

PAISAGENS SONORAS E NOTAS DISSONANTES NO DESENHO DE UMA POLÍTICA-MÁQUINA DE EXPRESSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Maria Riziane Costa Prates²

Esse texto surge a partir dos encontros com professores³ da educação infantil do município da Serra – ES, em momentos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação - SEDU. O desejo foi narrar problematizações desses encontros, nas suas mudanças de paisagens, ressonâncias e dissonâncias na produção curricular por meio da diferença, que compõe uma força neste entrelaçamento de corpos, nas suas possibilidades de escuta e composição.

Por entre conversas com os professores; uma convocação de abertura aos sons da vida como condição de sons do cotidiano, do aqui e do agora, que se colocam como alternativas aos engessamentos curriculares, por possibilidades outras de tecer *territórios* na educação infantil. Nesse contexto, buscamos as contribuições teórico-metodológicas de Espinosa; Deleuze; Guattari; Lins, Gallo; Carvalho, Pelbart, dentre outros, acreditando que esses intercessores ajudam a indagar o dito e o não dito nessas diferentes sonoridades do processo formativo.

Os momentos formativos possibilitaram *exploração de sonoridades*, aqui entendidas com Carvalho (2012), como paisagens melódicas que envolvem relações com paisagens virtuais e extrapolam o imediato, pela possibilidade de acompanhar alguns processos que acontecem nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI, desenhados pelos relatos das professoras das diferentes escolas, marcando a diversidade de realidades existentes.

Cada formação, um ponto e um contraponto, posições sobre educação, mudanças na *paisagem sonora*, que se expressa pela própria melodia, “[...] tomando em contraponto todas as relações com uma paisagem virtual” (CARVALHO, 2012, p. 37).

No primeiro encontro a conversa é iniciada, o silêncio é quebrado? Não, pois de longe se ouvia o burburinho das pessoas que conversavam, encontravam-se, cumprimentavam-se, trocavam olhares, telefones, bom dia e também queixas, murmúrios sobre os desafios enfrentados no dia a dia da escola.

Alguém chama a atenção, dá bom dia; a formação irá começar. Um assessora da SEDU inicia a fala informando o tema do encontro: - *Brincadeiras e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*.

Alguns slides surgem na lousa com imagens de diversos ambientes de educação infantil para reflexão e debate. Algumas professoras argumentam que as imagens sugerem poluição visual dos ambientes, muito material; falam da necessidade de salas maiores nos seus CMEI, do tamanho das cadeiras que estão chegando às escolas construídas recentemente; argumentam que são muito grandes e ocupam muito espaço na sala, comprometendo as atividades com as crianças e sobre a necessidade de algumas conquistas, como apontadas na sua fala:

Precisamos pensar em uma proposta curricular de acordo com a nossa realidade. Devemos fazer, mas também reivindicar melhores condições de trabalho, fazer um trabalho no CMEI junto ao conselho de escola e secretaria de educação para tomada de decisões.

¹ O texto é parte do capítulo 4 da tese: A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil, defendida em junho de 2016 no PPGE-UFES.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: rizianeprates1@gmail.com.

³ O termo professores foi usado neste texto, para indicar os profissionais que atuam como pedagogos nos Centros de Educação Infantil, pelo entendimento de que todos são professores.

Precisamos rever os Parâmetros traçados da rede de ensino (equipes educação infantil, obras, engenharia, inspeção e conselho municipal de educação), o tamanho da escola, a distribuição dos espaços físicos, o número de turmas, os grupos, o número de crianças por sala, o número de assistente, tem CMEI com um pedagogo para cinco turmas e outro CMEI com um pedagogo para dez turmas. São espaços diferenciados com parâmetros diferenciados para cada tipo de atendimento educacional.

Colocação que demonstra a necessidade de articulação entre os setores que trabalham pela educação infantil, no sentido de um olhar atento no atendimento às singularidades que permeiam as diferentes escolas, em se tratando de estrutura física, os usos dos espaços e tempos, o quadro de pessoal. Uma busca enquanto cuidado em termos de políticas que precisam ser pensadas caso a caso, frente à diversidade existente no município.

Política que, nessa escrita, se configura como postura, pelos atravessamentos de uma perspectiva ética de vida. Sobre essa perspectiva ou atravessamentos, Deleuze; Parnet (1998) apontam linhas que cortam os indivíduos e os grupos, linhas que podem ser de *segmentaridade dura-molares*, linhas mais *flexíveis-moleculares* e as *linhas de fuga-gravidade-celeridade*, de destinação desconhecida, não previsível, não dada.

Essas linhas cortam uma vida. A profissão professor, por exemplo, é um segmento duro, mas o que se passa no cotidiano escolar que movimenta esse estar professor? Lins (2001) aponta que é nesse sentido e segundo a economia dos afetos, que a subjetividade não é, de modo algum, uma formação do saber e do poder. A formação é um segmento estabelecido, importa o que se passa nesse contexto traçando desvios, enquanto outras possibilidades de vida, no entendimento foucaultiano de que as coisas sempre podem acontecer de outra maneira.

Conhecer ou reconhecer currículos que se propõem universalizantes podem servir para ajudar a escola a pensar o seu próprio currículo; a questionar as lógicas de representação e condicionamentos do sistema. A questão é como fugir de uma política majoritária de modelização, que esmaga o pensamento com atitudes para conformar e não para afirmar uma singularidade.

O que se passa na formação de professores? Formação como reclamação? Não, apenas evocação de pequenas notas dissonantes para se pensar a escola, como linhas flexíveis, que precisam ser lançadas “sobre a mesa” para serem visibilizadas, como um querer e um *fazer artista do mar* (LINS, 2008), pensados na tentativa de busca e investidura nas suas discussões com breves consensos, dissensos, atitudes e por que não, conquistas, mudanças, novas atitudes e modos de pensar.

Resistir a uma representação! Seria essa a força de uma formação? Eis uma possível dimensão política do ato de resistência e criação nos processos formativos que possibilitam a invenção de outras linhas flexíveis, de fuga, como política e máquina de expressão. Mas como se resiste a uma representação? Talvez por proliferação discursiva de uma vida na escola que escapa e transborda os engessamentos que a todo tempo querem aprisioná-la.

E professoras, em uma formação na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apontam desvios nas percepções do cotidiano escolar, rasgando o contorno da própria formação; na medida em que, para além de debaterem as atividades em si, fazem proliferar um ensinar e um aprender por outras lógicas afetivas e perceptivas do outro e de si, nas relações professor-professor, professor-crianças, etc.

- *A gente entra numa rotina tão grande que o nosso olhar fica disciplinado. Como a gente está vendo essas crianças?*
- *Quando lemos um livro, cada vez é diferente, cada vez que você olha diferente, você vê coisas diferentes;*

- *Uma aula tem que ser bem preparada, por uma ética, um compromisso.*
- *Um menino de seis anos disse que ia matar o professor e o professor disse: eu não estou com medo da criança, mas das palavras;*
- *O melhor para se falar de meio ambiente, é falar de mim. O primeiro planeta somos nós, o nosso corpo;*
- *Encontrei um andarilho na Alemanha que fala muitas línguas (o andarilho pediu uma moeda. Eu disse em inglês que não falava alemão, ele respondeu em inglês; eu falei em português e ele respondeu em português. Ele disse que aprendeu lendo jornais).*

Proliferação discursiva como *política-máquina* de expressão, enquanto convocação de debate e problematização da escuta à qual estamos condicionados, por uma escuta que cria (*des*) conformidades entre as coisas e ideias, que busca intimidades com as pessoas e o processo formativo, que (*des*) organiza o pensamento, pelo (*des*) fazimento de um olhar disciplinado dos modos como se veem as crianças na escola, (*des*) estabilizando os seus territórios (sonoros) previsíveis a partir e através de outras possíveis relações que se dão pelas experimentações em que os corpos se abrem para afetar e serem afetados.

Na busca de uma (*des*) organização do pensamento, as professoras continuam suas argumentações, que se configuram, nesse momento, como afirmação das potências de ação no ambiente escolar, como o que a escola tem feito de bom em se tratando de pensar junto com os professores os ambientes de aprendizagem, os seus entendimentos e concepções de infância, de educação infantil hoje, sendo que talvez nestas falas soem também, pedidos de ajuda nos desdobramentos desse processo frente à secretaria de educação:

- *Eu fiz um passeio pelo bairro para entender como as crianças vivem, do que elas brincam.*
- *É preciso entender a realidade do aluno (a maioria das crianças usam tablet e a escola precisa articular esse conhecimento. As revistinhas compradas para pintar – maioria da população negra e parda, e nas revistas encontramos o tempo todo “cinderelas”. A cultura da Serra é diversa: Congo; São Benedito e a gente continua com folclore mês de agosto com curupira; os desenhos de cabelos lisos, quando a maioria tem cabelos encaracolados. As questões de gênero, funções sociais de pais, mães, brinquedos e brincadeiras).*
- *Quem são as crianças que temos hoje na educação infantil? A preocupação hoje é resgatar isso com as professoras: características de cada faixa etária; o que cada criança costuma fazer; as crianças do CMEI; as crianças que nunca frequentaram a escola, ou seja, quem é essa criança que está na minha frente; as diferenças entre as crianças que entram na escola mais cedo ou mais tarde (crianças que ficam com babás em casa, crianças que vão para a escola e socializam mais cedo).*
- *É importante construir a organização da sala com as crianças, coletivamente, durante o ano (se a criança não participa, ela não valoriza e não cuida).*

As professoras, nos seus apontamentos, trazem questões não somente didático-pedagógicas, mas éticas e políticas, para se pensar o fazer de cada dia com as crianças, o que Gallo (2010, p. 19) nomeia como posturas de liberdade, ao apontar que “a formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microsocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade”. Seriam essas atitudes, máquinas de expressão?

O que é ou o que pode uma máquina? Resistir! Deleuze e Guattari (1997) apontam *máquinas de guerra* como maneiras de ocupar o espaço. Não se trata de fazer guerra, mas de inventar novos modos de ocupação, novas formas de resistência e existência. Não se trata de

fugir da situação, mas de fazê-la fugir; na afirmação da formação como espaço de reivindicação, de lutas, de expressão do que acontece na escola e é pensado, vivido, transformado por quem está na escola e não por macropolíticas engessadas.

Como pensar uma proposta curricular diferencial, em que as crianças e os professores experimentem para além de meros conteúdos, relações potentes de conhecimento, de formação, de aprendizagem e de educação?

Uma aposta? Currículo como experimentação! Aprendizagem e educação não em uma lógica prescritiva, conteudista, do “mero” fazer, mas como possibilidade de criar uma intimidade nos currículos por entre conteúdos e modos de aprendizagem, como contextualização com o mundo vivido por crianças e professores, multiplicação de saberes pela contestação. “Contestar o presente nem sempre significa, pois, desfazer-se dele, às vezes basta multiplicá-lo” (PELBART, 1998, p. 16).

Nas formações um processo instigante foi se desenhando, em que o traçado de *linhas molares* (DELEUZE; GUATTARI, 1995), como linhas de engessamento da vida, por vezes iniciava seu esboço, a partir de uma necessidade quase ininterrupta por “ensinar” ou “fazer conhecer” os documentos endereçados às escolas pelo Ministério de Educação, mas linhas moleculares também foram se desenhando pelas colocações incansáveis das professoras, na sede de narrar singularidades.

Formação como comunicação de singularidades, que se dispersam na existência? Como borbulhamento de notas dissonantes? Como *política-máquina* de expressão como produção de *comum*? Formação como potência de um *comum*, aqui entendido com Espinosa, Lins e Carvalho como algo que não pode ser constituído como um lugar de todos ou onde todos são atendidos, mas como uma dispersão que conecta corpos na existência, blocos de devires pela proliferação da diferença. Espinosa (2011) convoca a pensar *que pode um corpo?* Que pode uma grupalidade?

Esses traçados do processo formativo solicitam a problematização dos documentos legisladores, no sentido de questioná-los por dentro. Com quais apostas? O investimento na potência inventiva da escola! Os sussurros e gritos que emanam do seu cotidiano a partir dos fazeres, sentidos e saberes dos sujeitos que compõem a educação dia após dia!

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículo e formação de professores**: devir-docência como afirmação da potência de aprendizagem de professores e alunos em composições curriculares. Projeto de pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Vitória, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

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

ESPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LINS, Daniel. Sujeitos e devires: o corpo-drogado. In: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche e Deleuze**: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado, 2001.

_____. Deleuze: o surfista da imanência. In: LINS, Daniel; GIL, José (Org.). **Nietzsche, Deleuze, jogo e música**. VII Simpósio Internacional de Filosofia, 2006. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1998.