



ASTÚCIAS INFANTIS PROFANAM O CURRÍCULO NA/DA ESCOLA

Edilma de Souza (PPGE/UFMT) – edilmasz84@gmail.com
GT 10: ENSINO, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Resumo:

Este texto, oriundo de uma pesquisa de doutoramento em educação, intenta apresentar as profanações infantis *entre* o currículo instituído no *espaçotempo* da escola. A partir da epistemologia da filosofia da diferença, o presente estudo buscou responder a seguinte questão: como as crianças criam desvios e não se deixam capturar por discursos falocêntricos que circulam no *espaçotempo* da escola? Esta produção anti-universalista, afirma-se enquanto movimento de desterritorialização de verdades sacralizadas que tentam determinar posições e posturas hegemônicas. A pesquisa teve como objetivo principal compreender como as crianças criam saberes/fazeres/sentires/dizeres *entre* a estrutura do currículo na/da escola. Para tanto, o caminho investigativo da pesquisa foi trilhado pelo método da *Dramatização*, proposto por Deleuze na obra *A ilha deserta e outros textos* (2006), o qual é um exercício do pensamento filosófico, tendo como procedimentos: a leitura, a compreensão, a análise e a produção do pensamento, o que foram explicitados no texto por meio da escritura infantil. Assim, foi possível compreender como a potencialidade criadora atravessa o *espaçotempo* da escola, pois outras maneiras foram criadas e barreiras foram quebradas para mostrar que no currículo há a possibilidade da profanação.

Palavras-chave: Crianças. Currículo. Escola. Escritura infantil.

1 Introdução

É um olhar para o ser *menor*, para o *insignificante* que eu me criei tendo.
O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho.
(BARROS, 2010, grifos meus)

O presente texto é um recorte de minha pesquisa de doutoramento em Educação, ora em andamento, na qual problematizo as astúcias enigmáticas infantis *entre*¹ o currículo instituído no *espaçotempo* da escola. Nessa perspectiva, a partir de estudos embasados na filosofia da diferença, venho buscando compreender os liames e os dramas que movimentam a sala de aula relativos à igualdade de gêneros e como as crianças produzem performatividades que desviam e rasuram os discursos que tentam persuadir sobre suas subjetividades.

Nesse intento, durante a pesquisa, foi se questionado: como as crianças criam desvios e não se deixam capturar por discursos falocêntricos que circulam no *espaçotempo*² da escola? Essa indagação surgiu a partir de minhas vivências como professora na educação básica, pois

¹ O *entre* para os filósofos Deleuze e Guattari é a acepção de estar *intermezzo*, inter-ser e produzir alianças que convergem em criar meios e novos modos de agir.

² Esse modo de escrever, algumas palavras juntas e em itálico, é emprestado da pesquisadora Nilda Alves (UERJ), na tentativa de, ao unir as palavras, romper com as dicotomias que a modernidade nos ensinou.

nos movimentos das falas e dos gestos das crianças em sala de aula, observei o quanto a presença do falocentrismo incomodava meus alunos e alunas, conclamava a discussão *entre* os pares e acentuava os conflitos existentes *entre* os meninos e as meninas. Bem, compreendendo que o falocentrismo, termo cunhado pelo filósofo Derrida, o qual define-o para se referir à postura, convicção ou comportamento baseado na ideia da superioridade masculina, simbolizada no falo. O falocentrismo é uma combinação das palavras falocentrismo e logocentrismo. O falocentrismo enquanto uma doutrina ou crença centrado no falo e, por conseguinte, em uma suposta superioridade do sexo masculino, tem suas raízes na psicanálise; e logocentrismo designa a centralidade do *logos* (discurso racional) no pensamento ocidental (DERRIDA, 2013). Tendo isso como ponto de reflexão e questionamentos, fui ao encontro da presença enigmática da infância que, ao momento que podem, criam astúcias infantis e escapam das doutrinas impostas

Desse modo, a pesquisa teve como objetivo principal compreender como as crianças criam saberes/fazeres/sentires/dizeres *entre* a estrutura do currículo da escola. Tendo em vista que, as crianças estão sempre nos surpreendendo com suas peraltagens, questionando nossas verdades e apresentando irrepetivelmente a novidade enigmática das infâncias. Nesse sentido, as crianças apresentaram sua política-poética diante dos acontecimentos³ de sala de aula em torno do debate sobre gênero na escola. Afinal, no *espaçotempo* escolar, vemos a palavra gênero sendo ilibada e impedida o seu pronunciamento, ao ponto de nós, professoras e professores, sermos convocadas a não falar sobre gênero na escola, no entanto, vivemos sob seus efeitos, pois circulam pelos corredores. Esses efeitos impulsionam o cotidiano da sala de aula, atravessa o currículo⁴ instituído, compõem as práticas educativas e explicita como as crianças reagem.

2 O plano

Entre os liames e os dramas dos acontecimentos na/da sala de aula, a pesquisa desenvolveu-se a partir do método da dramatização, proposto pelo filósofo Deleuze na obra *A ilha deserta e outros textos* (2006), o qual fugindo de um aparato metodológico sistêmico,

³ Um acontecimento não é um acidente, um acontecimento é sempre um verbo no infinitivo, um incorporal, um acontecimento se efetua através dos encontros com os corpos. “O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá o sinal e nos espera” (DELEUZE, 1974, p. 152).

⁴ Neste texto, o currículo instituído é a prescrição dos conteúdos, as habilidades e as competências que as escolas têm por objetivo alcançar em cada fase de aprendizagem, o que encontramos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

propõe um exercício do pensamento filosófico e opera por: leitura, compreensão, análise e produção do pensamento. Nas assertivas de Corazza (2013, p. 45), “o método [da dramatização] importa para tomar distância epistemológica representacional, levando o pensamento a capturar forças, numa semiótica da sensação e numa física dos afectos”. Dessa maneira, o método da dramatização não requer explorar mecanismos totalizantes do devir humano, ele introduz uma nova maneira de explorar o *espaçotempo* da pesquisa, imbuindo os participantes numa tarefa dialógica que exige da percepção e da sensibilidade atuarem mutuamente na criação de *saberesfazeres* e devires outros, não há neutralidade. Isso significa dizer, que o drama potencializa: o fazer, o agir, a performatividade das ideias quase encobertas pela razão. “O método visa pôr em evidência o caráter dramático de todo acontecimento” (CORAZZA, 2013, p. 55).

Frente a isso, a pesquisa desenvolveu-se numa escola estadual pública no interior do estado de Mato Grosso *entre* as crianças que frequentavam o quinto ano do ensino fundamental. Nesse movimento do drama em sala de aula foi realizado oficinas de transcrições, as quais condiziam em capturar o movimento diferencial do pensamento infantil em relação à presença do falocentrismo no ambiente de sala de aula. Para tanto, as oficinas de transcrições designam-se como atos de criações proposto no grupo Estudos de Filosofia e Formação (EFF) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob a coordenação do professor Doutor Silas Borges Monteiro, o qual diz o seguinte:

Nesta pesquisa se quer construir espaços de criação de leitura e espectatura em ambientes formais de educação, usando textos e imagens, mais especificamente, determinados tipos de escritura e de cinema, sob a hipótese de que textos e filmes-conceitos, aliados a procedimentos didáticos criadores da diferença, permitirão suficiente *abertura ao pensamento criativo para inovações na produção de novas imagens e novos textos* (MONTEIRO, 2017, n.p., grifos meus).

Assim, por intermédio da orientação do Professor Monteiro, realizei as oficinas de transcrições com as crianças, no sentido de fazer um experimento diferencial no/do/com pensamento, a partir das leituras-escritas infantis. Dessa maneira, as crianças foram convidadas a assistir alguns filmes de curta metragens lerem os filmes e traduzirem seus pensamentos em relação ao exposto nos vídeos por meios de seus escritos.

As oficinas assim se caracterizaram:

1º As crianças assistiram aos filmes de curtas-metragens;

2º Problematizaram os filmes;

3º Escreveram em folha A4, fornecida pela pesquisadora, suas traduções em relação aos filmes assistidos.

Os filmes de curtas-metragens exibidos abordaram, em uma linguagem infantil, discussões sobre o tema falocentrismo, numa perspectiva de instigar as crianças a pensarem sobre algumas relações de gêneros cotidianas de suas vivências. Portanto, como este texto se trata de um recorte de minha pesquisa, trouxe uma oficina para explicitá-la e problematizá-la.

3 Oficina de transcrição 1 – o desafio da igualdade⁵

Nessa oficina as crianças estavam alvoroçadas, todas querendo de alguma maneira expor suas ideias e sentimentos sobre os temas que vinham sendo problematizados, afinal, pesquisar em meio às crianças é um constante movimento de desterritorialização de nossas verdades para deixar-se invadir pelos enigmas das infâncias e suas peraltagens, rumo a produzir rizomas com o meio, deslizar e, se possível, transvalorar o já aprendido por vias de ser aí, isto e aquilo. *Desterritorializar* o ambiente da sala de aula, esse foi o convite oriundo das oficinas e das ambições criancieiras dos praticantes escolares. Assim, já habituados a dinâmica das oficinas, as crianças assistiram ao filme de curta metragem, problematizaram com muita euforia, pois o tema apresentado instigou-lhes muitas asserções. O filme assistido foi o curta metragem “*O desafio da igualdade*” com duração de 1 minuto e 51 segundos.

Esse filme foi desenvolvido pela Organização Não Governamental (ONG) *Plan International*. A *Plan International* é uma organização humanitária e de desenvolvimento não governamental e sem fins lucrativos, a qual promove os direitos das crianças e a igualdade *entre* as meninas⁶. O filme, é apresentado por uma narradora que apresenta as competências de meninos e meninas dentro de uma sociedade patriarcal. O curta adverte a necessidade de pensarmos sobre essa episteme patriarcalizada que insiste em afirmar que os homens têm mais poderes que as mulheres e, por isso, podem fazer o que quiserem com elas. Após o filme assistido, perguntei-lhes: a) Gostaram do filme; b) O que compreenderam do filme?; c) Alguma vez já presenciaram cenas como do filme na vida de vocês? Diante das perguntas orais, as crianças conversaram, apresentaram suas ideias e por meio das escritas-leituras em papel A4, escreveram seus sentimentos. Observe algumas escritas-leituras das crianças durante a oficina:

⁵ Oficina de transcrição realizada no dia 22/05/2019.

⁶ Ver mais em <https://plan.org.br/nossa-historia/>

Nós [meninos] não podemos maltratar as meninas só porque são meninas e cometer abuso sexual com elas e outras coisas horríveis. Quando eu crescer não irei maltratar minha namorada.

Mc Doguinho, 10 anos⁷

Muitas pessoas acham que tem coisas que são só para homens, mas não é isso. E, também, tem muitas mulheres que trabalham mais e ganham menos. Por exemplo, minha mãe trabalha mais que meu pai e ganha menos que ele.

Fire Crow, 11 anos.

É preconceito com as mulheres achar que os homens são melhores. As mulheres podem fazer as mesmas coisas que os homens. Homens e mulheres podem ter os mesmos direitos.

Aladin, 10 anos.

Estas escrituras⁸, advinda de meninos que, observando o filme, dispôs suas traduções criancieiras levantando da barreira da imposição e movimentando para que o seu posicionamento transborde os limites da oposição binária, assinalando sua responsabilidade social em direção a um “ ir além” que não se deixa apreender pelo pensamento patriarcal. Nas palavras de Continentino (2002, p. 77), “rompe-se a serenidade em relação a uma diferença sexual positivamente determinada. Rompe-se a busca da verdade que, agora, só se diz enquanto múltipla”. Desse modo, a verdade sacralizada na presença do homem enquanto referência é desconstruída e abre-se à mulher e a verdade enquanto plurais, o que desestabiliza a ordem sobre o que é dogmaticamente pensado como verdade e buscado como essência, identidade, propriedade.

Nessa operação desconstrucionista, as escrituras infantis transbordaram e se inseriram em meio a estrutura opositiva, criando e colhendo a chance de deslocamento em potência desse pensamento. Esse é o gesto que Derrida apresenta em *Espóras: estilos de Nietzsche* (2013), pois para o autor é em torno do transbordamento e da suspensão das verdades sacralizadas que o filósofo localiza seu interesse em afirmar o movimento de inversão e deslocamento do que é o feminino/a mulher. Para Derrida, a mulher introduz uma outra operação que, deslocando dos limites da oposição, possibilita nova transação *entre* os elementos da relação masculino/feminino. Podemos, a partir dessa cena, pensar a diferença para além da lógica opositiva, pois a leitura derridiana, possibilita a presença de um feminino que aborda a diferença

⁷ Os nomes das crianças são fictícios e foram inventados por elas em acordo com os termos de consentimento e assentimento do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP – Humanidades/UFMT).

⁸ A partir do pensamento do filósofo Derrida, compreendo a escritura enquanto um processo de devir que se movimenta *entre* as inscrições dos significantes que se remetem a outros significantes na produção de efeitos de sentido que não coadunam com o *logos* existente. A escritura é exterior a fala e ultrapassa a extensão da linguagem.

sexual que não se identifica apenas ao par opositivo masculino/feminino. Esse feminino, significa para Derrida, mais uma chance de afirmar a singularidade, por ele apresentada em sua obra *Espóras* (2013), como possibilidade em definir a diferença para além da lógica binária. Por isso, ao promover questionamentos e asserções sobre os aspectos falocêntricos que permeiam os discursos que objetivam as subjetividades, no caso as infantis, sinalizo a necessidade de abalar essa estrutura com a intenção de provocar estranhamentos e “ir além” por toda a série de pares opositivos que orientam e determinam posturas.

O movimento de transcrição, adotado nas oficinas, por meio de práticas de leituras e escritas, tiveram o destino de produzir escrituras e ecos aos pensamentos infantis, os quais foram explicitados por intermédio de suas traduções. Na realização das oficinas, os filmes de curtas-metragens focaram em discursos que fazem parte das vivências infantis, como: o machismo, igualdades de gêneros, o falocentrismo e o empoderamento feminino. As crianças assistiram, leram os curtas-metragens, problematizaram e traduziram seus sentimentos por meio de seus escritos, pois Campos (2015, p. 5), postula a “tradução como criação de textos criativos”. Esse exercício didático em sala de aula não quer correlacionar conhecimentos para fixar uma “verdade”, aproxima-se da ideia de *Oficinas de escreleituras* da autora Corazza (*et. al.*, 2015, p. 319), o que nas acepções da autora, “[...] implica o campo vivido, em um tempo presente do acontecimento e atravessam a ortodoxia dos textos, reivindicando novas possibilidades de inscrever signos e de escriturar sentidos”. Os movimentos realizados nas oficinas, foram autorais e resultaram na produção de textos, na intenção de metamorfosear os pensamentos, produzir efeitos criativos e ressoar a escritura infantil. Na concepção da autora, as oficinas oferecem a “criação de espaços-tempos para encontros, pragmáticos e críticos, que passam pela escrita-leitura e configuram uma determinada epistemologia educacional” (CORAZZA *et. al.*, 2015, p. 319).

4 Profanações em um currículo

A discussão de currículo pautada neste texto considera os estudos nos/dos/com os cotidianos, a partir do pensamento da autora Nilda Alves (2015), a qual desenvolve estudos que problematizam as pesquisas em currículo. Portanto, o currículo é considerado como *espaçotempo* escolar “[...]assumindo sua multiplicidade e complexidade. A multiplicidade e a complexidade de relações cotidianas, no caso da escola, nos indica a necessidade de incorporar a ideia de que somos uma rede de subjetividades formada em inúmeros contextos cotidianos”

(ALVES, 2015, p. 185). Nesse sentido, o currículo é uma tessitura de conhecimentos em redes onde provocamos nossos conhecimentos com os conhecimentos de outros seres humanos, permitindo, assim, a criação de novos conhecimentos.

O currículo é entendido como *espaçotempo* de aprendizagens incontroláveis, onde surgem fluxos e forças inesperadas, encontros improváveis e pequenos acontecimentos, os quais suscitam, desordenam e subvertem a norma estabelecida. É um *dentrofora*⁹ que exige da discussão dos *saberesfazeres* e as vivências dos praticantes dos cotidianos da escola dinamismos criadores, assumindo sua multiplicidade e complexidade (ALVES, 2015, p. 173). O que passa a configurar uma possibilidade de invenção, uma criação, porque há os (im)possíveis dentro do currículo, fervilhando os *espaçotempos* escolares e questionando a ordem dada. Mesmo o currículo sendo um discurso instituído por políticas formais de difusão de conhecimentos e de controle, há *entre* suas normativas, *espaçotempos* inesperados, imprevisíveis, rizomáticos que se confluem em criar movimentos outros que escapam à regulação. É isso que tenho explorado em minhas pesquisas *entre* as crianças, sem a intenção de escrever sobre ou para as crianças, mas escrever *entre* e com elas. A partir de seus atravessamentos, tenho procurado pelas vivências infantis enquanto dinamismos criadores que reverberam atos de desterritorialização e reterritorialização.

Os atos de desterritorialização corrói as margens do que vimos vivenciando dentro dos *espaçotempos* escolares e reterritorializam na afirmação de um outro (im)possível, produzem linhas de fuga não um ponto; sendo que, as linhas de fuga, criam sensibilidades, emoções e produz blocos de sensações. “As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194), dito isso, as sensações são movimentos que entrecruzam os limites e os deslimites do certo/errado, desmobiliza sentidos e tocam as singularidades. Transborda. Dilata os corpos. Produz efeitos de sensações. As sensações abandonam premissas essencialistas para atuar na superfície, na sensibilidade do olhar, nas vivências cotidianas em que se pode inscrever discursos como força de potência e não como representações.

Sabe-se da existência de um currículo escolar oficial, composto por conhecimentos considerados necessários ao percurso de escolarização do estudante, é um currículo normalizado, hierarquizado e apropriado, o qual é dado a nós, professoras(es) e estudantes, “o

⁹ Para Derrida (1973, p. 43) na escritura, “o fora mantém com o dentro uma relação que, como sempre, não é nada menos do que simples exterioridade. O sentido do fora sempre foi no dentro, prisioneiro fora do fora, e reciprocamente”.

entendimento que, para ir de um ponto a outro dos mesmos, é preciso percorrer o mesmo caminho, que há sempre um pré-requisito a ser ultrapassado para se dominar um saber”, (ALVES, 2015, p. 95), assim sendo, impõe-se um currículo prescritivo onde as disciplinas ditam as formas e as práticas. Tudo isso, se naturalizou no seio social da escola e, hoje em dia, julgamos “essencial” seguir as regras de um currículo instituído para ter ascensão.

No entanto, *entre* o currículo instituído, temos o currículo profano¹⁰, o qual nos proporciona ouvir - sentir - dizer - fazer - tocar as relações com o outro, numa dinâmica não hierarquizada e, tão menos, normalizada. Um currículo vivível que atravessa os *espaçostempos* escolares e instiga a nós, professoras, professores e estudantes, a compor com ele, ao modo como alerta Alves, (2015, p. 99), “é preciso buscar sentir/ouvir/provar/ver o que de fato se passa na escola”, pois as vivências dos estudantes estão ali, dentro do *espaçotempo* da sala de aula, transbordando às margens do que foi edificado no tempo, questionando e resistindo às poses e as verdades institucionalizadas.

Nos processos curriculares vividos, procuro compreender e problematizar o cotidiano da escola, trabalho com crianças a todo momento, observo suas ações e as maneiras de comunicações absortos de valores reproduzidos e/ou transmitidos e, mesmo, afundados em tantas práticas reguladoras de seus espíritos, em meio a um pandemônio de informações, também criam nas relações que têm *entre si saberesfazeres* que subvertem a ordem dada. Assim, em um mesmo processo de *ensinoaprendizagem* na escola, vão abstraindo o que lhes é imposto e em contrapartida vão criando outros movimentos, fazendo surgir outras possibilidades para mudanças. Um pouco daquilo que Barros contempla poeticamente, “[É] preciso de atrapalhar as significâncias. O despropósito é mais saudável do que o solene” (BARROS, 2010, p. 338). O despropósito de um currículo profano tenciona os muros das escolas e encontra a brisura de outros (im)possíveis, no sentido de atinar com os *saberesfazeres* produzidos, sem as categorias, os conceitos, as opiniões prévias, as quais estamos acostumados. O currículo profano traz as diferenças presentes no ambiente, superando as indiferenças pelo outro aprendida.

¹⁰ Faço uso do termo profano, na área educacional, aproximado daquela noção como foi filosoficamente abordada por Agamben no livro *Profanações* (2007). Profanar é abrir possibilidade para que o sagrado (instituído) seja partilhado e restituído ao uso comum (instituinte). Agamben, circula entre a sistematicidade e seu abandono. Assim, o currículo profano se produz como uma “escritura é em si mesma, uma proposta profana, movendo-se conscientemente entre o dizível e o indizível. Há paradoxos, há metáforas, há palavras cruas que profanam o que parecia teoricamente sagrado” (AGAMBEN, 2007, p. 10).

Nessa perspectiva, corroboro com o autor Ferrazo (2008, p. 18), ao dissertar sobre o currículo:

A questão curricular, na perspectiva que aqui defendemos, só é possível de ser pensada na dimensão das redes coletivas de *fazeressesaberes* dos sujeitos que praticam o cotidiano, fato que tem implicado a elaboração de outros discursos sobre a educação, ao colocar-se em dúvida ideias que tem permeado o imaginário da área já há algum tempo.

Essa discussão, diz a respeito dos *saberesfazeres* dos praticantes escolares e suas astúcias produzidas em diferentes *espaçostempos* de suas vivências, onde acontecem suas trocas de experiências e conhecimentos, assumindo diferentes possibilidades de invenção e partilha de efeitos de sentidos, pois à medida que tocamos seu mundo reverberam seus pensamentos, diferimentos, sentimentos e suas singularidades. Nessa perspectiva de currículo, são tecidas oportunidades de problematizações e intervenções na escola. Inspirando-me em posições pós-estruturalistas, considero que as reverberações dos cotidianos, encontradas em diferentes experiências, ganham intensidade no presente a partir da troca, do contato com o outro, da partilha de ideias, sentimentos e as afecções. Tais, reverberações singularizadas, são inscrições dos/nos/com os cotidianos e não se configuram como expressões que possam ser submetida à análise e interpretação, são assumidas como forças e fluxos de intensidades que movem o pensamento na direção da desconstrução de estruturas totalizantes e binárias, na tentativa de explorar alternativas outras para sentir e ver o mundo de modo a nos permitir grafar outros entendimentos e outras poesias das coisas cotidianas, da escola e da vida.

Esse entrecruzamento singular, estimula as relações *entre* professoras (es) e crianças, tensionando a modificação, a metamorfose e a incorporação da novidade no currículo escolar, dado que o currículo profano reinventa posições. Para o autor Amorim (2008, p. 119), “as modificações, as metamorfoses, as incorporações exigem, no estabelecimento das diferenciações, um processo de fronteira sem fixidez. Para consolidar esse processo, requer-se o que é deixado de fora, o exterior que constitui os seres-coisas, o esquecimento que nos faz existir”. Assim, podemos procurar pelas discontinuidades existentes na sala de aula e, também, depararmo-nos com as resistências e a destruição do controle frequente da homogeneização. Ou seja, nos processos de diferenciação do *ensinoaprendizagem*, além das formalidade do currículo instituído, há a necessidade da problematização no que acontece nas salas de aulas, afinal, os praticantes do cotidiano escolar, deixam suas marcas e contribuem para a invenção da escola pública.

O fazer cotidiano aparece, portanto, como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares pelas quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só podem ser entendidos junto ao conjunto de circunstâncias que os torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, dentre outros elementos da vida cotidiana (OLIVEIRA, 2008, p. 44-45).

Em vista disso, tenho observado as mais variadas produções dos praticantes escolares no processo de escolarização, pois ao momento que podem, inserem no currículo instituído suas experiências e, a partir de suas vivências, enredam *saberesfazeres*, possibilidades de intervenção, potencialidades de aprendizagens outras, comportamentos e intensidades para além do previsto oficialmente e realizam profanações no currículo. Um currículo profano, refere-se a composições de *saberesfazeres* desligados do uso habitual, não mais sagrado ou de um lugar premeditado, ele se produz no que acontece no dia a dia, portanto, se refere a alguma coisa que se produziu no mundo acessível a todas as pessoas, algo que se tornou público, ele é instituinte.

Essa perspectiva, consiste em acompanhar durante a aula e/ou lidar com alguma coisa advindo das vivências e trazer para o jogo de diferenciação dos processos de *ensinoaprendizagem* as astúcias dos estudantes. O que o currículo profano faz, é trazer para o jogo de diferenciação palavras e escrituras que reverberam outras posições. Isso não significa abandonar o currículo instituído, muito pelo contrário, é jogar com novas regras sobre as frestas de suas leis. Desse modo, o currículo profano considera que na escola as crianças que praticam esse cotidiano são seus autores, “são eles que, ao se valerem de diferentes possibilidades estéticas, inventam novos/outros discursos para a educação” (FERRAÇO, 2008, p. 39). Nessa intenção, o currículo profano flexibiliza para que os estudantes possam, literalmente, criar e inovar no campo educacional e propor outros modos de *ensinoaprendizagem*.

5 Considerações

Os atos minoritários infantis, alçaram a ruptura com o falocentrismo imbuído socioculturalmente em suas vivências *dentrofora* da escola, as crianças inventaram para si, a partir de suas experiências singulares, leituras-escritas que tecem e destecem seus sentimentos

e afecções com o meio em que vivem. Trouxeram suas astúcias junto a experiência de sua escrita, enquanto acontecimento e ruptura com a história hegemônica. Nas palavras do autor Kohan, “é a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2007, p. 94-95). As crianças, intentaram a ruptura com o jogo da normalidade, afirmaram-se enquanto potência criadora de outras “verdades” ao apresentar seus pensamento, ou seja, o que está em jogo não é o que devem ser, mas o que podem ser. Ao assistirem o filme de curta-metragem, desfizeram-se de preceitos idealizados em um discurso dominante de opressão e serviram-se do devir-criança, não imitaram, não reproduziram um modelo ou assimilaram o que é dogmático, na contramão de um enredamento, se puseram num impetuoso movimento de desterritorialização.

Então, é possível trazer as vivências cotidianas para o repertório do currículo escolar e fornecer ao discurso científico a potência criadora da arte do vivível e do vivido. É necessário incorporar os dizeres, os sentires, os fazeres e “os restos da vida” nos currículos escolares na intenção de formar um discurso que não seja linear, nem progressivo. Diante disso, as oficinas mediadas pelo movimento de transcrição, preencheram a aula com a imprevisibilidade que nos permite mais aprender do que ensinar, ou seja, é um *aprenderensinar*; um movimento duplo que converge em ações insurgentes no *espaçotempo* da escola o que compõe o currículo profano, pois as feitura infantis favoreceram a afirmação da existência do singular, o que pode vir a motivar os processos de *ensinoaprendizagem* e vivificar o currículo, a escola e a vida.

6 Referências

ALVES, Nilda. **Praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Photo grafias, escritascotidiano e currículos *deformação*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

CONTINENTINO, Ana Maria Amado. Derrida e a diferença sexual para além do masculino e feminino. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. **Às margens**: a propósito de Derrida. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.

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

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. Didática da tradução: transcrições do currículo no projeto Escriteiras. In: **Revista de Educação Pública**. v. 24, n.56, p. 317-331, maio/ago. 2015.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução: Miriam Schnaiderm e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. **Esporas: Os estilos de Nietzsche**. Tradução de Rafael Haddock – Lobo e Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professore(as) e currículo** (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MONTEIRO, Silas Borges. **Pode um filme-conceito ser um ato de educação? Criação de leitura e *espectatura*, texto e imagem, escritura e cinema**. Cuiabá: 2019 [no prelo].

O DESAFIO DA IGUALDADE, 2016. 1 vídeo (1 min. 51 segs.). Publicado pelo canal PlanBrasilTV. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f4&list=PLwkbok3gzd80YH10C3PHV4WMdhNxa133n>. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlo Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008.