferença* demanda atrevimento, valentia, ousadia e procedimentos como: abrir janelas (e atentar a tudo que possa ver nesse processo); repensar-se (e não reivindicar); desvestir-se, desnudar-se, desfazer-se de palavras, de medos, de miopias, de discursos; colocar outras palavras e linguagens em operação, linguagens que evidenciem sensações, intuições, percepções e sentimentos. Demanda “expor-se: aprender palavras, desaprender palavras. Nutrir a realidade com palavras de sentido” (PIUSSI, 2013, p. 26).

Trata-se de buscar o “claro do bosque” de que fala María Zambrano, e que tanto inspirou as feministas da *diferença sexual*, e, a partir daí, fazer a “tomada de palavra das mulheres” (BARREIRO, 2006, p. 128) – imaginar um novo início, outro mundo possível, acreditar, transformar e inventar possibilidades. Nesse processo todo, é de grande importância trabalhar a “relação de autoridade feminina”, isto é: “o reconhecimento do que cada uma sabe e generosamente entrega à outra” (BARREIRO, 2006, p. 128), algo que estamos tão pouco acostumadas a fazer. Estamos muito acostumadas a autorizar e atribuir autoridade

a homens. Pouca relação de *autoridade feminina* nós praticamos. Pois trabalhar com *a experiência e a diferença em si das mulheres* demanda o reconhecimento de autoridade feminina; “autoridade sem monumentos”, como explicita Luisa Muraro (1994).

A experiência, assim compreendida e trabalhada, portanto, faz vínculos com a singularidade e demanda uma “escrita em primeira pessoa”, que esteja atenta ao simbólico e que está em jogo no feminismo da *diferença sexual*. O simbólico – em jogo a um movimento que dá vida, nomeia e aprende com a experiência – é a “política do sentido”: sentido das coisas, da vida, das palavras, das vivências, das relações. O simbólico aqui, portanto, é constituído de palavras que abrem o sentido do mundo, que o faz mais livre, que deixa a diferença se manifestar e ganhar vida. É assim que o pensamento da *diferença sexual* considera aquilo que se produz um “conhecimento apegado à vida”; um conhecimento amoroso e transformador.

Na produção desse conhecimento que parte de si mesma e foca a experiência, é importante ter em conta que “o amor é uma relação com o real: uma relação que depende de mim, porque o amor está em mim, colocado por minha mãe quando me ensinou a falar, e o fez não com armas, senão com palavras atentas a mim” (GARRETAS, 2012, p. 152). Além disso, é importante considerar que “o amor está em mim entre muitas coisas claras e escuras, entre a beleza e a dor, entre o apego e a perda, entre a amizade e o vazio, entre o negativo, o ódio, a inveja, a impotência e o desejo” (GARRETAS, 2012, p. 152). O amor, portanto, que aprendemos com nossas mães, está aí para ser operado em tudo, inclusive na produção do conhecimento, na nossa escritura e na nossa prática docente.

O feminismo da *diferença sexual* considera que muitas mulheres ao longo da história interpretaram a abertura do corpo feminino ao outro em termos amorosos. “As mulheres sabemos muito do amor. O corpo feminino indica abertura ao outro, sem obrigar a nada” (GARRETAS, 2012, p. 152). Além disso, “a transmissão da vida, o respeito à vida, o sentido da vida, são intensas experiências da mulher, valores que a mulher reivindica” (ARNAUS; PEREZ DE LARA, 1999, p. 141). Isso tudo é extremamente importante e potente, apesar de tudo ter sido silenciado

em outras produções de conhecimento, inclusive feministas. Importante porque transforma-se o conhecimento e a política introduzindo neles a matéria viva da experiência feminina com toda a sua riqueza e diferença. É assim que se faz a *política das mulheres* baseada na diferença em si das mulheres porque o que nos falta não é ser homem, mas sim amar nosso próprio ser mulher e nossa origem feminina. Trata-se, em síntese, de *acolher* a diferença de ser mulher com todo o desejo que ela mobiliza.

10.2.1.3 – O desejo no espaço entre a experiência que produz saber apegado à vida e a determinação de fazer proliferar a diferença em si das mulheres

Eu gosto dos que têm fome / Dos que morrem de vontade / Dos que secam de desejo / Dos que ardem... Ao ler as inúmeras páginas da Revista DUODA e ao participar das reuniões de estudos e dos seminários e aulas ministrados pelas pesquisadoras do Grupo, era como se as escutassem cantar trechos da música *Senhas* de Adriana Calcanhoto. Afinal, inúmeras vezes elas falam do quanto é necessário o desejo para mover as coisas e transformar. Elas gostam, comentam, divulgam poesias, literatura, filmes feitos, dirigidos, escritos por mulheres que *ardem de desejo*: Emily Dickinson, Clarice Lispector, Virginia Woolf, Isabel Colchet...

Há no pensamento da *diferença sexual* uma postura clara de que é necessário fazer, multiplicar “a política do desejo”. Isso porque o *desejo* que cada uma traz consigo precisa ser parte integrante de uma política que deseja *mudar a nossa relação com o mundo* (CIGARINI, 2005) muito mais do que mudar o mundo em si mesmo. Claro está, para esse pensamento, que ao mudar a sua relação com o mundo, colocando em ação a *política do desejo*, o próprio mundo também se modifica. Por isso “a política das mulheres” é a política do desejo de mostrar que – algo que elas consideram óbvio – há “dois sexos” em “um mundo apenas” (CIGARINI, 2005, p. 77). Para essas feministas, a “atenção ao singular faz laço com a **cultura** que se reinventa cada vez que se abre um novo lugar no mundo. Abre-se caminho, como ocorre quando se abre a vida” (CARRETERO, 2001, p. 56).

Trabalhar para multiplicar e proliferar a diferença em si das mulheres só se pode fazer por quem realmente *arde de desejo*, depreendo das

produções divulgadas na Revista DUODA. Também é necessário muito desejo para apostar na política das experiências das mulheres. É necessário arder de desejo para trabalhar pela re/instituição de uma outra ordem simbólica. Desejo de estar no mundo de um outro modo e de, neste lugar, construir relações sem uma finalidade, apenas pelo desejo da relação. Desejo de construir um mapa próprio para orientar-se no mundo. Desejo de dar vazão a sentimentos vitais como o reconhecimento, a estima e a amizade. Desejo de encontrar novas palavras para expressar-se, para dizer-se. Desejo de estar em relação de liberdade, de amar.

Há uma aposta no *signo do amor* que elas querem multiplicar. Trata-se de um “amor não reduzido a sentimento, senão como relação que nos dá um entendimento especial de nós mesmos e mesmas, das dos demais e de todo o real” (MURARO, 2010, p. 71). O desejo e o amor mantêm a união em nossas experiências e a fecundidade nos momentos de crise. Contudo, temos uma dificuldade de espalhar o signo do amor. No belo livro *El amor és el signo*, Milagros Rivera Garretas se/nos pergunta por que há tanto saber feminino que não se consuma? Defende a ideia de que um dos principais obstáculos das mulheres de nossa sociedade ocidental é a dificuldade de levar para fora o signo do amor, tão fértil nas vidas femininas. Sobre isso diz Garretas: “quando estamos entre nós ou quando refletimos a sós, operamos com o amor, tão fértil no feminino. Porém, ao sair na rua nos colocamos a burca do mal menor e deixamos que o desejo feminino ceda ante o masculino e espere” (GARRETAS, 2012, p. 255). Assim, há nesse pensamento uma pauta de luta explícita: *fazer aparecer e proliferar o desejo e o amor femininos!*

O foco na *prática da relação* é fundamental para que o *desejo feminino* se prolifere. O pensamento da *diferença sexual* considera que “as práticas científicas tradicionais transformam o mundo em objeto de conhecimento; as práticas do feminismo preferem o conhecimento que precede da relação de intercâmbio” (MURARO, 2010a, p. 71). Por isso a importância da “relação de diferença como mediação para o fazer das mulheres.” Afinal, a “relação de diferença há que entendê-la como relação com um/a outro, sem chegar a um nós ou a um sujeito coletivo” (CIGARINI, 2004, p. 86). Na Educação, por exemplo, o pensamento da *diferença sexual* con-

sidera que o foco na relação é o centro de uma prática pedagógica porque “a relação educativa é uma relação amorosa”. “Se a relação falta, algo importante se perde, se põe em perigo o sentido de si. Sabemos que quando fica bloqueado o intercâmbio doador de vida com os outros, resulta um deterioramento grave do sentido de si e da capacidade para o prazer” (CARRETERO, 2001, p. 57).

É assim que o próprio desejo se prolifera nesse pensamento. Há, nele, *um desejo de encontrar acolhida*. Há *um desejo de desprendimento do que nos foi dado* e de começar um gesto novo, nomeando desde si mesmas o mundo e a relação que queremos e desejamos com ele. Desejo, enfim, *de existir plenamente* com toda a diferença das mulheres e *de reconhecer, nomear e realizar o próprio desejo*. O *sonho* perseguido é claramente de uma cultura porvir e de uma “autoridade sem monumento” nas relações entre as mulheres (MURARO, 1994, p. 86). Importante registrar que esse pensamento entende que o *poder* impõe e seduz para sujeitar. Já a *autoridade* atribuímos a alguém que demonstra um saber, uma sabedoria, um modo de viver e uma experiência que admiramos, reconhecemos e autorizamos. A *autoridade*, portanto, é diferente do *poder* porque atende ao desejo de cada pessoa de conviver, de se relacionar e de existir no mundo, reconhecendo a importância do/a outro/a na nossa vida.

No pensamento da *diferença sexual* divulgado na Revista DUODA fica evidente um ardente *desejo de um feminino livre* de todas as imposições patriarcais. *Desejo de dar lugar visível a coisas que outros esconderam, que outros apagaram. Desejos de dissipar os silêncios exigidos e impostos. Desejo de uma autoridade feminina baseada na confiança* e na autorização de um saber próprio às mulheres. *Desejo do reconhecimento do que cada uma sabe* e, generosamente, entrega ao outro ou à outra.

Trabalhar mobilizando o desejo, para o feminismo da *diferença sexual*, é apostar na disparidade e nunca, jamais, se deixar fazer desejosa do poder. Fazer praticável a disparidade tem que ver com a vida do desejo. “Quando entram em jogo os desejos, cria-se sempre disparidade e o contrário também se dá: uma política que consiga ir além da igualdade e a defesa ou ampliação dos direitos desperta as emoções mais profundas e pode mobilizar as energias do desejo” (MURARO, 2001, p. 33). A disparidade

e o poder são opostos no próprio feminismo. Suas políticas também o são. De um lado está “a política do desejo feminino” e do outro “a política que busca a inclusão das mulheres” (MURARO, 2001, p. 33). Uma mulher em quem confias, a quem atribui autoridade, pode ser a medida para sustentar o próprio desejo.

O desejo, para o feminismo da *diferença sexual*, não necessita mediação. O que necessita mediação é a prática de encontrar o desejo: “muito desejo feminino livre não encontra palavras para dizer-se” (CIGARINI, 2005, p. 82). Contudo, “a prática da relação desperta o potencial do existente, porque desperta o desejo” (CIGARINI, 2005, p. 82). O desejo acompanha sempre as metamorfoses da alma. O desejo é o manifestar-se da *diferença sexual* que não encontra reconhecimento ideal nem expressão simbólica na realidade. Ele faz encarnar uma figura nova e abre potenciais novos.

Aquilo que mobiliza o pensamento da *diferença sexual* é exatamente o desejo de um novo início. Nesse novo início, escutar a necessidade e o desejo é político; é fazer política do desejo (CIGARINI, 2005, p. 82). Essa modalidade de operar com o desejo na pesquisa, no trabalho, na docência é um caminho que não dá lugar ao triste, porque a alegria de recordar é considerada uma recriação do sentido do passado, uma nova recriação simbólica da vida. O Desejo é, portanto, o lugar inédito da criação e da transformação. Afinal, ao viver intensamente a vida, a própria vida nos poetiza, é o que depreendo desse pensamento.

10.2.1.4 – Implicações do aprendido no modo como penso e pesquisa currículos

Pilar Beltrán Lahoz diz que “é preciso ser nômade; porém, nômade de atitude. É preciso ser nômade para além das coordenadas puramente espaciais. Há que saber ser nômade entre quatro paredes” (LAHOZ, 2006, p. 136). Dadas as questões instigantes que os estudos feministas do pensamento da *diferença sexual* vêm produzindo sobre a diferença, sobre as políticas e as práticas das mulheres e sobre a importância de inserirmos os desejos e as experiências das mulheres nos saberes e nas práticas da escola, da universidade e da vida, considero que o campo curricular tem muito a ganhar ao incorporar algumas de suas problematizações e produ-

ções. Ainda é lacunar o uso desse pensamento na teoria curricular e nas pesquisas sobre currículo divulgadas no Brasil. Considero de importância estratégica *uma perspectiva que pensa o currículo como possibilidades* de incorporar compreensões, lutas, e conceitos desse pensamento que muito tem de possibilidades para um trabalho outro com a diferença.

Mesmo quem estuda currículo e relações de gênero no Brasil e quem nas escolas tem se preocupado em trabalhar com as múltiplas culturas existentes na sociedade e com a cultura feminina, tem encontrado uma grande dificuldade em lidar com os *raciocínios e pensamentos generificados e hierarquizantes* que circulam nas escolas,¹⁴⁵ e em efetuar mudanças nos próprios conhecimentos e práticas escolares que são claramente masculinos. Estudos do campo do currículo já argumentaram, há muitos anos, que o próprio conhecimento curricular ou a ciência que dá base aos currículos existentes é masculina. Eu mesma já mostrei, há mais de duas décadas atrás, que as culturas femininas são “campos de silêncio dos currículos escolares” (PARAÍSO, 1997). Contudo, se, por um lado, já investigamos os silêncios do currículo, aprendizagens generificadas e excludentes possibilitadas pelas práticas curriculares, por outro, não conseguimos, ainda, produzir saberes escolares que possam se contrapor a essa lógica da ciência masculina, aos pressupostos ou aos sistemas de raciocínio e a todo esse pensamento que, ao se dizer “neutro”, silencia e exclui.

Nesse sentido considero que o uso de ideias, argumentos e conceitos do pensamento da *diferença sexual* nas discussões curriculares poderá contribuir para trazer outros elementos para esse debate, ao fazer circular no campo curricular “outras palavras”, outros significados e outros saberes produzidos pelo pensamento da *diferença sexual*, que entende ser necessário introduzir nos saberes e no mundo uma outra “ordem simbólica”, que é a ordem simbólica da mãe e das experiências e políticas das mulheres.

A discussão sobre *diferença, desejo e experiência* tem sido, como mostrei aqui, realizada por vários estudos divulgados na Revista DUODA para abordar as questões da “autoridade que não se impõe pela força, como faz o poder” (MURARO, 1994); para tratar das práticas de “liberdade feminina” que o Centro Duoda busca espalhar por todos os lugares,

145 Mostrei isso em: PARAÍSO, 2011.

incluindo a escola e a universidade; para abordar as experiências, as políticas, os saberes e os desejos femininos que o Centro Duoda luta para dar visibilidade e para serem inseridos nos conhecimentos que circulam e são ensinados em diferentes espaços, tais como a escola e a universidade. São usados também para falar do “trabalho com as palavras” que o pensamento da *diferença sexual* vem divulgando para dar nome a sentimentos, desejos e experiências das mulheres nas escolas, na universidade e na vida.

As produções divulgadas na Revista DUODA evidenciam uma multiplicidade de ações para “nomear o mundo de outro modo”, passando “da reivindicação à expressão”. Esses conceitos, *diferença*, *desejo* e *experiência*, perpassam não somente suas produções acadêmicas, mas também todo um sentir, fazer e se expressar das pesquisadoras. A *diferença* é o motor e o mote desse pensamento, que tem a palavra diferença em seu próprio nome – Pensamento da Diferença Sexual –, que é usado para encontrar saídas e falar de outras ordens simbólicas: “da mãe”, “da autoridade que se faz no reconhecimento” e “não se impõe pela força” etc. O *desejo*, nesse pensamento, é central “para abrir possibilidade” e para dar o impulso necessário para a ação, a junção, a parceria, a solidariedade e o trabalho conjunto. A *experiência*, por sua vez, articula a diferença e o desejo, e é aquilo que é usado para tirar o conhecimento, a universidade, a ciência, a história, a economia, a escola, o trabalho etc. do lugar do uno e da prática do silenciamento, porque toda a produção desse grupo mostra como a experiência das mulheres pode mudar tudo isso.

Esses conceitos também têm sido muito importantes para o meu trabalho no campo do currículo. Em minhas escritas e pesquisas tenho buscado uma lógica para um currículo que esteja atenta às *sensações*; uma lógica para pensá-lo como um vetor de *matéria-força* para o aprender. Tenho buscado trabalhar o currículo como espaço de possibilidades e como território onde as forças podem “deformar” as formas de um currículo, trazendo *experiências*, instaurando o movimento e agenciando o *desejo*, que são fundamentais para o aprender. Há aqui, seguramente, uma linha de encontro com o trabalho, com a diferença, feito pelo pensamento da *diferença sexual*.

O tema da diferença coloca-nos inúmeros desafios no currículo. É a problemática da diferença que tentamos abordar por partes, com recortes, com diferentes perspectivas quando tratamos de acesso desigual à Educação, dos conflitos culturais no currículo, das lutas dos diferentes movimentos sociais por representação e do currículo como um campo de luta por produção de significados. É a diferença que “tentamos exprimir aos pedaços”, do modo como conseguimos, “quando nos interessamos por uma diferenciação”; quando traçamos os novos mapas políticos e culturais contemporâneos, as multiculturalidades do nosso tempo, os processos pós-coloniais, as questões da *diferença sexual*, de gênero, etnia, *raça*, geração, sexualidades. É a diferença que tentamos exprimir quando abordamos as múltiplas lutas de diferentes grupos pelo e no currículo, pela e na produção de saberes e quando tratamos da alteridade dos(as) diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver suas próprias experiências.

Assim, seja a diferença entendida como *prática* produzida e produtora de discursos, de sentidos e de sujeitos; como *marcas culturais* que unem e separam pessoas, territórios, culturas; ou como *significados* que produzimos e adotamos e que nos faz ser e viver de determinados modos; como *processo* que divide, demarca, separa; ou, ainda e por fim, como *fluxo* e *motor* da vida que move, jorra forças e possibilita entrar em devires, é a diferença que estamos conceituando; é ela que estamos perseguindo; é dela que estamos falando. Portanto, mesmo sendo abordada com diferentes perspectivas, é a diferença que nos move quando, no campo do currículo, nos preocupamos com os modos como se dão as práticas de identificação e separação; as estratégias de resistências e lutas; a visibilidade ou negação das culturas; os processos de inclusão/exclusão e de ensino e de aprendizagem nos currículos, nas pedagogias, nos diferentes artefatos culturais, nas escolas e em outros espaços sociais.

É evidente, portanto, a importância que pode ter o modo como o pensamento da *diferença sexual* divulgado na Revista DUODA trabalha com os conceitos *desejo*, *experiência* e, sobretudo, *diferença*, na produção curricular quando busca-se uma outra lógica que possa “deformar” as formas de um currículo. Aprender a potência da diferença no currículo; o partir de si mesmo como estratégia do ensinar e do aprender; o foco nas

relações e nos processos; a fertilidade do amor e do desejo que trazem à cena curricular outros saberes dos(as) envolvidos(as) no processo ensino-aprendizagem – são práticas importantes que apreendo do pensamento da *diferença sexual* divulgado na Revista DUODA e que tem tudo a ver com o abrir possibilidades no currículo.

Tudo pode se mover em um currículo quando se deixa o gesto amoroso fazer o seu trabalho de receber, cuidar, conduzir, ensinar crianças que chegam em uma escola com seu desejo de aprender. A potencialidade do amor no currículo está exatamente na disponibilidade e na capacidade de investir na *relação sem uma finalidade*. Quem ama e quem deseja sabe inclusive esperar o momento adequado para “fazer acontecer”.

A *ordem simbólica da mãe* que ensina, educa, acredita, espera, junta, faz aliança e investe na relação porque ama, é importante como um referente simbólico na escola, em um currículo e na vida. Garretas (2012, p.13) afirma que “o patriarcado rompeu a conexão vital entre a escola e a mãe, impondo uma censura pela qual entrava o pai a substituir a mãe como garantia do horizonte de sentido da educação.” É a razão que o currículo quer ver operar. Mas é o cuidado e o amor que eu vejo fazer proliferar o desejo de ensinar e a alegria de aprender em qualquer currículo. Isso porque o amor, diz María Zambrano (2000), “estabelece [...] a lei da necessidade”.

“Quando levamos o amor ao ensino”, o ensino “perde seu tom e seu conteúdo patriarcais” (GARRETAS, 2012, p. 245). Ah! e se o ensino perde seu tom patriarcal, e às vezes até misógino, um mundo se abre porque é possível acionar o *dever-mulher* que opera com a confabulação, a intuição, a emoção, a alegria, a conexão. E como tão bem mostraram Deleuze & Guattari (1997b), o *dever-mulher* não é de mulheres. O *dever-mulher* pode ser operacionalizado por todos e todas, por homens e mulheres. Aliás, os devires nada têm a ver com o sexo e nem com o gênero. O *signo do amor*, que é da ordem simbólica da mãe, também pode ser operacionalizado por homens e mulheres. Afinal, amor é hospitalidade; “hospitalidade é acolhimento”; é a casa que recebe as diferenças, diz Derrida (2003, p. 15).

O amor à relação educativa opera abrindo um currículo prescrito às necessidades da relação. O amor no currículo tem muito mais a ver com “a diferença”, portanto, do que qualquer projeto para incluir a cultura da diversidade no currículo. O amor no currículo tem a ver com o cuidado com a relação educativa, com o desejo de relacionar, com a construção de uma cultura porvir, que, por sua vez, será efeito da relação. Se isso é o que venho tentando expressar em minhas produções, resultados das pesquisas que desenvolvo e oriento, essa é uma das linhas que pretendo continuar explorando para ver no que dá e para buscar uma forma de *expressão do pesquisado* que venha do *estudado* e do *ruminado*, mas que também venha das *entranhas* e do *vivido*.

~~*~~

Em síntese, essas práticas, divulgadas na Revista DUODA e destacadas neste capítulo, somadas à importância dos saberes apegados à vida, ao praticar currículo com a linguagem das entranhas e ao fazer cultura com a experiência têm tudo a ver com “deixar a diferença fazer seus jogos” no currículo, prática que tenho tentado exprimir aos *pedaços*, às *partes*, do modo como consigo, em minhas pesquisas e escrituras no campo curricular. Têm tudo a ver, enfim, com operar com uma diferença criativa, que é aquela que se confunde com uma potência sempre nova, aberta ao porvir. Afinal, há uma luta comum do pensamento da *diferença sexual* com a perspectiva da diferença do currículo com a qual venho tentando encontrar modos de expressar que é a de *não deixar o fixar inibir o devir!* Sim, é preciso desterritorializar para movimentar os devires, desaprender, expandir, criar, seguir...



CAPÍTULO 11

É necessário seguir: relacionar, ensinar, aprender, formar, orientar, pesquisar, escrever

Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, da cultura, das crenças que atravessamos. Esta experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia; Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

(BARTHES, 2013, p. 48-49)

Episódio 11: Era **outubro de 2016**, ainda primavera, quando ELLA se dirigia àquela escola, que já conhecia há tanto tempo, porque havia agendado com as professoras mais uma formação. Desta vez, ELLA aceitara o convite porque simplesmente sentia que, por sua relação com a escola, não podia recusar. Mas naquele mês de outubro de 2016 ela se sentia demasiado estranha: sem saber o que fazer, o que pensar, o que dizer. Outubro era mês de *ocupações* na UFMG, de *ocupação* na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, de *ocupações* em várias universidades e inúmeras escolas do Brasil gigante. Estação das flores e dos ipês floridos em Belo Horizonte. Estação da Clarice. Não qualquer Clarice, mas a dela, que menos de um mês antes completara 1 ano e que lhe trazia a cada dia “sopros de vida”, necessidade de transformar, de lutar, vontade de viver, força para sair por aí *cavando possíveis* com seu desejo de construir uma escola, uma universidade, uma cidade, um país, um mundo melhor para sua filha e para todos(as) de sua geração viverem. Se essa comumente é uma época do ano em que se sentia florescer, naquele *outubro* ELLA se sentia a “sonsa essencial”, aterrorizada que estava pelas políticas destruidoras de direitos que tomaram de assalto o Brasil; pelas polícias que, mais

fortemente do que em anos anteriores, mostravam sua covardia/arrogante com aqueles(as) que consideram mais fracos, deixando a muitos(as) estupefatos(as), atônitos(as), assombrados(as), estarecidos(as), entre inúmeras outras barbaridades, por prender artistas e inviabilizar suas apresentações teatrais; invadir universidades e atacar estudantes com bombas e gás lacrimogêneo, espancar professoras(es) e pessoas que se manifestam pacificamente nas ruas, levar jovencinhas estudantes secundaristas algemadas porque ocupavam escolas reivindicando Educação de qualidade e se manifestando contra uma Reforma do Ensino Médio imposta, sem nenhuma participação daqueles(as) que são diretamente afetados(as) por ela e, portanto, os(as) principais interessados(as). Todos esses acontecimentos bárbaros pareciam a ELLA coisas superadas; pareciam coisas do passado e a faziam sentir um cheiro de livro de história antigo no ar... Naquele outubro, ELLA se sentia a sonsa-essencial-aterrorizada também por ter “descoberto” nomes de todos(as) os(as) deputados(as) e senadores(as) do Brasil; todos(as) que pouco tempo antes passaram a ter não somente nomes mas também caras e vozes para ela e para muitos(as) brasileiros(as) pelas telas da televisão, em rede nacional, cada um/a dando seu voto ao *impeachment da presidenta Dilma Rousseff* em nome de seus filhos, maridos, esposas, netos, mães, pais, Deus... ELLA se sentia como uma “barata tonta” naquele mês de outubro quando, na Faculdade de Educação da UFMG, as estudantes *ocupadas* mostravam para todos(as) que quisessem ver que sabiam, sentiam e viam o *esgotamento do currículo* do curso de Pedagogia que lhes é ofertado e dispensavam as ofertas de palestras, de aulas, de apresentação de grupos de pesquisas dela mesma e de vários(as) professores(as) da UFMG. Com delicadeza-dura ou dureza-delicada diziam **não** às inúmeras ofertas; dispensavam ofertas e escolhiam aquilo que queriam aprender. Se a ELLA e a muitos(as) brasileiros(as) tudo parecia fechado, sem saída, aqueles(as) jovens mostravam como abrir caminho na criação de outros possíveis. Escolhiam, planejavam, inventavam outras coisas para compor o currículo da ocupação: oficinas de teatro, teatro-fórum, danças, literatura, cinema, poesias, yoga, políticas, micropolítica, relações cotidianas de opressão, relações de gênero e etnia, resistência, jurisprudência, agricultura orgânica, desigualdades

educacionais, relações étnicas e de gênero no movimento estudantil, nas universidades, nas ocupações... Faziam rodas de conversas com os trabalhadores da construção civil que construíam os prédios da UFMG para falar de seus saberes e de suas relações com a universidade; rodas de conversas com professores(as) que participaram do movimento estudantil em vários períodos da nossa história; conversas sobre as reformas dos currículos da Pedagogia e das licenciaturas em curso na UFMG; café da manhã e discussão com pessoas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) para trocar informações sobre *estratégias das ocupações*; discussões sobre relações mais horizontais na universidade, nas ocupações e na vida; conversas sobre as aulas que tinham e as que gostariam de ter; sobre filmes que lhes tocam; sobre as catracas para entrar na faculdade e as inúmeras câmaras instaladas em diferentes espaços dela; sobre outras ocupações; sobre lutas cotidianas; divisões de tarefas domésticas; solidariedade; amor... Palestras, sim, muitas! Mas palestras com os temas que eles(as) sentiam que precisavam conhecer e escolhiam: Medidas Provisórias, Reforma da Previdência, Projetos de Lei de vários tipos, Reforma do Ensino Médio, Desigualdade educacional... ELLA acompanhava tudo aquilo o máximo que podia, porque para ela era micropolítica, resistência, movimento, vida. Mas vivia um tempo em que choques e sustos vinham-lhe de todos os lados, sem dar tempo para reagir, resistir, pegar outra rota... ELLA sentia-se como uma “barata tonta” [essa era sempre a imagem que lhe vinha quando queria falar de como se sentia], menos esmagada que a barata da outra Clarice, a Lispector, mas tão sem rumo como a sua personagem *G.H.*, sem saber que caminho seguir, como prosseguir, como se inserir, o que fazer, já que sentia que tudo se encontrava aberto e vasculhado para **imobilizar resistências**... Era com essa sensação de desespero, de não saber o que fazer, mas com uma grande *necessidade de revoltar* que ali estava ELLA passando pela porta de entrada daquela escola mais uma vez para uma outra formação sobre currículo. Escola já conhecida por ela em pesquisas, “formações”, retorno das pesquisas e várias palestras que lá realizou em diferentes momentos. Apesar do seu vínculo afetivo e seu sentimento de dívida para com as professoras dessa escola, que sempre lhe abriram as portas para suas pesquisas e experimentações,

que lhe escutaram, retrucaram e a mimaram em diferentes momentos, ELLA perguntava, naquele dia, o que queriam mais dela, logo naquele outubro em que só sentia o *esgotamento das coisas* e uma grande *necessidade de revoltar para sair do lugar*. Se perguntava: O que poderia fazer ali? O que poderia aportar à escola, naquele momento, em que se sentia devastada pelos eventos políticos, pelos ataques aos direitos da população brasileira trabalhadora (não rica), às universidades, aos currículos, às escolas, às conquistas das mulheres, às pessoas negras, aos(as) nordestinos(as), aos pobres, ao povo deste país? Enquanto pensava nisso tudo e alguns lampejos de desânimo se anunciavam, ELLA entrava na escola e dizia para si mesma: “Vamos! Coragem! Você é professora! Professora não pode desanimar!” Se há algo que para ELLA um/a professor/a não pode é se contagiar pelos *afectos tristes*. Dizia: “É preciso seguir...” Cantava em pensamento uma música que as professoras dessa escola haviam cantado quando ali estivera pela última vez: “... para não ter medo que este tempo vai passar, não se desespere e nem pare de sonhar.” Mentalmente cantava. E continuava: “nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...” E enquanto atravessava a areia da entrada da escola que parecia igualzinha, exatamente como da última vez que ali estivera, continuava cantando em pensamentos: “nós podemos tudo, nós podemos mais, vamos lá fazer o que será.” E com esse pensamento cruzou o espaço aberto, atravessou a areia e entrou no espaço de uma grande área coberta em que um grupo de professoras a aguardava e a recebia como velha conhecida... As professoras tinham lhe mandado vários recados: queriam que ELLA fizesse “uma formação sobre currículo e gênero”. Quando recebera o insistente convite, ficara se lembrando que da última vez também falara sobre esse tema: fora apresentar o que tinha feito com as observações ali realizadas em sua pesquisa e discutira com elas as práticas de normalização de gênero, assim como as práticas de desordenamento do currículo produzidas por alguns episódios relacionados às relações de gênero que haviam presenciado e mapeado. ELLA se lembrara que também estivera ali falando de *currículo e gênero* quando estava grávida da Clarice, pouco mais de um ano antes, também prenha de alegrias e expectativa pela “virgindade dos dias” que viriam. Naquela ocasião, grávida de oito meses, tinha recebido muitos mi-

mos daquelas mulheres-professoras, quase todas também mães. Inclusive um sofá fora colocado na sala da diretoria para que na hora do almoço pudesse “esticar o corpo”, já que ficaria o dia inteiro lá. ELLA soubera com detalhe a aventura que tinha sido transportar o sofá da casa da diretora para a escola. E, claro, havia sido as professoras mulheres que pensaram no sofá para ELLA. Em todos os espaços em que convivera, tanto quando grávida como depois carregando seus filhos pequenos – nas aulas, nas universidades, nas viagens a trabalho, em seminários, nas assembleias de docentes da UFMG, nas manifestações de rua que participara carregando o Ariel ou a Clarice na *mochila* ou nos braços –, sempre foram as mulheres que lhe mimaram e lhe dedicaram atenção e cuidados. As mulheres que nessas ocasiões lhe ofereceram água, suas cadeiras para sentar, lhe estenderam a mão para se levantar do chão, lhe dispensavam olhares cúmplices que lhe diziam saber o que significava estar ali grávida ou com filho/a pequeno/a no colo. É como aquele circuito do mimo de que fala Tomaz Tadeu: “Quem mima mimado será”.¹⁴⁶ As mulheres-mães-professoras sentem e operam com a lei do mimo. Pensava nos mimos recebidos dessas professoras, mas também se perguntava: Se já havia falado sobre o tema *currículo e gênero* várias vezes naquela escola, o que seria novidade para elas agora? O que elas queriam dela? Cansada de dar voltas ao pensamento, ELLA decidira: faria a palestra para aquele grupo de professoras, perceberia como elas estavam se sentindo e veria em *quê* poderia ajudar.

~~*~~

Desde que concluí o doutorado em 2002 até o momento atual, portanto há 16 anos, vou às escolas da educação básica da rede pública estadual ou municipal de Belo Horizonte, Betim ou Contagem pelo me-

146 Diz Tomaz Tadeu: o mimo “não é da ordem da usura, mas da generosidade. É gratuito. Não espera nada em troca. Mas sem que você o saiba acaba sendo depositado. No fundo perdido do dom universal. Até que um dia, do nada, quando menos esperava, você recebe um. E o circuito se completa, mas também recomeça. E a lei do mimo se cumpriu. Quem mima mimado será.” Tomaz Tadeu escreve sobre o mimo nas contracapas de vários livros de literatura que tem traduzido para uma coletânea, de nome *Mimo*, que ele organiza para a Editora Autêntica. “Composta de obras clássicas e de belos textos, organizados e traduzidos por Tomaz Tadeu, a Coleção possui títulos consagrados e não à toa recebe o título MIMO.” Ver: <<https://grupoautentica.com.br/autentica/colecoes/32>>.

nos duas vezes ao ano, uma por semestre,¹⁴⁷ para colaborar, para ajudar no que necessitam e me demandam. Algumas vezes fui e vou às escolas que já receberam e ou recebem minhas bolsistas de iniciação científica ou a mim mesma para realizarmos pesquisas. Mas também já fiz e faço isso inúmeras vezes em escolas onde não fiz pesquisa. Vou para formações, conversas, palestras, discussão de currículos ou de temáticas específicas com as quais trabalho e que as profissionais das escolas me solicitam para *falar* com elas.

Não vou para *pesquisar*, apesar de sempre ser *pesquisa*. Vou para doar meu trabalho para a escola pública porque *assim eu quis*, porque assim quero continuar fazendo. A maior parte das vezes, vou aos sábados. Foi o modo como encontrei para contribuir com a escola pública (onde sempre estudei), dando algum retorno de todo o investimento de recursos públicos destinados à minha formação. Afinal, toda a minha formação foi pelas universidades públicas brasileiras com bolsas do CNPq (de iniciação científica, mestrado e doutorado), sem as quais jamais poderia ter estudado. Apesar de essas idas às escolas implicarem às vezes um grande esforço de articulação, de tempo e de agenda, nunca abri mão desses momentos.

Houve dias que foram (e às vezes ainda são) *pesadas*, seja porque eu me encontrava em um período mais complicado e não estava com a energia que se necessita para fazer esses trabalhos nas escolas, seja porque as professoras e as escolas estavam vivendo momentos delicados. Mas essas visitas sempre me alimentaram e nutriram meu pensar, meu trabalho na universidade, minha compreensão de quantos diferentes modos se pode fazer política. Muitas vezes essas idas às escolas me possibilitaram experimentar ideias e deram gás à minha vida, pela grande consideração, escuta, partilha e afeto que recebia e recebo de professoras das escolas, seja porque sentia que de fato aquele investimento valia e vale a pena.

Confesso que me sinto muito cansada depois de um dia de trabalho desses. Mas sempre me digo também que isso é bom para eu ter uma vaga noção do cansaço das professoras que trabalham nas escolas dando aulas para crianças e jovens o dia inteirinho. Sim, sempre sinto o cansaço das professoras, do mesmo modo que também sinto o desejo delas de não falharem com seus/suas inúmeros(as) alunos(as).

147 Em alguns períodos fui muito mais vezes *doar* meu trabalho, por exemplo, uma por mês.

Muitas vezes entrei nas escolas “pilhada”, “inspirada” e saí sem energia; como se tivessem sugado, em várias chupadas, todas as minhas energias até me deixar seca. Ufa! Sim, os problemas na escola já foram descritos, escritos, discutidos tantas vezes. Os cansaços das professoras já foram tão falados, vistos, sentidos. As dificuldades com os desempenhos dos(as) alunos(as) já foram narradas de tantos modos, que muitas vezes me parecia difícil qualquer “sopro de vida” no espaço das escolas. Já acompanhei grupos de crianças por quatro anos na escola e vi muitas chegando ali cheias de expectativas e vontade de aprender, mas, aos poucos, fui sentindo seus *desejos sendo assassinados*. Sim, Deleuze (2001a) diz que “os desejos” não morrem; eles “são assassinados”. E os desejos são assassinados porque são muitos os *esgotamentos nos currículos*.

Em uma ocasião falei ali mesmo sobre quando é que elas, eu, todas nós professoras e professores, levaríamos em conta os esgotamentos nos e dos currículos e a urgência da criação de saídas. Naquela ocasião, a Sara, que além de professora ali já havia sido minha aluna em curso de especialização na UFMG, me respondeu: “Nós sentimos isso todos os dias, professora. Estamos precisando é do próximo passo.”

A Sara, muitas vezes, me desconcertava e me fazia voltar para casa com ela em meus pensamentos. *Como fazer a resistência realmente se tornar eficaz? Como fazer os intoleráveis dos currículos e da vida serem efetivamente eliminados? Como construir outras entradas no currículo e outras saídas para o currículo?* Sentia, sentíamos, sinto, sentimos que precisamos de outras entradas e saídas! Mas as entradas e saídas não podem ser universais. Cada um/a deve cavar a sua, de modo a **alargar os limites do possível no currículo**. Em minha trajetória inteira de professora/pesquisadora foi isso o que busquei; é isso o que busco. Afinal, os possíveis não estão aí à nossa espera para serem selecionados e ensinados. Eles precisam ser criados, sabendo que não se cava possíveis sem um trabalho sobre nós mesmos(as). É necessária a criação de outras relações conosco mesmos(as) para inventarmos outras saídas para um currículo e para uma vida. As ocupações na FaE/UFMG também estavam me mostrando, uma vez mais, essa necessidade de revoltar e de cavar *outras entradas e saídas*...

Se naquele dia discutimos questões específicas de gênero que as professoras vivenciavam na escola e queriam colocar em discussão, saí dali com uma demanda: queriam que eu voltasse na semana seguinte para conversar com elas sobre os projetos de Lei vinculados ao *slogan* “*ideologia de gênero*” e o currículo. E, eu aceitei. Uma semana depois, ao retornar na escola mais uma vez, me interrogava sobre o que essas professoras queriam mais de mim. Ao mesmo tempo eu mesma me respondia, perguntando: Se a demanda tinha sido tão clara, por que eu teimava em dizer que não entendia o que elas queriam de mim? Sim, é isso: “*somos os sonsos essenciais, baluartes de alguma coisa. [...] Estava eu procurando não entender. [...] Porque quem entende desorganiza. Há alguma coisa em nós que desorganizaria tudo – uma coisa que entende.*”¹⁴⁸ Elas disseram o que queriam. Eu que ficara desanimada em estudar todos os Projetos de Lei que, antes de destrinchá-los, considerava uma grande bobagem. Não queria era me desorganizar e encarar uma das frentes que haviam sido abertas pelos poderes para imobilizar resistências...

Sentia-me assim mesmo: com medo de entender o que as professoras queriam e ser obrigada a falar desses poderes tristes que querem nos convencer de que não há outras saídas. Há tempos havia prometido para mim mesma que nunca iria para uma escola disseminar *afectos* tristes. Se é para continuar afirmando a vida e cavar possíveis, aí e aqui estou; mas se é para despotencializar e entristecer, nem pensar. Mas como falar desse *slogan ideologia de gênero*, dos absurdos que estamos lendo e escutando sobre o tema sem entristecer e diminuir a potência?

Sabendo do tamanho do desafio que era falar sobre o tema sem disseminar a tristeza que diminui a potência, entendia bem a necessidade das professoras. Estamos vivendo um tempo complexo para lidar com as questões referentes às relações entre currículo, gênero e sexualidade. Afinal, por um lado, as teorias de gênero, o pensamento feminista e os estudos *queer* ganham visibilidade em diferentes áreas do conhecimento e os movimentos a eles vinculados aumentam suas conquistas em algumas de suas reivindicações. Por outro lado, nestes tempos, vemos, es-

148 LISPECTOR, Clarice. Conto Mineirinho. In: LISPECTOR, Clarice. *Para não esquecer*. São Paulo: Rocco, 1999b. p. 123-127.

tarrecidas/os, esse *slogan* que recebeu o nome de “ideologia de gênero” ganhar espaços inusitados e se espalhar no Brasil de uma forma que impressiona. *Slogan* que está aí circulando, se propagando e tentando conter e controlar os currículos para que nada sobre gênero e sexualidade seja nele incluído, além de tentar garantir seu impedimento em vários documentos da política educacional brasileira.¹⁴⁹ O *slogan* ganhou proporções tais que estamos correndo um sério risco de que gênero e sexualidade passem a ser considerados *temas não escolares*.

Mas como as professoras me fazem ver todas as vezes que me encontro com elas, nada disso está e nem estará facilmente decidido. Recebendo uma jorrada de energia delas, no encontro que eu tinha receios de ser proliferador de *afectos* tristes, elas contam que criaram, junto com professoras de uma outra escola, dois grupos de estudos. E que estão lendo, discutindo juntas, analisando o que fazem e o que planejam fazer, discutindo sobre o que ainda não sabem. Mas de tudo, têm a certeza de que querem fazer *trabalho* sobre gênero e sexualidade na escola. Ao escutá-las, sinto que estão tomadas pela urgência da criação de saídas para a Educação. Elas sentem e falam do caos político e social em que se encontra o país. Falam de suas vontades de ver a Educação funcionar de modo diferente no Brasil. Expressam determinação em fazer o possível para não deixar desaparecer o que elas consideram “conquistas sociais que o Brasil teve nos últimos anos” e que dizem ver e sentir todos os dias em suas salas de aula.¹⁵⁰

As professoras naquele encontro demonstram que também leram os projetos de lei vinculados ao *slogan* ideologia de gênero e o projeto da Escola sem Partido e, apesar do ódio que muitas vezes expressam em palavras e que pode ser visto e sentido em seus corpos, está evidente que as professoras não se entregam. Elas estão, como eu, desejosas do alargamento dos limites do possível no currículo. Estão, assim como eu,

149 Escrevi sobre isso em: PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem Fronteiras* (Online), v. 16, p. 388-415, 2016.

150 Escrevi sobre isso em: PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer de caos uma estrela dançarina no currículo. Invenção política com gênero e sexualidade em tempos do *slogan* “Ideologia do gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 23.52.

envolvidas no desejo de criação de outras relações consigo mesmas. Ao se sentirem assim, as professoras *cavam outros caminhos para si, leem, estudam, criam espaços outros*, que são tão importantes em todos os tempos e fundamentais nestes tempos em que vivemos.

As professoras mostram, ao fazer isso, uma capacidade de luta política pouco usual para o enfrentamento dos ódios que entristecem. Uma luta política condizente com a “afirmação da vida” que necessitamos. Mostram uma “vontade de potência” importante para qualquer luta e para qualquer mudança. Lembrando que a *vontade de potência* é, em Nietzsche (2011a, p. 104), “o esforço para triunfar do nada, para vencer a fatalidade e o aniquilamento.” Vontade de potência é “a vontade de durar, de crescer, de vencer, de estender e intensificar a vida. É ‘vontade de Mais.’” (NIETZSCHE, 2011a, p. 104). Com a “vontade de potência”, é claro que o inesperado surge.

Foi considerando a impossibilidade de deixar de falar sobre o tema e que “este país está pelo avesso”, como disse uma professora, que duas escolas se juntaram para promover formações e, a partir delas – contra todos os poderes instituídos que querem nos ver tristes e despotencializadas /os –, cavaram espaços para estudarem sobre gênero, diversidade, sexualidade e “ideologia de gênero”. Cavaram um espaço para lutarem, à sua maneira, contra o que as oprime. Criaram um espaço para se reinventarem e afirmarem a si mesmas.

Desde então, tenho acompanhado o Grupo de Estudos dessas professoras. Em muitos momentos em que eu estou desanimada e triste, elas e suas lutas em aprender e resistir me reanimam e me fazem envergonhar-me de minhas fraquezas. Pois é disso que necessito. Essa *prática da relação* com as professoras que praticam currículos que eu investigo e sobre as quais escrevo é fundamental para eu *seguir* minha vida de professora que forma professores(as) e pesquisadores(as) e trabalha para o alargamento do possível no currículo.

É isso que faço hoje e seguirei fazendo: ensinar, aprender, formar, orientar, pesquisar, escrever... Seguir! Talvez daqui para a frente, no tempo de trabalho que me resta na universidade, eu possa traçar linhas de fuga outras de modo a inventar a minha própria desmemória, o meu

esquecimento para reafirmar a própria vida em seu dever. Sim, eu tenho o desejo de me tornar uma estrangeira de mim mesma. E talvez seja esta a hora para isso. Afinal, sinto que – como Barthes (2013) tão bem expressou em sua Aula no Collège de France e que está na epígrafe deste capítulo – “vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, da cultura, das crenças que atravessamos” (BARTHES, 2013, p. 48-49). Essa experiência Barthes chamou de “Sapientia”, isto é: “nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível” (BARTHES, 2013, p. 49). Sim, desejo sapientia! Desejo, sobretudo, nos próximos anos que virão, em meu trabalho de ensino, pesquisa e extensão na universidade, viver a minha vida de professora com o máximo de sabor possível!



CONCLUSÃO

O desafio de contar-se e de seguir com *sapientia*

[...] se continua nos interessando o passado, é para nos dotarmos de uma contra-memória, de uma memória que não confirma o presente, mas que o inquieta; que não nos enraíza no presente, mas que nos separa dele. O que nos interessa é uma memória que atue contra o presente, contra a seguridade do presente. E se continuarmos ficcionando o futuro não é para projetar nele nossas expectativas. Aquilo que ainda poderia depender de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade, mas é para abri-lo como imprevisível e desconhecido.

(LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 7)

Manhã de **13 de agosto** de 2018. Sinto-me *inquieta*. Sinto que com a escrita deste Memorial inquietei o meu presente. Vejo o meu presente menos seguro do que o via antes de iniciar sua escrita. O futuro também me inquieta; sinto-o bastante imprevisível, e necessitando de *coragem* e *sabedoria* para vivê-lo. Mas por que isso me inquieta tanto? Por que a inquietude e a imprevisibilidade inquietam tanto?

Nietzsche, Nietzsche, Nietzsche... onde estás que não me responde? Venha! Não me falte agora! Preciso tanto da sua *vontade de potência*! Preciso tanto do seu *sim à vida*! Sobre aqui nos meus ouvidos que *novos horizontes estão sempre aí*, porque *há sempre forças novas e ativas que ainda podem nos atravessar*. Desejo me abrir a essas forças novas, por isso respiro fundo e sigo...

Larrosa e Skliar (2001) dizem que é para isso também que nos serve a ação de resgatar o passado e ficcionar o futuro: *inquietar* o presente para nos separar dele e *ficcionar* o futuro para abri-lo como o imprevisível que ele, de fato, é. Realmente, a escrita deste Memorial inquietou o meu presente por diferentes motivos. Várias vezes vacilei e necessitei tomar força para seguir. Isso porque quis que este Memorial fosse uma *expressão* das *sen-*

sações. Busquei aqui uma escrita que falasse do que me afeta e afetou, do que me deu condições de viver *uma vida de professora que forma professoras(es) e trabalha para o alargamento do possível no currículo* em uma grande e importante universidade brasileira: a UFMG. Busquei escrever algo como: *eis aqui o que me afeta*, o que me faz amar professorar, ensinar, escrever, pesquisar, orientar... Eis aqui o que me fez rir ou chorar; o que fiz com os encontros e as oportunidades que tive! Há todo um “fora” que me afetou e afeta e que eu busquei aqui resgatar, falar, analisar. Há *experiências* que me marcaram e marcam, e um *meio* que me possibilita agenciar. Há aqui uma composição de traços, linhas que me permitem conectar os foras e viver o meu querer. Trata-se de uma experimentação de como tornei-me outra...

Tracei aqui movimentos experimentais. Trouxe vozes variadas sem fundo ou interioridade. Tracei singularidades que fizeram conexões em minhas memórias pelos afetos, pelas sensações que os encontros me produziram. Busquei ativar encontros comigo mesma e não com uma verdade. Encontros comigo mesma para metamorfosear, para sair das capturas e para me reinventar. Abordei aqui uma espécie de “afeto de si para consigo”. E o *afeto de si para consigo* pode também ser o desejo. Desejo de variar, de criar, de reexistir...

Com o que escrevi aqui, portanto, quis mostrar encontros de vidas e o que fiz com os encontros que tive. Quis mostrar a ética da *afirmação da vida* que busco continuar seguindo para chegar a rir dos maus encontros e para *transformar generosamente as tristezas em alegrias*, ao modo da ética de vida de Spinoza. Busquei aqui mostrar como *caí*, como experimentei, como segui, como pesquisei e ensinei e como construí escapes às *capturas* e abri possibilidades para o *devenir*.

Neste momento, ao finalizar este Memorial – seis meses após o início da sua escrita –, sinto que necessito *me reinventar* para continuar trabalhando na universidade, nos próximos anos, com a mesma *energia* e *alegria* com as quais sempre trabalhei. Afinal, eu sei que a “alegria é revolucionária” (LINS, 2008). E desde que iniciei meu trabalho na FaE/UFMG me prometi que a alegria não faltaria no meu professorar. Na verdade, mais que a alegria: se possível, quero trabalhar nos próximos anos na universidade com um pouco da *sapientia* que, como já disse neste Memorial,

Barthes caracteriza como “nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” (BARTHES, 2013, p. 48-49).

Preciso me reinventar para trabalhar com *sapientia* porque me sinto nostálgica, sentimental, saudosa, inquieta... Além disso, estão em curso na universidade, hoje, outras demandas, outras cobranças com as quais preciso saber lidar. Não gosto, por exemplo, da tal *internacionalização forçada* que estão exigindo (e exigirão cada vez mais) que façamos para continuar ensinando, pesquisando e orientando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Não gosto do controle cada vez maior *do que e de como* ensinamos na universidade. Não gosto das diferentes carreiras docentes que já existem na universidade e que produzem comparações, desigualdades e outras hierarquias... A universidade, aos meus olhos, se modificou enormemente nos últimos anos, uma vez mais. Isso tudo me mostra que nos próximos anos terei que me reinventar porque ainda tenho bons anos de trabalho pela frente na universidade.

Tenho sofrido com a aposentadoria de meus/minhas colegas com quem construí parcerias de trabalho, cumplicidades e afetos ao longo desses anos de trabalho na FaE/UFMG. Há, mais uma vez, nos moldes do que vivemos nos anos 1990, uma corrida por aposentadorias nas universidades, pelo receio da perda de direitos com a Reforma da Previdência em curso, já apresentada pelo governo do presidente Michel Temer. Essa Reforma só não foi votada no Congresso dos Deputados neste ano pela falta de legitimidade desse governo que substituiu a presidenta Dilma Rousseff após o seu impeachment, um governo comprovadamente envolvido com corrupção, e porque os deputados deram um passo atrás, com receio de não serem reeleitos neste ano eleitoral de 2018.

Iniciei meu trabalho na universidade muito jovem. Isso fez com que a maioria dos colegas docentes que entraram comigo na FaE/UFMG em 1994, 1995 e 1996, já tenham se aposentado ou estejam em vias de se aposentar. Como eu, à época, esses(as) professores(as) também só tinham mestrado, mas eram todos(as) mais velhos(as) que eu. Não possuo idade, portanto, para me aposentar. Praticamente todos(as) os(as) professores(as) colegas com quem trabalhei mais proximamente nas mais diferentes comissões, em disciplinas no Programa de Pós-Graduação e na coordenação

de órgãos colegiados na FaE/UFMG, se aposentaram recentemente ou estão para fazê-lo. O mesmo ocorre com colegas de outras universidades com quem construí parcerias de trabalho e de afetos nesses 26 anos de vida acadêmica.

A cada aposentadoria de colegas com quem trabalhei nesses anos como docente da FaE/UFMG, vejo mais fortemente que preciso de mais fôlego para construir outras relações, outras parcerias com os(as) docentes que entraram recentemente na universidade. Estes(as), claramente, estão estabelecendo outras relações com o Programa de Pós-Graduação, com os órgãos de financiamento do Programa e da Pesquisa, com a produção do conhecimento e com a universidade de um modo geral. Vejo-me também muito tocada com os poderes que grupos reacionários vêm ganhando no tempo em que vivemos. Isso demanda *coragem*, *sabedoria* e uma *grande força* para não nos deixarmos capturar pelos poderes que querem nos ver tristes e fracas/os. Vejo-me desanimada pelo que gostaria de ter visto mudado neste país e que não mudou...

Mas, neste momento, sinto-me sobretudo emocionada por estar concluindo este Memorial, repassando o passado, sentindo o presente e com expectativas em relação ao futuro. Sinto-me emocionada pelas *experiências* e *sensações* que consegui expressar aqui e pelos silêncios que nele percebo pela minha incapacidade de falar de todo o vivido. Sinto-me emocionada porque me percebo no *meio* de uma vida na qual já vivi 48 anos, quase metade deles, 23 anos, trabalhando na FaE/UFMG... Preciso e farei nos próximos anos um trabalho sobre mim mesma para ter a coragem e a sabedoria para seguir professorando, orientando e pesquisando com *desejo* e *paixão*! Preciso coragem e sabedoria para me reinventar, reexistir, seguir... *Assim eu quero! Assim quererei!*

~~*~~

POSLÚDIO:

Umás poucas palavras sobre *desejo, dívida e gratidão*

Ao chegar neste ponto do Memorial, e antes de escrever aquilo que seria a última frase, fui tomada por uma emoção dessas que fazem chorar sem controle e o corpo todo tremer... Senti que ainda precisava escrever mais algumas linhas, pela emoção que me tomou. Além da necessidade de reconhecimento às *pessoas* que foram fundamentais em minha *vida de professora-pesquisadora que forma professoras(es) e trabalha para o alargamento do possível no currículo* e da vontade de nomear algumas dessas pessoas aqui neste Memorial, há outras sensações que me tomam: *desejo, dívida, gratidão*. Pois, para finalizar, falarei rapidamente disso.

A voz que escolhi para escutar enquanto escrevo esse finalzinho é mais uma vez de Mercedes Sosa. Escuto a música *Solo le pido a Dios (Eu só peço a Deus)*, do argentino León Gieco, na linda interpretação de Mercedes Sosa, sozinha ou com Beth Carvalho ou com o próprio Gieco:¹⁵¹

Solo le pido a Dios / Que el dolor no me sea indiferente,
Que la reseca / Muerte no me encuentre
Vacía y solo sin haber hecho lo suficiente.

Solo le pido a Dios / Que lo injusto no me sea indiferente,
Que no me abofeteen la otra mejilla / Después que una garra me arañe
esta suerte.

Solo le pido a dios / Que la guerra no me sea indiferente,

151 A música *Solo le pido a Dios (Eu só peço a Deus)* é uma composição do argentino León Gieco e ficou eternizada pela interpretação da também argentina Mercedes Sosa. A tradução para o português, eu retirei da interpretação feita por Beth Carvalho junto com Mercedes Sosa: *Eu só peço a Deus/ Que a dor não me seja indiferente/ Que a morte não me encontre um dia/ Solitária sem ter feito o que eu queria/ Eu só peço a Deus/ Que a injustiça não me seja indiferente/ Pois não posso dar a outra face/ Se já fui machucada brutalmente/ Eu só peço a Deus/ Que a guerra não me seja indiferente/ É um monstro grande e pisa forte/ toda a fome e inocência dessa gente/ Eu só peço a Deus/ Que a mentira não me seja indiferente/ Se um só traidor tem mais poder que um povo/ Que esse povo não se esqueça facilmente/ Eu só peço a Deus/ Que o futuro não me seja indiferente/ Sem ter que fugir desenganada/ Para viver uma cultura diferente.*

Es un monstruo grande y pisa fuerte / Toda la pobre inocencia de la gente.
Es un monstruo grande y pisa fuerte / Toda la pobre inocencia de la gente.

Solo le pido a Dios / Que el engaño no me sea indiferente

Si un traidor puede mas que unos cuantos, / Que esos cuantos no lo olviden fácilmente.

Solo le pido a Dios / Que el futuro no me sea indiferente,

Desahuciado está el que tiene que marchar / A vivir una cultura diferente.

Então, tomada pelas emoções que sinto neste final e pelas sensações produzidas por essa música – que Urariano Mota disse ser “uma composição que justifica uma vida”¹⁵² –, encerro este Memorial expressando as sensações de *desejo*, dívida e gratidão que sinto.

Desejo. Sinto-me desejosa de que a dor, o sofrimento, a tristeza, a injustiça, a desigualdade, a pobreza, a discriminação, o preconceito, a guerra, a opressão, a escravidão, a exploração, a colonização, o controle, a traição, o machismo, o sexismo, a homofobia e o racismo, tão presentes ainda no mundo e com todos os seus efeitos na Educação, *jamais me sejam indiferentes*. E, ao não me serem indiferentes, que eu consiga mobilizar em mim a força necessária para transformar essas práticas e as sensações que me produzem. Desejo que o presente e o futuro de tantas vidas que dependem da Educação para ter uma vida vivível, *jamais me sejam indiferentes*. Trabalhei e trabalho, sem me distrair desse desejo, para fazer com que minhas ações jamais percam o foco de considerar a Educação Escolar um instrumento de combate à injustiça e de valorização da diferença. Isso porque, como já formulei e expressei em outros momentos, *muitas vidas dependem da escola e, portanto, do currículo escolar, para fazer de suas vidas uma vida vivível!* O currículo de uma escola, de um curso, de uma disciplina pode fazer muito para esse propósito de tornar as diferentes vidas existentes, vidas vivíveis. A pesquisa também é um instrumento de produção de saberes que pode auxiliar nesse propósito de combate a tudo que nos enfraquece e entristece e de multiplicação daquilo que aumenta as forças e alegra. Jamais me distraio desse propósito em minha vida de professora-pesquisadora porque não posso deixar que a injustiça, a tristeza e o

152 Ver: <<https://blogdaboitempo.com.br/2013/06/11/o-fundamental-compositor-raul-ellwanger/>>.

sofrimento *me sejam indiferentes*. Não me distraio desse propósito também porque *desejo continuar afirmando a vida*, sem lamúrias e arrependimentos.

Dívida. Sinto-me em *dívida* (que desejo continuar sentindo) com inúmeros(as) trabalhadores(as) deste país que, como meu pai e minha mãe, trabalharam e trabalham de sol a sol, nas condições mais adversas, às vezes sem as mínimas condições de dignidade e que, com seus trabalhos árduos, sustentam este país. É esse trabalho também que sustenta as escolas e universidades públicas nas quais sempre estudei, me formei e me transformei. Isso também nunca me foi e jamais me será indiferente, porque *assim eu quis, assim eu quero e assim quererei* que seja. Portanto, eu “Peço a Deus... que a morte não me encontre um dia, solitária sem ter feito o que eu queria”!

Gratidão. Sinto-me agradecida à vida, que me dá tanto; às universidades públicas deste país, que foram para mim territórios de oportunidades e de transformação. Sinto-me agradecida a muitas pessoas que foram/são tão importantes na minha *vida de professora que forma professoras(as) e pesquisadores(as) e trabalha para o alargamento do possível no currículo* – e aqui vou dizer alguns nomes que neste momento final deste Memorial tenho vontade de citar para expressar minha gratidão:

- Sinto-me agradecida à primeira orientadora que tive, **Lucióla Licínio Santos**, orientadora de Iniciação Científica, que abriu portas para mim, me apresentou o campo de estudos e pesquisas sobre currículos e me ensinou sobre a “pesquisa de campo”.

- Sinto-me agradecida ao meu orientador de mestrado, **Tomaz Tadeu**, que acreditou em mim mais que eu mesma, me ensinou tanto e me ofereceu oportunidades que me transformaram.

- Sinto-me agradecida ao meu orientador de doutorado, **Antonio Flavio Moreira**, que me acolheu, respeitou e me ensinou como é possível orientar com liberdade.

- Sinto-me agradecida aos(às) meus/minhas orientandos(as) todos(as) (do passado e do presente) que aceitaram/aceitam embarcar comigo em tantas aventuras em torno do conhecimento, por tantas parcerias, reconhecimentos, presença e afetos. Eles(as) enchem minha vida de trabalho, orgulho, esperança e alegrias.

- Sinto-me agradecida a duas amigas e maiores parceiras de trabalho nesses anos de vida acadêmica: **Dagmar Meyer** (professora aposentada

da UFRGS), pelo respeito, consideração, amizade e aprendizagens. **Maria Carolina Caldeira** (professora do Centro Pedagógico e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG), porque nos entendemos, nos gostamos, nos respeitamos e adoramos trabalhar e rir juntas.

- Sinto-me agradecida à minha mãe, **Francisca Paraíso**, mulher incansável no trabalho e na sua luta por proteger, cuidar, ensinar e oferecer a mim e a meus irmãos e a minhas irmãs a vida digna que ela mesma não teve.

- Sinto-me agradecida ao meu pai, **Lindolfo Paraíso**, que viveu para tornar a minha vida e a de meus irmãos e irmãs, vidas vivíveis. Ele morreu em 2002, quando eu estava terminando o doutorado, com um câncer no maxilar inferior da boca, efeito dos agrotóxicos que usava para matar as pragas do algodão, o único meio que encontrou para que sua família vivesse com dignidade. Mas ele deixou em mim o exemplo de doação, de confiança na vida, de alegria e de luta.

- Sinto-me agradecida a **Marlene Paraíso**, minha irmã amada, que me amou, me protegeu, me cuidou, me ensinou e, entre leituras e afetos, me ajudou a abrir caminhos na vida que me fizeram viver *uma vida de professora que forma professoras(es)*. Para você, Marlene, minha última homenagem, neste Memorial, com trechos da música *Dona Cila* de Maria Gadú:

Ó meu pai do céu/ Limpe tudo aí/ Vai chegar a rainha/ Precisando dormir/ Quando ela chegar/ Tu me faça um favor/ Dê um manto a ela, que ela me benze aonde eu for [...]/ Teu lar é no reino divino / Limpinho cheirando alecrim [...]/ Pode ir tranquila, minha irmã amada, Teu rebanho tá pronto!

- Sinto-me agradecida ao meu amor, **Vicent Añó**, pai do meu filho e da minha filha, que a vida me presenteou no momento em que eu me levantava de uma “queda”, uma *captura* que havia me entristecido e enfraquecido. Ele me prometeu, no dia em que nos conhecemos, *arrancar a tristeza dos meus olhos*. Ele cumpriu e cumpre isso todos os dias. Sabe o que é cuidar, partilhar, viver intensamente o presente e amar. Além disso, sem o trabalho incansável e amoroso dele com o cuidado com nossos filhos, para que eu pudesse me dividir entre a universidade e a família, tudo seria muito mais difícil e certamente não teria a mesma graça.

- Sinto-me agradecida, enfim, ao meu filho, **Ariel** (hoje, já com 7 anos) e a minha filha **Clarice** (de 2 anos), que me alegram, me fortalecem, me enchem de amor e não me dão tempo para a tristeza e nem para as lamúrias. Ele e ela me fazem dizer um SIM à vida com mais afirmação a cada dia. Ele e ela são a personificação da vida que eu desejei ter!

Com esse trio, **Vicent, Ariel e Clarice**, a vida é movimentada; e a alegria e o desejo de construir um mundo melhor para eles habitarem e todos(as) nós vivermos me consomem por inteira. Não tenho tempo para mais nada...

Por tudo isso, termino, este Memorial, dizendo mais uma vez:
Gracias a la vida que ha dado tanto!

Assim eu quis... Assim eu fiz!

Belo Horizonte, 13 de agosto de 2018.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAUS, Remei. Amor a la relació i a la llibertat. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 27, p. 67-88, 2004.

ARNAUS, Remei; PÉREZ DE LARA, Núria. Una experiència de partir de sí en un contexte educatiu. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 17, p. 139-169, 1999.

ARTAUD, Antonin. *Para terminar con el juicio de dios y otros poemas*. Valencia: MCA, 2001.

BARREIRO, Celia, Juarez. Dones en Forma de Torre Llobeta: Abrir ventana. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 30, p. 123-132, 2006.

BESSARANI, Cecília (Org.). *Monteiro Lobato: conferências, artigos e crônicas*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 2010.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone Moisés. São Paulo. Editora Cultrix, 2013.

BLANCO, Nieves; BOSQUE, Angels; GOMES, Imaculada. Pensar la experiencia y hacer cultura: la escuela de lo que esta pasando. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 34, p. 131-146, 2008.

BONAFÉ, Jaume Martínez. Entrevista com Jaume Martínez Bonafé feita por Marlucy Alves Paraiso. Professor rebelde, pesquisador inquieto que liderou o Movimento de Renovação Pedagógica na Espanha. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, edição 86, p. 5-13, 2009.

BRUM, José Thomaz. O riso e a jubilação. In: KANGUSSU, Imaculada et al. (Org.). *O cômico e o trágico*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

CALDEIRA, Maria Carolina; PARAÍSO, Marlucy Alves. Infância, gênero e filmes de animação. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 18, p. 72-77, 2012.

CALDEIRA, Maria Carolina; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 42, p. 755-772, 2016a.

CALDEIRA, Maria Carolina; PARAÍSO, Marlucy Alves. Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos. *Revista e-Curriculum* (PUC-SP), v. 14, p. 1501-1526, 2016.

CAMPILLO, Gemma del Olmo. Un fantasma abandona Europa: la crises de la unidad. *DUODA Revista de Estudios Feministas de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 41, p. 16-24, 2011.

CAMPOS, Camila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios que generificam, diferenciam e hierarquizam no currículo da alfabetização de crianças. In: VI SEMINÁRIO BRASILEIRO/III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, Canoas, 2015.

CARDOSO, Livia Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo. *e-Curriculum* (PUC-SP), São Paulo, v. 11, p. 270-290, 2013.

CARDOSO, Livia; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologia de gênero e a produção de sujeitos no currículo de aulas experimentais de ciências. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 155-177, 2015.

CARNEIRO, Gláucia; PARAÍSO, Marlucy. Presença Permeável com Ed Marte: performances *queer* e desterritorializações de gênero no Currículo da Cidade com a Arte. In: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO/13TH. WOMEN'S WORLDS, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, v. 11, 2017.

CARNEIRO, Gláucia; PARAÍSO, Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. *Práxis Educativa* (UEPG Online), v. 13, n. 3, p. 22-44, 2018.

CARRA, Pat. El humor marca a diferencia. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 39, p. 45-54, 2010.

CARRETERO, Assunción López. Amor a el sentido. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 21, p. 55-68, 2001.

CARVALHAR, Daniele; PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero e relações étnico-raciais no currículo da educação infantil. *Labrys* (Online), v. 22, p. 47-53, 2012.

CIGARINI, Lia. Dos sexos, un mundo. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 28, p. 77-82, 2005.

CIGARINI, Lia. *La política del deseo*. Barcelona: Icária, 1996.

CIGARINI, Lia. Libertad relacional. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 26, p. 85-91, 2004.

CONSENTINO, Vito. La rebelión de las maestras. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 31, p. 157-166, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. *Revista Digital do LAV* (Online), v. 1, n. 8, p. 125-144, 2012.

DE VITA, Antonia. Buscando una política mas elemental: sustener capacidades, abrir posibilidades. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 35, p. 83-97, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa e o problema da expressão*. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. Tradução de Daniel Lins e Fabien Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de António Magalhães. 2. ed. Porto: Rés-Editora, 2001.

DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parinet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, "TV Escola", série Ensino Fundamental, 2001a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1227 – Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997a. p. 11-110.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 1730 Devir-intenso, Devir-animal, Devir-impercep-

tível... In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997b. p. 11-114.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Acerca do Ritorno. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 115-170.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Três novelas ou “o que se passou?”. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 3. São Paulo: Editora 34, 1996. p. 63-82.

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

DERRIDA, Jacques. Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade. São Paulo: Escuta, 2003.

DOMINIJANNI, Ida. El estrabismo de vênus: una mirada a la crisis de la política desde la política de la diferencia. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 40, p. 12-35, 2011.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio: Graal, 2000. p. 15-3.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Eu não vim fazer um discurso*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Viver para contar*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GARRETAS, María-Milagros Rivera. *El amor es el signo: educar como educan las madres*. Sabina Editorial: Madrid, 2012.

GARRETAS, María-Milagros Rivera. *El fraude de la igualdad*. Barcelona: Planeta, 1997.

GARRETAS, María-Milagros Rivera. La política de las mujeres: historia y actualidad. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 28, p. 27-37, 2005.

GARRETAS, María-Milagros Rivera. *Mujeres en relación: Feminismo 1970-2000*. Barcelona: Planeta, 2001.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. *Educação e Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 143-156, jun.-jul. 2002.

GIL, José. Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida: Entrevista com José Gil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 205-224, jun.-jul. 2002.

LAHOZ, Pilar Beltrán. Entrevista a Pilar Beltrán Lahoz por Mar Arza. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 30, p. 134 -143, 2006.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LINDON, Mathieu. *O que amar quer dizer?* Tradução de Marília Garcia. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

LINS, Daniel. A alegria como força revolucionária. In: LINS, Daniel. *Fazendo Rizoma: pensamentos contemporâneos*. São Paulo: Hedra, 2008.

LISPECTOR, Clarice. *Clarice na cabeceira*. São Paulo: Rocco, 2009a.

LISPECTOR, Clarice. Conto Mineirinho. In: LISPECTOR, Clarice. *Para não esquecer*. São Pau-

- lo: Rocco, 1999b. p. 123-127.
- LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- LOBATO, Monteiro. *Memórias de Emília*. 4. ed. São Paulo: Editora Globo, 2016.
- LOPES, Luiz. Clarice Lispector: literatura e riso. *Revista Araticum* (Unimontes, Online), v. 7, n. 1, p. 39-49, 2013.
- MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marlucy Alves. Biopolítica de endereçamentos de gênero no currículo do forró eletrônico. *Revista Linhas* (Online), Florianópolis, v. 16, p. 180-213, 2015.
- MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículo de gosto duvidoso. *Revista FAEEBA*, Salvador, v. 22, p. 41-54, 2013.
- MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marlucy Alves. Problemas de gênero para escutar o forró eletrônico com seus ouvidos de educador/a. In: MAKNAMARA, Marlécio (Org.). *Encontros em Educação: infância, história, política, cultura, meio ambiente*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2011. p. 163-172.
- MARQUES, Mara Rúbia Alves. A Gratificação de Estímulo à Docência (GED) NA Universidade Federal de Uberlândia-MG: Uma análise de pesquisa no campo do ensino superior. *Inter-Ação* (UFG), 31 (1): 81-91, jan.-jun. 2006.
- MARTINS, Rhaíssa; PARAÍSO, Marlucy Alves. Resistências que desestabilizam as normas de gênero no currículo. Trabalho apresentado NO VII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO (SBECE) e no IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO (SIECE), Canoas, 2007.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação: Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012a.
- MOREIRA, Antonio Flavio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36.
- MOREIRA, Antonio Flavio. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber, subjetivação*. Chapecó: Editora Argos, 2007. p. 13-14.
- MURARO, Luisa. *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Cuadernos Inacabados, 1984.
- MURARO, Luisa. La igualdad entre los sexos: un espejismo o, mejor, una farsa. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 39, p. 93-97, 2010.
- MURARO, Luisa. La verdad de las mujeres. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 38, p. 77-83, 2010a.
- MURARO, Luisa. Mujeres y feministas. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 21, p. 27-34, 2001.
- MURARO, Luisa. Autoridad sin monumentos. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 7, p. 86-100, 1994.

MURARO, Luisa. Feminismo y política de las mujeres. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 28, p. 39-47, 2005.

NEGRI, Antonio. La diferencia Italiana. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 30, p. 21-31, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia ciência*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. *A vontade de poder*. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de potência*. Tradução, prólogo [O homem que foi um campo de batalha] e notas por Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2011a.

OLIVEIRA, Thiago; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pró-Posições* (Unicamp), Campinas, v. 23, p. 56-70, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves (Org. e introdução). *Antonio Flavio Barbosa Moreira*: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem Fronteiras* (Online), v. 16, p. 388-415, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A educação escolar como um problema e objeto de investimento da mídia educativa brasileira. *Temporis(Ação)* (UEG), Goiânia, v. 1, p. 11-35, 2005b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 141-160, 2001b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação do livro Pesquisas sobre Currículos e Culturas. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas*: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010b. p. 10-14.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Compreendendo a seleção dos conteúdos em um curso de formação docente. *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte, n. 25, p. 86-98, 1997a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Conclusão: o modo como signifiquei o currículo da mídia educativa brasileira. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira*: poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007a. p. 245-248.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. In: XXI REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 21, 1998. Caxambu. *Anais...* São Paulo: ANPEd, 1998. p. 1-18.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira*: poder, saber, subjetivação. Chapecó: Editora Argos, 2007. 274p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e mídia: a produção de um discurso para e sobre a escola. *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte, n. 34, p. 67-84, 2001a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas* (Online), Florianópolis, v. 17, p. 206-237, 2016a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. In: KIRCHOF, Edgar; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa (Org.). *Estudos Culturais e Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões*. Canoas: ULBRA, 2015, p. 269-288.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, cultura e diferença: quando o amor entra em cena. In: MORGADO, José Carlos; MENDES, Geovana; MOREIRA, Antonio Flavio; PACHECO, José Augusto (Org.). *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo*. Santo Tirso: De Facto, 2015a, p. 179-195.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação e Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 34, p. 277-293, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, deseo y experiencia. *Revista de Educación Diálogos*, Barcelona, v. 3, p. 49-58, 2009b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina. *Temporis(Ação)*, Goiás Velha, v. 1, n. 4, p. 9-30, 2000.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. *Educação e Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-movimento: experimentações e criações no território da prática curricular. *Cadernos de Educação* (UFPel), Pelotas, n. 25, p. 25-40, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículum, design i experiènci. *Quaderns D'Educatió Contínua*, Valencia, v. 21, p. 113-128, 2009a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 40, p. 591-609, 2010c.

PARAÍSO, Marlucy Alves. É possível um Currículo fazer desejar? In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2010d. v. 1. p. 153-168.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-114, jul.-dez. 1994.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo. Invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan "Ideologia do gênero". In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação do/a professor/a: campo de silêncio do currículo? *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 102, p. 23-45, 1997.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Intensificação governamental na educação escolar: outras estratégias de controle do trabalho docente. *Trabalho & Educação* (UFMG), Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 65-77, 2004a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. *Educação e Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 137-157, 1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *O currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a*.

1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; SANTOS, Lucíola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: currículo, ensino de educação física; ensino de geografia; ensino de história; escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010e. p. 132-152.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O desempenho como tecnologia de governo de estudantes no currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide; LIMA, Idelsuite de Sousa (Org.). *Currículos e políticas educacionais em debate*. Campinas: Alínea, 2012a. v. 1. p. 87-103.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Os campos de silêncio do currículo na formação docente. In: IV CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, 4, 1999. Viçosa. *Anais...* Viçosa, MG: UFV, 1999. p. 1-14.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas sobre Currículos e Culturas*: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010. v. 1. 171p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Post-critical scholarship on education in Brazil: outline of a map. *Taboo Journal of Culture and Education*, San Francisco (EUA), v. 6, n. 2, p. 29-44, 2002.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios genericados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE Carlinda; PACHECO José Augusto; MOREIRA, Antonio Flavio; MOURAZ, Ana (Org.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. v. 1. p. 147-160.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação* (PUC-RS. Impresso), v. 38, p. 49-58, 2015b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças: diferença, devir artista da contadora de filmes e possibilidades de alegria em um currículo. In: FAVACHO, André; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei (Org.). *Currículo, Conhecimento e Avaliação*: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013. v. 1. p. 191-208.

PARAÍSO, Marlucy Alves; ARNAUS I MORRAL, Remei. *Feminismo da Diferença Sexual na Revista DUODA*. In: X SEMINÁRIO DESIGUALDADE DE GÊNERO EM QUESTÃO, Universidade de Valência, Espanha, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves; BONAFE, Jaume Martinez. El Currículo: presencias e ausencias. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, v. 389, p. 84-90, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina. Apresentação: Currículos, gêneros e sexualidades para fazer a diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018a, p. 13-21.

PARAISO, Marlucy Alves; MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola Licínio (Org.). *Estudos Curriculares*: um debate contemporâneo. Curitiba: CRV, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SANTOS, Lucíola. A prática nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC). In: MACEDO, Elizabeth;

AMORIM, Antônio Carlos R. (Org.). *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam*. Campinas: FE/Unicamp, 2008. p. 106-113.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SANTOS, Lucíola. A(s) cultura(s) no GECC: artefato, objeto de estudo e conceito. *In: AMORIM, Antônio Carlos; PESSANHA, Eurize (Org.)*. As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo. Campinas: FE/Unicamp, 2006. p. 18-25.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SANTOS, Lucíola. Algumas metodologias das pesquisas desenvolvidas no GECC: articulações, misturas e colagens. *In: AMORIM, Antônio Carlos R. (Org.)*. *Passagens entre o moderno e o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo*. Campinas: FE/Unicamp, 2007. p. 20-29.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SANTOS, Lucíola. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC) FaE/UFMG. *In: OLIVEIRA, Inês B.; AMORIM, Antônio Carlos R. (Org.)*. *Sentidos de currículo: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas*. 1. ed. Campinas: FE/Unicamp; ANPED, 2005. p. 44-48.

PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei (Org.). *Desafios Contemporâneos sobre Currículo e Escola Básica*. Curitiba: CRV, 2012.

PELBART, Peter Pál. Texto de abertura da série de cordéis político Pandemia, constituída pela N-1 edições, editora parceira em Outros Quinhentos. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/brasil/peter-pal-pelbart-estamos-em-guerra/>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego por Bernardo Soares. Vol. II. Fernando Pessoa*. Recolha e transcrição dos textos de Maria Aliete Galhoz e Teresa Sobral Cunha. Prefácio e organização de Jacinto do Prado Coelho. Lisboa: Ática, 1982.

PESSOA, Fernando. *O eu profundo e os outros eus: seleção poética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PIUSSI, Anna Maria. Volver a empezar entre la vida, la política y la educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 45, p. 22-35, 2013.

POPKEWITZ, Tomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REIS, Cristina D'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. A dicotomia masculino ativo/ feminino passivo na produção cultural de corpos e posições de sujeito meninos-alunos em um currículo escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 236-255, 2012.

REIS, Cristina D'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a constituição dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. *Revista Estudos Feministas* (UFSC), v. 22, p. 20-40, 2014.

ROCHA, Vania. *Políticas de avaliação docente no ensino superior – a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) na Universidade Federal de Uberlândia*. 2005. 225 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

ROMANO, Roberto. A crise da universidade no governo FHC. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, ano XI, n. 12, p. 11-35, 1999.

ROSA, María Laura. La sonoridad de los caminos recorridos. *DUODA Revista de Estudios de la Diferencia Sexual*, Barcelona, n. 46, p. 38-52, 2014.

SALES, Shirlei; PARAÍSO, Marlucy Alves. Juventude ciborgue e a transgressão das fronteiras de gênero. *Revista Estudos Feministas* (UFSC), v. 19, p. 535-548, 2011.

SALES, Shirlei; PARAÍSO, Marlucy Alves. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. *Educação e Realidade* (UFRGS), Porto Alegre, v. 38, p. 603-625, 2013.

SANTOS, Maria Rosimeire. Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior - GED. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG; FaE, 2010. CD-ROM.

SILVA, João Paulo de L.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Bagunçando as normas de gênero: crianças transviadas e a invenção de outros possíveis no currículo escolar. In: VII SEMINÁRIO BRASILEIRO/IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, Canoas. *Anais... Canoas: ULBRA*, 2017a. 13p.

SILVA, João Paulo de L.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, gênero e abjeção: crianças queers e a invenção de outros possíveis. In: AGUIAR, Márcia Angela; PACHECO, José Augusto; MENDES, Geovana Lunardi (Org.). *Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares*. Série 4. [Livro Eletrônico], Recife: ANPAE, 2017. p. 273-281.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul.-dez. 1995.

ZAMBRANO, María. *De la aurora*. Madrid: Tabla Rasa, 2004.



ÍNDICE REMISSIVO

A

acontecimentos 34, 35, 64, 132, 133, 143, 199, 200, 207, 233, 240, 266
afetos 136, 143, 154, 159, 252, 278, 279, 280, 283, 284
afirmação da vida 46, 47, 107, 115, 274, 278
alegria 11, 17, 27, 38, 45, 60, 67, 74, 75, 76, 97, 99, 101, 107, 115, 120, 134, 149, 154,
186, 188, 190, 192, 202, 208, 214, 218, 220, 223, 224, 258, 262, 278, 284, 285, 289,
293

B

bricolagem 25, 163, 179, 184, 185, 191, 287

C

composição 24, 25, 26, 27, 169, 178, 181, 191, 209, 278, 281, 282
condições de possibilidades 55, 66
contagiar 30, 46, 190, 208, 219, 268

D

desaprender 17, 126, 185, 197, 205, 206, 231, 235, 237, 238, 241, 253, 263, 265, 275
desejo 9, 11, 17, 22, 24, 28, 30, 33, 35, 38, 45, 46, 47, 70, 74, 75, 76, 78, 80, 87, 89, 102,
106, 107, 115, 117, 120, 121, 122, 126, 136, 139, 158, 164, 186, 187, 189, 190, 192,
198, 201, 208, 209, 210, 211, 212, 217, 231, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242,
243, 245, 246, 249, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 270,
274, 275, 278, 280, 281, 282, 283, 285, 292
diferença 9, 17, 83, 94, 95, 99, 102, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 126,
127, 135, 139, 142, 144, 153, 158, 159, 162, 163, 164, 167, 169, 182, 185, 186, 187,
188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 203, 204, 206, 209, 210, 212,
219, 220, 223, 228, 231, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246,
247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263,
282, 289, 292, 293

E

ensina o que não se sabe 117, 119
Ensinar o que se sabe 99
episódios 13, 34, 35, 37, 38, 39, 46, 55, 240, 268
estar em relação 17, 213, 242, 256
expandir o território 17, 30, 104
experiencia 237, 287, 292
expressão 31, 34, 37, 39, 92, 211, 245, 258, 260, 263, 277, 288

F

formação para a pesquisa 148, 178, 200, 208, 212

G

gênero 9, 17, 75, 80, 81, 90, 93, 94, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 116, 124, 139, 150, 152, 160, 162, 163, 169, 170, 171, 172, 180, 183, 192, 193, 194, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 212, 219, 234, 244, 245, 248, 250, 259, 261, 262, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 274, 287, 288, 290, 291, 292, 294, 295

L

leitura 10, 12, 14, 17, 33, 52, 57, 60, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 80, 81, 85, 105, 119, 144, 148, 158, 242, 244

M

memórias 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 55, 66, 119, 132, 137, 278
método 17, 21, 25, 167, 176, 177, 180, 181, 184, 185, 187, 188, 194, 253, 291

P

pesquisar currículos 17, 132, 155, 182, 183, 184, 197, 287, 288
possibilidades 12, 17, 24, 27, 47, 53, 55, 57, 63, 66, 71, 73, 76, 77, 80, 83, 90, 94, 107, 115, 120, 123, 126, 132, 133, 135, 140, 142, 146, 147, 148, 151, 158, 162, 163, 164, 168, 170, 180, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 195, 196, 197, 199, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 218, 219, 221, 241, 247, 253, 259, 260, 262, 278, 291, 292, 293
professorar 9, 13, 17, 21, 29, 34, 35, 47, 53, 55, 80, 81, 99, 104, 106, 107, 108, 111, 114, 119, 126, 127, 145, 154, 161, 278

R

receber e entregar de modo modificado 145
riso 17, 83, 87, 107, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 144, 154, 155, 287, 290
Ritornelo 27, 289

S

sensações 24, 25, 26, 29, 34, 35, 39, 44, 69, 126, 159, 161, 164, 180, 181, 183, 190, 198, 211, 224, 228, 233, 244, 249, 252, 253, 260, 277, 278, 280, 281, 282
subjetivação 108, 111, 112, 113, 122, 142, 150, 151, 162, 174, 186, 193, 194, 195, 197, 206, 209, 231, 290, 291

T

território 17, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 41, 47, 54, 68, 71, 75, 76, 78, 87, 91, 99, 101, 104, 106, 114, 115, 119, 129, 132, 138, 140, 143, 144, 148, 153, 154, 155, 158, 163, 168, 170, 182, 186, 188, 189, 194, 196, 197, 201, 235, 241, 260, 288, 292

U

universidade fértil 73, 80

V

vida de professora 9, 17, 25, 31, 32, 38, 47, 50, 51, 57, 66, 69, 71, 73, 83, 94, 95, 107, 127,
145, 146, 245, 274, 275, 278, 281, 282, 283, 284



SOBRE A AUTORA

Marlucy Alves Paraíso é Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua desde 1995 e do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade, vinculada à linha de pesquisa Currículos, Culturas e Diferença. É pesquisadora do campo do Currículo e Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 1C. É vice-presidente da ABdC: Associação Brasileira de Currículo. É Chefe do Departamento de Administração Escolar da FaE/UFMG; Membro do Núcleo Docente Estruturante da FaE/UFMG; Membro da Comissão de Acompanhamento e Auto-Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG. É coordenadora do GECC: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas da FaE/UFMG, que fundou em 2002. Possui inúmeras publicações em revistas brasileiras e estrangeiras e vários livros publicados em diferentes editoras brasileiras.



Membros Conselho Científico da Série:

Antonio Flavio Barbosa Moreira – Universidade católica de Petrópolis

Anderson Ferrari – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Angélica Vier Munhoz - Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

Clarice Salete Traversini - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Eliane Peres – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Inês Assunção de Castro Teixeira - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Jaume Martínez Bonafé - Universitat de València (Espanha)

Lívia de Rezende Cardoso - Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Luciola de Castro Paixão Santos – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Maria Carolina da Silva Caldeira - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Maria Dolores Molina Galvañ - Facultat de Magisteri - Universitat de València (Espanha)

María Elena Ortiz Espinoza - Universidad Politécnica Salesiana de Quito (Equador)

Marlécio Maknamara da Silva Cunha - Universidade Federal de Alagoas (UFAI) e Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Maria Manuela Alves Garcia – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Marlucy Alves Paraíso – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Paula Regina Costa Ribeiro - Universidade Federal Rio Grande (FURG)

Rosanne Evangelista Dias - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Samira Zaidan - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Sandra Kretli da Silva – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Sílvia Nogueira Chaves - Universidade Federal do Pará (UFPA)

Formato: 16x23
Tipologia: Adobe Caslon Pro
Papel: Pólen 80g /m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g / m2

2019
Curitiba/Paraná

Não encontrando nossos títulos na rede
de livrarias conveniadas e informadas em nosso site
contactar a Editora Brazil Publishing:
Tel: (41) 3022-6005
www.aeditora.com.br
aeditora@aeditora.com.br