

**A COORDENAÇÃO FESTEJANTE E AS CRIAÇÕES
CURRICULARES: VIDA E ALEGRIA NOS COTIDIANOS
ESCOLARES**

**THE CELEBRATING INSPECTION AND THE CURRICULA
CREATION: LIFE AND JOY IN THE SCHOOL EVERYDAY**

**LA INSPECCIÓN FESTEJANTE Y LAS CREACIONES
CURRICULARES: VIDA Y ALEGRÍA EN LOS COTIDIANOS
ESCOLARES**

Steferson Zanoni Roseiro¹
Nayara Santos Perovano²
Suzany Goulart Lourenço³

Resumo

Recusada a premissa de que a coordenação escolar tem caráter unicamente regulatório, este artigo tem por objetivo perguntar pelos possíveis de uma coordenação que, em contrapartida, faça festa. Para tanto, afirma que a vida nua, conceituada por Giorgio Agamben, não se efetiva nos cotidianos escolares unicamente como uma negação da força vital e, ao mesmo tempo, rejeita algumas leituras da obra de Michel Foucault que pressupõem a escola como espaço preso às amarras do poder. Aposta, assim, na possibilidade de produzir, mesmo em meio às ameaças à educação pública, afetos que fortaleçam a coletividade. Metodologicamente foi realizada uma rede de conversação entre professores e coordenadores do município de Cariacica-ES. Desse modo, apresenta pequenos recortes desses diálogos, de modo a apresentar modos alegres de fazer a coordenação escolar. Como ressalta a coordenadora, “*Não sei animar tanto, mas até parece que eu vou cortar essa alegria toda!*”. Por vezes, basta isto: ver no contágio da vida não um inimigo, mas um aliado poderoso.

Palavras-chave: currículo; escola; festa; regulação.

Abstract

Refused the premise that school inspection has a regulatory feature solely, this essay has the objective of wonder, in return, about the possible ways of inspection celebrate life. Therefore, affirms that bare life, conceptualized by Giorgio Agamben, does not effectuate itself in the everyday school only as a negation of the vital force; and, at the same time, discards some readings of the composition of Michel Foucault that presupposes school as a space bounded to the chains of power. Thereby, bets on the possibility of producing, even among the threats to the public school, affects that strengthen the collectivity. Methodologically it was a sewed a conversation network amongst teachers and inspectors of the city of

¹Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor da Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1424-2281>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5342221323204014>. E-mail: zanoniroseiro@hotmail.com

²Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da Rede Municipal de Ensino de Serra-ES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9725-7755>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1344061178756647>. E-mail: nayperovano@gmail.com

³Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da Rede Municipal de Ensino de Serra-ES e da Universidade Vila Velha. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4404-772X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8212599454712113>. E-mail: suzany.goulart@gmail.com

Cariacica-ES. Thus, shows small pieces of these dialogues, so as to present joyful ways to live the school inspection. As highlighted by the inspector, “*I can’t cheer up that much, but no way I will put an end to this joy!*”. Sometimes, that is all it needs: see in the contagion of life not an enemy, but a powerful ally.

Keywords: curriculum; school; celebration; regulation.

Resumen

Rechazó la premisa de que la inspección escolar tiene una característica reguladora únicamente, este ensayo tiene el objetivo de preguntarse, a cambio, sobre las posibles formas de inspección para celebrar la vida. Por lo tanto, afirma que la vida desnuda, conceptualizada por Giorgio Agamben, no se efectúa en la escuela cotidiana solo como una negación de la fuerza vital; y, al mismo tiempo, descarta algunas lecturas de la composición de Michel Foucault que presupone la escuela como un espacio limitado a las cadenas del poder. De este modo, se apuesta por la posibilidad de producir, incluso entre las amenazas a la escuela pública, los afectos que fortalecen la colectividad. Metodológicamente era una red de conversación cosida entre maestros e inspectores de la ciudad de Cariacica-ES. Por lo tanto, muestra pequeñas piezas de estos diálogos, para presentar formas alegres de vivir la inspección escolar. Como lo destacó la inspectora, “¡No puedo animarme tanto, pero de ninguna manera voy a poner fin a esta alegría!”. A veces, eso es todo lo que necesita: ver en el contagio de la vida no un enemigo, sino un poderoso aliado.

Palabras clave: curriculum; escuela; celebracion; regulación.

O rei está nu

Em 2015, em uma pesquisa realizada em escolas públicas do município de Vitória-ES, passamos parte de nosso tempo com uma das figuras mais conhecidas em todas as escolas capixabas, mais comentada pelas crianças e, por vezes, evitada. Conhecidas e, decerto, temidas por muitos alunos: as coordenadoras⁴.

O propósito da pesquisa era pensar as práticas curriculares nos movimentos cotidianos das escolas, pensá-las como criação dos praticantes do cotidiano (Carvalho, 2009), “[...] sempre híbridas, impossíveis de enquadramento em qualquer modelo ou receita de como deve ser isto ou aquilo” (Oliveira, 2011, p. 88). Conforme as pesquisas com os cotidianos supõem, há sempre uma invenção no cotidiano que escapa às lógicas de controle. Todavia, mantendo também os pés no chão e ampliando os olhares e as percepções durante a pesquisa, deparamos também com esse lugar em que o controle total parece ser a exigência, o lugar da *coordenação*.

A coordenação escolar, nas escolas capixabas⁵, assume o papel do antigo inspetor, responsável por controlar o funcionamento interno da escola, manter certa

⁴ O mencionado recorte da pesquisa foi publicado no periódico *Currículo sem Fronteiras* e teve por objetivo traçar a produção de vida nua nos cotidianos de uma escola (Carvalho & Roseiro, 2015).

⁵ Cabe destacar que o coordenador nas escolas capixabas se aproxima ao *inspetor escolar*. O Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, por exemplo, indica em seu art. 55: “O coordenador escolar desenvolve as atividades relacionadas com a organização e o funcionamento da unidade de ensino, participando, com os demais profissionais, educandos e a comunidade escolar, das ações desenvolvidas, em consonância com a proposta pedagógica”.

“disciplina”, assegurar e controlar materiais aos professores e dar o “ritmo” da escola nas atividades fora de sala de aula. O coordenador, entretanto, tornou-se famoso por ser o capataz dos alunos bagunceiros. Tornaram-se indecorosamente famosos por “canetadas”, ocorrências, vigilância e métodos que possibilitam o controle de corpos, impondo a esse corpo a socialização, obediência, passividade e utilidade.

É. A sala da coordenação assemelha-se ao departamento de polícia escolar e um tribunal de justiça. Se considerarmos esses ambientes, o coordenador seria um delegado de polícia que expede e encaminha uma intimação aos pais ou responsável dos estudantes; é um escrivão dos relatos narrados tanto dos acusados quanto dos acusadores, um mediador de conflito que busca intermediar e facilitar o diálogo entre as partes que estão em desacordo ou um juiz que absolve, condena ou pune aqueles que fogem às regras.

Nada agradável.

Perguntávamos, à época, como era possível a transição contínua entre as criações curriculares e, ao mesmo tempo, o currículo em sua forma quase religiosa, quase sagrada: uma coordenadora, encenando a política educacional prevista para sua função na escola, que destratava os alunos, exigia mais deles do que lhes era cabível, chamava familiares para criticar as crianças, retirava aluno de sala por falta de material, gritava com aluno por motivo bobo. Diante daquele cenário, parecia-nos que a herança foucaultiana do conceito de poder disciplinar (Foucault, 2014b) nos era totalmente atual e quase impossível de escapar. Ali, a escola parecia mesmo um ambiente em que a vigília deveria ser permanente para que fossem asseguradas as institucionalidades escolares. À deixa de Giorgio Agamben (2014), poder-se-ia falar da produção de vida nua que aquela figura de coordenador efetuava contra os estudantes. Alunos perdiam o estatuto como tal por não possuir livros, eram retirados de sala por não ter caderno e, com efeito, a escola deixava de cumprir seu papel (Saviani, 2013). Se se cumpre a função precípua da escola quando esta garante o aprendizado aos alunos, ali, quando a vida-aluno era rejeitada, viam-se os corpos-alunos constantemente deixarem o espaço da sala de aula e perderem o direito à educação (Carvalho & Roseiro, 2015) preconizado nos documentos legais.

A nudez era exposta, muitos alunos efetivamente pareciam desprovidos de quaisquer vontades políticas quando o bravejo começava. As coordenadoras – eram duas – sabiam fazer valer o poder disciplinar em exercício e, quando o faziam, não poupavam esforços em retirar dos alunos toda a possibilidade de existência para além da biológica.

A quantidade de corpos nus que transitam pelas escolas parecia multiplicar-se. Diante da possibilidade disciplinar, parecia não haver nada mais que nudez. Corpos que, a qualquer momento, se percebiam meros receptores/efetadores de ordens ou se tornavam a própria carne exposta da ordem de inexistência.

A nudez não era apenas dos alunos, mas também das professoras, das pedagogas, das coordenadoras, da diretora, das famílias. A nudez era visível sempre que um *e-mail* das Secretarias de Educação chegava, os índices de desenvolvimento eram mencionados, os resultados de avaliação do SAEB eram anunciados e as propostas curriculares incabíveis eram cobradas.

A nudez era coletiva.

A escola evidenciava-se como um aparelho de regulação na maquinaria capitalística. Enxergávamos, obviamente, a dupla nudez que atingia a todos. Porém, entre corpos expostos e politicamente enfraquecidos, é possível começar a produzir zonas comuns, afetos e enfrentamentos coletivos. E é nessas zonas comuns que as festividades explodem, espalham e proliferam criações curriculares emancipatórias (Oliveira, 2012).

Quando todos se despem para acompanhar as roupas novas do rei, a festa começa. O ano é 2019, todo o cenário político é caótico. Sobre as escolas, alastra-se a desesperança. Desde 2016, com o golpe político e midiático decretado contra a então presidenta da República, Dilma Rousseff, intensificaram-se as acusações contra professoras e professores que foram categoricamente transformados em vilões na voz da política brasileira. Escolas e professores, com o incentivo de um Ministério de Educação, sendo alvo de câmeras e gravações com o objetivo de controlá-los/coagi-los/puni-los com base em acusações de doutrinação.

Entretanto, em 2019, depois de uma eleição presidencial conturbada que trouxe ao poder um presidente que não mede palavras e esforços para enfatizar as acusações de

“doutrinação ideológica” contra professores e professoras, além de nomear ministros que nada agregam ao campo da educação, a nudez espalha-se não como uma praga, mas como vontade vitalícia, como carne ardente de desejo. Em meio aos *saberes fazeres* cotidianos, importam-nos as brechas festivas diante do controle, interessam-nos as zonas comuns que indicam invenções curriculares. Desejamos que a nudez nos faça visibilizar o múltiplo, as criações, as potencialidades do cotidiano escolar. A nudez existe, mas precisamos perguntar: podemos usá-la, transmutando-a em festa?

Estamos agora em outra escola, outra região: ali onde haveria apenas as escolas poder, vemos a coordenação engalfinhar-se contra a política de corpos nus fazendo-a se ampliar ao infinito do festivo. Em uma escola periférica do município de Cariacica-ES, com um coordenador demasiado nu e uma coordenadora sob um voto de silêncio, começamos a indagar pelas possibilidades de uma coordenação festejante. Foi realizada uma rede de conversação (Carvalho, 2009) entre professores e a coordenação, para discutir sobre as possibilidades de a coordenação atuar menos como força regulatória e mais como produção de vida. Perguntávamos se era possível fazer da coordenação um lugar festejante com um corpo que vibra, cria esperanças, se alegra, possibilita criar correntes outras de ar para além de um espaço de regulação, silenciamento e controle. Que seja uma coordenação que produza afetos, deslocando-se de certezas e crie outros mundos possíveis. Uma coordenação que potencialize criações curriculares, outras produções de conhecimentos. Mundos de perguntas, incertezas, diálogos, alegrias, peraltices que possibilitem práticas emancipatórias que reconheçam o direito à educação como um direito fundamental da criança/estudante.

Começávamos por nos indagar: quais festividades são possíveis quando a vida parece tão precária?

Escolas do poder

Michel Foucault foi um filósofo que viveu e escreveu bastante durante a segunda metade do século XX. Entre tantos de seus escritos e entrevistas, um de seus trabalhos mais marcantes foi o *Vigiar e Punir*, publicado pela primeira vez em 1975. A obra ganhou repercussão mundial e tão logo a tese apresentada no livro começou a ser disseminada: haveria, contrapondo a lógica do poder repressivo, uma forma de poder

que vigia toda formação de ação e dá os encaminhamentos necessários para discipliná-la.

Com base na tese foucaultiana, surgia o conceito de *poder disciplinar* que viria justamente a ser exercida mediante a vigilância constante e as devidas punições necessárias para corrigir os desvios. O livro propunha, em seu subtítulo, tratar-se da história e do funcionamento das prisões e do sistema prisional francês, todavia o autor também ousou debruçar-se rapidamente – quase como uma nota de rodapé – sobre a escola e sobre o papel disciplinar dessa instituição como corretora da vida vadia e pouco disciplinada das crianças e dos jovens.

As instituições disciplinares tornavam-se aquelas que, diante de algum perigo que os corpos apresentavam à sociedade, respondiam pela disciplinarização de tais corpos, ensinando-lhes os papéis ideais, os modos corretos de agir e pensar em prol da tal sociedade. Não que, antes, nunca houvesse essa preocupação. Todavia, foi o desenvolvimento da arquitetura moderna e o novo modo de fazer funcionar o poder que deram institucionalidade a tal função. Por isso, decerto, Foucault tanto se interessou pelo sistema prisional – que mantém, até hoje, o caráter correccional dos corpos – e não deixou de perceber a relação explícita da escola como aparelho disciplinador. Quem, afinal, nunca concordou que a escola ensina as pessoas a se tornarem gente? Ou seja, quem nunca pensou a escola como um espaço privilegiado para os exercícios de poder que moldam/tornam/formam/disciplinam alguém para o futuro? Perpetuamos, em nossas conversas, uma escola que forma, por meio do poder disciplinar, corpos úteis, moldados, fabricados e normatizados para o mercado de trabalho, que, conseqüentemente, reduz a dimensão política, criativa, responsiva e inventiva dos estudantes, tornando-os mais passivos e obedientes para o futuro para o qual estão sendo formados.

Naquele momento, Foucault (2014b) condenou a escola a uma lógica de instituição que poderia apenas responder às exigências do poder, que viria a suprir as necessidades sociais e a funcionar mais por punição do que por qualquer outro motivo. Com base em seus estudos, ficou quase impossível não perceber o caráter disciplinador da escola e, principalmente, da coordenação escolar, com toda a sua série de punições. “Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e

de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar” (Foucault, 2014b, p. 175). Sérgio Oliveira (2016) aponta, ao analisar elementos do pensamento foucaultiano que concorreriam para pensar uma microfísica das relações fetichistas educacionais, que a sociedade disciplinar foi ensinada a desejar e a replicar de modo universal os dispositivos de controle sem atentar para o tipo de torção cultural que uma docilização de corpos desse tipo prevê.

Passato (2016) chama a atenção para os dados estatísticos de abandono escolar quando a escola, como aparelho regulador e punitivo, exclui, cataloga no Registro de Ocorrências escolares, transfere compulsoriamente por meio das Normas Regimentais e/ou encaminha ao Conselho Tutelar ou à Polícia Militar todos os estudantes que não se enquadram nos padrões de normalidade. Ou seja, a escola, com esse resquício punitivo, segrega e exclui os estudantes que apresentam um comportamento que não condiz com o idealizado, submete-os à constante vigilância e punições exemplares para que não surjam manifestação em conjunto de rebeldia.

Assim, construiu-se, em nosso imaginário, a imagem da escola-prisão, da escola que, a todo o momento, parece injetar algo de triste, algo de negativo. Evidentemente não é preciso que ela seja de todo o ruim para evocar essa imagem tão tristonha, mas basta ver o quanto adultos e crianças ainda correm para sair de suas dependências ao final do turno; basta demorar um pouco mais após o término do recreio para ver o aglomerado de alunos que faz questão de seguir o caminho da sala o mais vagarosamente possível. Afinal, se seguirmos a ideia de Tragtenberg (2018, p. 189), “[...] as práticas do ritualismo escolar – deveres, disciplinas, punições e recompensas – constituem o universo pedagógico” e, com efeito, “[...] controlam e domesticam as forças sociais” (ibid., p. 192).

Não para menos, a figura do coordenador é tão frequentemente confundida com a do diretor ou a do dono da escola, ou, no mínimo, com a de um poder disciplinador. Recai sobre ele a necessidade de julgar os crimes e dizer quais são as condições de existências dos corpos que se sentam diante dele. À coordenação parece caber o controle dos mecanismos disciplinares e o controle das atividades dos alunos e professores. Compete, ainda, o trabalho de produzir procedimentos padronizados e

precisos que condicionam e adestram os estudantes, para que os resultados da escola sejam mais eficientes e eficazes, bem ao estilo mercadológico.

Sob essa lógica, teríamos *escolas do poder*, escolas que, ao invés de aumentarem a força vital dos corpos que nela circulam, trabalhariam avidamente na destituição da força vital de cada um. Vimos, na política recente de nosso país, essa destituição, quando, por exemplo, as manifestações de 2013 foram todas transformadas, pela mídia e pelos discursos dos governantes, em atos de vandalismo. O mesmo se sucedeu – e intensificou – com os cartazes que estudantes levantavam nas ruas em 2014 pedindo “Escolas Padrão FIFA” e com as ocupações estudantis em 2016. De lá para cá, os ataques passaram a ser tantos e tão severos, que nem sequer conseguimos cartografá-los. Restariam apenas escolas capazes de fazer da vida uma pequena e infinita prisão. As *escolas do poder* – termo esse que roubamos de Davis Alvim, Izabel Mação e Steferson Roseiro (2020)⁶ – seriam, então, as mais perfeitas máquinas de adoecer os corpos e de colocá-los em uma situação de obediência, de apatia e de medo.

Mas essas são as únicas possibilidades de tecer redes de *saberes fazeres* nos cotidianos escolares? Estariam os praticantes dos cotidianos escolares presos a uma estrutura fixa de funcionamento?

Ainda que nos digam que as escolas produzem dores, preferimos enxergar e contar, aos sete ventos, as alegrias que também podem ser suscitadas nesses espaços ante as inúmeras possibilidades de criações curriculares. Aos modos de Demerval Saviani (2007), é preciso rejeitar toda ideia de escola que se vê demasiadamente passiva à sociedade na qual está inserida. Se a imagem de escola que temos não é capaz de mudar o modo como a sociedade funciona e é organizada, caímos, inevitavelmente, no lugar de quem dá murro em ponta de faca. Uma escola, inevitavelmente, efetua táticas desviacionistas (Oliveira, 2011) a cada instante, desfaz os acordos docilizadores em inesperadas práticas emancipadoras.

Não por um acaso, indagamos as possibilidades de *vida* nas escolas. Uma vitalidade que transgride, burla, inventa, cria, subverte essas relações de poder disciplinar e a elas reexiste.

⁶ O termo foi cunhado ao analisar algumas das filosofias que fundamentam/fundamentaram boa parte dos estudos na área de educação, como a do próprio Michel Foucault (discutida aqui), mas também de outros autores, como Pierre Bourdieu e Louis Althusser.

Viver pelas bordas

Não se apaixonem pelo poder
Foucault

Como, entretanto, enxergamos a vida se espalhar pelo cotidiano escolar?

Em primeiro lugar, é preciso enxergar com abraços, esticando o canto dos lábios em sorrisos e contraindo os olhos para ter certeza de que se enxerga com certa miopia. Depois, simplesmente, enxergamos andando por entre corredores, cruzando a quadra, fazendo fila com as crianças na hora do recreio, entrando em salas de aula.

A vida, na escola, está em todos os lugares.

E, com ela, todas as possibilidades ínfimas de resistência.

Em quase um século, produzimos a imagem do coordenador como a figura que controla os movimentos, exige os silêncios e regula as velocidades. Entretanto, andar por uma escola requer sempre estar atento aos movimentos de tartaruga, às pausas das preguiças e aos rasantes de uma harpia. Por vezes, numa escola, tudo é aflorado, tudo corre furtivamente e, noutras vezes, são as lentidões que nos acompanham, os burburinhos e os gritos.

Ocupar o lugar da coordenação deveria exigir de nós justamente a sensibilidade para acompanhar esses movimentos e, ao invés de contê-los ou tentar adiantá-los, procurar atravessá-los com outras possibilidades.

Aprendemos isso, aos trancos, quando entramos na quadra durante o recreio e nos deparamos com um coordenador pulando corda com os alunos. E, tal quais as crianças, reclamando que bateram a corda “do modo errado”, por isso ele errou.

Antes de reter os tempos, meter-se neles pelo meio – eis uma possibilidade de coordenação: pensar a coordenação mediante outra imagem para além do controle. Os praticantes do cotidiano escolar, entre os quais os(as) coordenadores(as), produzem conhecimentos, transformando-os ante as singularidades de suas “táticas desviacionistas”, como Oliveira (2011) nos ajuda a pensar em suas relações com Michel de Certeau. Sim, é possível, no espaço escolar, novos saberes, novos afetos, novas problematizações, novas experimentações e novos afetos. Para além de regras, a escola como vitalidade é um espaço das possibilidades!

Em 2019, fomos publicamente atacados pelas políticas radicais neoliberais e ultraconservadoras advindas do governo de Jair Bolsonaro. Nesse ano, os professores foram chamados de preguiçosos e as manifestações de rua foram quase sempre acompanhadas da polícia em um tom pouco amistoso. O então ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, e seu sucessor Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub fizeram verdadeiros desserviços públicos, ora propondo o fim do serviço público com apostas em *vouchers*, ora ameaçando-nos com cortes orçamentários que viriam a dificultar ainda mais a efetuação de processos educativos no interior das escolas. E, como se não bastasse, ainda tentaram colocar toda a sociedade em uma luta injusta contra professoras e professores.

Não ao acaso, em 2020, Abraham Weintraub saiu do Ministério da Educação quase fugido após uma série de discursos polêmicos disparados contra quase todos os temas e contra muitas figuras públicas. Não tardou para que, tentando apaziguar o crescente incômodo nacional, Bolsonaro indicasse uma figura ainda mais contraditória para a figura do novo ministro, Milton Ribeiro: um pastor presbiteriano que, em 2016, defendia publicamente o uso de métodos rigorosos para a educação de crianças (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020).

Ainda assim, em 2019, vimos duas figuras na coordenação que, antes de darem preferência à vida nua e à disciplinarização dos corpos, preferiram fazer escola ouvindo os movimentos e evocando risos

Vem cá, vem cá! Dá um pulo aqui!”, chama o coordenador logo que cruzo o corredor em frente à sua porta. “Você um dia vai escrever um livro sobre escolas e quero essa história nele, falou? Viu o molequinho que estava aqui? Que saiu daqui agora?”.

Claro que eu tinha visto. Marquinho tinha saído correndo dali, dando altas gargalhadas.

“Sei que você gosta de rir, então vai adorar essa. O Marquinho veio aqui. Ele sempre dá um jeito de escapular. Dessa vez, a desculpa dele foi o banheiro. Veio aqui, pediu papel e foi ao banheiro, né? Agora me volta ele... estende o braço e abre a mão. ‘Aqui, tio!’. E eu olho. Na mão dele estava o papel higiênico. Todo amassado, todo sujo. E o moleque tentando me entregar!

Seu tom, em momento algum, deixou de se divertir com a história. Quando nos contava o episódio, ria com os olhos e os gestos. E, ao término, ria de corpo inteiro. Também nós o fizemos: gargalhamos. Poderíamos ter nos desmanchado em

reclamações, dizendo de uma tal falta de educação da criança, de um ato de rebeldia do tal menino ou mesmo ver na ação da criança uma brincadeira de mau gosto. Mas, quando um corpo se abre à vida, fica difícil querer miná-la de suas forças.

Víamos emergir ali outros movimentos de coordenação. E sabemos que não estamos só. Em nossas andanças pelas diferentes redes e escolas, já presenciamos coordenadores intensificando as criações curriculares, enfeitando geladeiras e transformando-as em uma *geladoteca* com jogos e livros, para serem utilizados na hora do recreio ou em aulas com as crianças. Houve aqueles que queriam saber dos alunos quais as músicas de que mais gostavam para montar uma *playlist*, para se divertirem na hora do recreio. Outros sempre muito amorosos, afetuosos e apaziguadores dos conflitos. São esses movimentos de coordenação possíveis que potencializam a produção de encontros alegres na escola. Táticas desviacionistas que ampliam as redes de *saberes fazeres* no cotidiano escolar pela lógica emancipatória da vida, e não de contenção de suas forças (Oliveira, 2011, 2012).

Em um ano que nossas cabeças foram colocadas a prêmio, a coordenação da nossa escola optava por se divertir com as crianças, por não as afastar, mas trazê-las para junto de si.

Porque, no espaço em que trabalhamos, a vida irrompe de modo imperioso. Essa é uma das grandezas da escola: nunca lhe falta vida. Ela escapole se tentam capturá-la e descansa se lhe exigem em demasia. Seja em uma sala de aula, nos corredores, no refeitório, seja pelo pátio, a vida está sempre se exibindo em abundância.

“Sabe uma coisa que me irrita muito?”, perguntou o coordenador em um pequeno um grupo de professores no horário de planejamento. “Acabei de ver uma cena ali que me deixou de coração partido. Uma menina pediu um abraço a uma colega e ela falou para a menina abraçar uma amiga. Um abraço! Ela negou um abraço! A gente nem paga e nem gasta nada por isso!”. Seu tom, decididamente, era um misto de dor e raiva. “Olha minha cabeça... desde novo, eu sempre tive esse pouco cabelo. Teve uma turma que eu dei aula que uma menina sempre pedia para brincar com meu cabelo no final das aulas. Sempre dividi minhas aulas na quadra com uma parte de atividades e depois um tempo para os moleques se divertirem... e ela escolhia quem para brincar com ela? Minha cabeleira farta! Esse frangalho de cabelo que eu tenho! Depois de um tempo, ela passou a trazer escova, potinhos que fingia que tinha creme, um espelinho de mentira... Eu fico me perguntando... por que eu? Por que não uma amiga dela? Uma boneca? Já me perguntei se ela não tinha com quem brincar em casa, se as coleguinhas dela não deixavam ela mexer no cabelo dela, se a mãe dela não deixava ela cuidar do

próprio cabelo... Não sei. Não sei mesmo. Mas ela queria a mim, sabe? Até hoje eu não sei se eu ajudava ela ou se ela me ajudava...

Sim, é a delicadeza de se abrir que permite à coordenação desapaixonar-se pelo poder.

A dureza da escola é algo que nos cobra a todos os momentos. Por vezes, chamamos essa dureza de currículo, de documentos curriculares, de Base Nacional Comum Curricular, de Secretaria de Educação, de legislações, de pedagogo, de cobranças. Há dureza nisso tudo? Em demasia! Inegável! Todavia, ainda que certa ordem seja necessária à escola – e à vida como um todo, não nos enganemos –, não nos apaixonemos por ordenamentos e pelo controle. Infelizmente, é muito *fácil* apaixonar-se pelo poder, pelo controle; é muito *fácil* orgulhar-se das coisas todas “certinhas” e “ajeitadas”; é muito *fácil* ludibriarmos-nos de que isso garante mais eficiência e funcionalidade em uma escola.

Por outro lado, a contrapelo da paixão pelo poder, os praticantes dessa vida cotidiana criam maneiras de entrar em relação com aquilo que é entendido como “dureza”, produzindo outros modos de habitar as escolas.

No entanto, nada melhor que os famosos “acordos” de escola para lembrar quanto esses arranjos se efetivam nos cotidianos escolares. Basta que lembremos que, diariamente, as escolas precisam de pequenos ajustes imediatos, para garantir seu funcionamento, para que caia por terra a lógica de ordenação perfeita como eficácia máxima.

Então quer dizer que uma professora te pediu ontem para deixar uma folga que ela tem direito para o ano que vem?”, o coordenador me perguntou logo que entrei na sala dele. Disse-lhe que sim. “Ela me ligou... perguntou se podia usar a folga hoje, falou de um dia tal que ela trabalhou... que tinha ainda esse dia... Sabe o que eu fiz? Eu dei o dia. Minha esposa fala que eu sou besta, que fico segurando as pontas por todo mundo. Mas você viu? A gente está no final do ano. E a gente não teve problema quase nenhum. Todo mundo se compromete. Uns enrolam mais, outros menos... mas foi um bom ano. Como eu ia falar não para ela ou qualquer uma delas? De vocês? Você estava certo, não tem como deixar para o ano que vem... mas ninguém ajuda a gente. Político não ajuda a gente. Prefeito e vereador vêm aqui na escola e é só para anotar no caderninho isso e aquilo, para aparecer na televisão. Secretaria de Educação só aparece aqui para cobrar. Não está nem aí para a gente. Empresa nenhuma está aí para essa comunidade também. A rua não é nem pavimentada aqui! Então se a gente

não se ajudar, quem vai? Se eu não estender a mão quando a professora me pede, quem vai levantar ela? Não posso deixar ela lá, não posso...

Por vezes, é preciso viver pelas bordas para nos darmos conta da grandeza da vida. Não é olhando o meio das coisas, o centro e seu movimento aparentemente mais regulado que enxergamos o que efetivamente se passa em uma escola. Não é vendo um conjunto de números, de resultados ou mesmo a formalização dos problemas que conseguiremos *sentir* o que se passa em uma escola. É bem mais plausível sentir uma escola quando se esgueira por suas paredes, acompanhando o aluno que brinca durante todo o trajeto até a sala de aula que lendo o conjunto de “conteúdos” listados nas atas de diários de classe. É bem mais perceptível quanto uma turma cresce cognitivamente, ao observarmos como diminuem as distâncias – físicas e emocionais! – entre os alunos que comparando o rendimento trimestral de suas habilidades e competências.

O mesmo deveria ser dito sobre professores e todos os outros funcionários de uma escola. É preciso que passemos a olhar não apenas a produtividade das nossas relações, mas quanto de afetos, carinhos e cuidados circulam entre nós. A quem cumprimentamos quando chegamos às nossas escolas? Com quem esperamos rir quando algo acontece em nossas salas? Como nos deixamos afetar quando algo tristonho se abate sobre a gente em uma sala? Nossas salas de professores são povoadas por abutres esperando para despedaçar os alunos ou compartilhamos histórias de nossas salas que nos fazem rir, que nos emocionam?

Em princípio tudo isso parece não ter relação alguma com as criações curriculares nos cotidianos escolares. Mas como tecer redes de *saberes fazeres* sem produzir zonas comuns? Como constituir zonas comuns sem estar junto ao outro? Como criar currículos nas escolas com o outro sem levar em conta os afetos, os risos e os cuidados? A multiplicidade das criações curriculares não sucumbe simplesmente às regulações, mas possibilita proliferação de possibilidade de *com-partilhar* a vida, os conhecimentos, as alegrias.

Vivemos, sim, uma relação de nudez absurda, aos modos do filósofo italiano Giorgio Agamben (2014). Sabemos que não somos tão livres quanto gostaríamos; sabemos que, a qualquer momento, podemos ser retirados de toda a nossa humanidade pelo simples fato de que exibimos mais vida do que é recomendado a nós. Sabemos que,

para muitas das instituições reguladoras, o excesso de vida, de humanidade e de afeto é um risco, um perigo iminente. Sabemos que, para essas instituições, a vida seria muito mais fácil se tudo fosse devidamente controlado, seguindo as velocidades recomendadas.

Perguntamo-nos todos: será mesmo que as Secretarias de Educação não conhecem os acordos de escolas? Será que não fazem vista grossa até que algum deslize aconteça? Isso, pudera, seria exemplo de vida que aprende a se engalfinhar contra o desejo de controle.

A vida luta arduamente contra todas as amarras que tentam prendê-la. Seu campo de batalha pode acontecer de inúmeros modos: com um concurso de desenhos convocado por um professor e um coordenador; com um dia surpresa em que o recreio foi prolongado e as professoras foram convidados para brincar de morto-vivo com os alunos; com uma sacola de cacau que o coordenador ganhou de um aluno que descobriu ser sua fruta favorita. São experiências afetivas como essas, tecidas nos cotidianos de uma escola, que resistem duramente às estagnações, normatizações, dureza, dogmas educacionais e impulsionam a escola a ir à busca dos possíveis.

Não falta à escola modos inventivos de tornar toda a dureza exigida dela muito mais cheia de vida. É preciso apenas que nos abramos para as sensibilidades alheias.

Sim, apaixonar-se pelo poder é fácil, já dizia Foucault (2014a). Mas e – em uma lógica avessa aos discursos atuais – *desempoderar*? É possível querer tirar de si as linhas controladoras do poder? É possível pensar menos em termos de vitória de um sobre o outro e mais como uma multiplicação das vitórias? Poderíamos pensar as relações com certa humildade, com certo carinho e cuidado com o outro? Se as exigências do poder, do controle e da disciplina parecem multiplicar em nós a precariedade e a fraqueza das relações (Butler, 2015), é preciso que aprendamos, aos modos da vida pelos morros, a fazer festa mesmo diante da tristeza que nos assombra.

Viver pelas bordas exige de nós o apego à vida, a abertura às alegrias, aos afetos e às festividades. Que jamais nos rendamos, jamais aceitemos a precariedade da vida como algo inevitável, mas jamais nos esqueçamos de que, estando com aos nossos colegas professores, ouvindo os risos das crianças e recebendo recadinhos carinhosos das famílias, efetivamente conseguimos forças para continuar a lutar. Lutamos,

inclusive, por aqueles jargões que tanto gostam de usar contra nós: o fim das desigualdades sociais, a valorização dos trabalhadores da educação, a escola verdadeiramente democrática e de qualidade. Lutamos desavergonhadamente por isso. Queremos, entretanto, que as escolas sejam sempre mais alegres, mais afetuosas. Encontramos forças apegando-nos à minuciosidade da vida, aos carinhos e cuidados que damos e recebemos, às risadas que fazem ruir a tensão da repetição mecânica (Lourenço, 2019). Lutamos por uma escola que – no limite – não mais viva pelas bordas, mas viva transbordando. Um transbordar que potencializa a vida, as possibilidades, a coletividade, a empatia, a alteridade, a autonomia, a criticidade, os risos, as gargalhadas e a alegria em modos de aprender e ensinar.

Contra a nudez, a festa

Por isso, encontramos na lógica festiva nossa força de resistência. Em meio aos massacres que vivemos, pois que aprendamos com nossos povos nativos e transformemos a tristeza imobilizadora em *festa* (Viveiros de Castro, 2017).

Decerto, há, nos cotidianos escolares, explosões que minam nossas forças: familiares que se descontentem com alguma coisa na escola e não tardem em nos atacar brutalmente; a carga massiva de cobranças das instituições reguladoras que geralmente coincidem com os tempos mais difíceis dos cotidianos escolares; crianças a que, por mais que tentemos, não conseguimos dar a devida atenção ou parecem esforçar-se para não nos querer por perto; a total desesperança diante de situações que exigiriam posicionamento político mais enfático de nossos governantes, para ajudar a educação.

Sim, deparamos com os casos mais graves. Diariamente.

Estar à frente da coordenação implica receber casos de denúncia de maus tratos, em atender os familiares explosivos que raramente concordam em ouvir a escola, em lidar com desavenças entre colegas de trabalho que já deveriam ter aprendido a se entender. Há, sim, um conjunto de motivos para que nos rendamos, afirmemos a precariedade da vida de modo sombrio e cultuemos sua perversidade em completa inanição.

Pintam quadros com nossas lutas e geralmente somos tão cansados, tão tristes, que padecemos. Assim, exibem as nossas imagens. Nós, entretanto, sabemos não passarem disso: imagens que fazem para nos enfraquecer, para nos desacreditar.

Os problemas da gestão, da sala de aula, da coordenação, da direção, da cozinha e de todos os outros espaços da escola são isso e apenas isso: problemas *da escola*. Estar em escola exige de nós lembrar que estamos em contato com os outros. E contatos de todas as ordens. Mesmo aquele um corpo que um dia entra na escola, para fazer algum serviço, algum projeto ou mesmo para consertar o ventilador das salas de aula – aquele *um corpo* passa a fazer parte do cotidiano escolar, ainda que momentaneamente. Tudo em uma escola muda radicalmente quando novos corpos entram.

Isso acontece porque a escola é menos uma instituição e mais um *corpo vivo*, que vibra, persiste, pulsa, deseja, milita, sonha, encanta, ama e dialoga.

Hoje, 2020, em tempos de isolamento social, essa afirmação da escola como corpo vivo parece cada vez mais inevitável. O governo federal investe, a todo o momento, em narrativas que desestabilizam as práticas de isolamento, requisitam a todos os governantes locais que o comércio seja reaberto, as pessoas “voltem à normalidade”, e, ainda assim, gaguejam quando tentam propor a tal normalidade à escola.

E essa normalidade que carece de ser repensada, recriada, com abertura para outras possibilidades possíveis, pois a escola é demasiado viva, assim como os corpos que ali transitam.

E, diante de tanta vivacidade, ou ela pereceria de vez como uma verdadeira zona de contaminação infinita da pandemia viral, ou ela funcionaria por nos lembrar que a vida é muito mais digna que os fluxos financeiros.

Justamente por isso, temem tanto as escolas e sua carga viral-vital, sua força emancipatória.

Onde há vida, há força vital. E a força vital, alguns povos indígenas nos ensinam ainda hoje, transforma tudo o que há de tenebroso em nossa história em algo que possa ser contado ao espírito de festa. Seja o passado tristonho. seja o presente devastador, há

de encontrar modos de fazer desses tempos uma guerra contra todas as forças regulatórias do poder e uma festa que celebre as multiplicidades da vida.⁷

“Vocês devem achar tudo estranho quando estou sozinha na escola, não é?”, perguntou a coordenadora, referindo-se à ausência do outro coordenador que trabalha com ela. “Comigo, tudo é mais calmo, não tem aquela animação toda que ele traz... Eu realmente não consigo aquele espírito todo dele. Mas decidi, desde o primeiro dia, não entrar no caminho. Sou um pouco mais séria que ele, mais fechada...”.
“Mas você também está sempre com um sorriso simpático no rosto”, disse-lhe um professor. “Ninguém jamais diria que você é mais séria!”.
A coordenadora realmente sorriu. “É que é gostoso ver a escola mais alegre, né? Não sei animar tanto, mas até parece que eu vou cortar essa alegria toda!”.

Por mais chocante que pareça, por vezes é necessário apenas isto: *não cortar as alegrias*. Ver no contágio da vida não um inimigo, mas um aliado poderoso.

Sabemos que nenhum de nós se afeta com as alegrias do mesmo modo. Sabemos que vivemos períodos em que se torna mais e mais escassa a multiplicação de sorrisos e carinhos. Sabemos, inclusive, que não se enxergam os sorrisos escondidos por trás das máscaras de tecido que escondem nosso rosto em meio à pandemia mundial da covid-19. Sabemos que, quando as escolas retornarem, pode ser que precisemos manter certas distâncias de nossos colegas, de nossos alunos, seguindo protocolos recomendados pelas organizações de saúde. Sabemos que pode ser que os recreios sejam sem aquelas correrias e brincadeiras com toques de que as crianças tanto gostam. Sabemos que os abraços e beijos serão mais escassos. Sabemos que pode ser que as refeições sejam feitas de modo individual, sem que possamos dividir nossos lanches. Sabemos que, infelizmente, muitos de nossos conhecidos perderam alguém e nem sequer puderam sentir os abraços amigos de conforto para esses tempos. Sabemos que professoras maravilhosas já nos deixaram e ficarão delas apenas as memórias de tantas Penhas, Marias, Claras, Josés, Pedros, Joãos... Sabemos que, hoje, muitos de nossos afetos potentes estão fragilizados.

⁷Eduardo Viveiros de Castro comenta, ao estudar um povo do Alto Xingu denominado Yawalapiti, que tanto as doenças provocadas por espírito quanto as lendas das origens dos povos devem ser sempre ritualizadas em festas. Para esse povo, mesmo que os mitos marquem a saída de um mundo no qual eles eram plenos e a passagem para um reino mais triste, eles devem ser celebrados em alegria, visto que, apenas desse modo, é possível transformar e se aproximar da vida plena por eles desejada.

Ainda assim, a vida há de insurgir entre risos, melodias, cantos, piadas, conversas e amizades. Encontramo-nos com pessoas todos os dias, o tempo inteiro. E, em cada contato (mesmo que com certo distanciamento), os afetos florescem, lembram-nos nossa vida em comunhão com os outros.

Nestes momentos, lembramos que a vida flui de dentro para fora. Neste momento, as intensidades de tudo o que sentimos irrompem a superfície da pele. Neste momento, é impossível não perceber quanto os outros podem nos fazer bem ou mal.

Basta, então, perguntar a nós mesmos: como queremos os corpos ao nosso redor? Se nos perguntarem, a resposta é simples: sorrindo sempre, vivendo intensamente. Tornemos os possíveis de uma escola, que se faz de modo inventivo, dialógico, afetivo e criativo, em uma ação coletiva, como possibilidade de um novo recomeçar. Um recomeçar que torne, pois, a alegria das escolas uma grandeza exponencial, uma luta político-pedagógica cotidiana para as criações curriculares, perspectivando-a como tática da vida cotidiana.

Referências

- Agamben, G. (2014). *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Trad. Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Alvim, D. M., Mação, I. R., & Roseiro, S. Z. (2020). Ano 2091 – silêncio nas filosofias da educação: por uma cartografia das resistências escolares. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, e223171.
- Butler, B. (2015). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Trad. Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carvalho, J. M. (2009). *O cotidiano escolar como uma comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii.
- Carvalho, J. M., & Roseiro, S. Z. (2015). Vida nua, vida-aluno, vida-criança: rastros de identidade e diferença afirmando um “estado de exceção”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15 (3), p. 599-613, set./dez.
- Folha de São Paulo. (2020). Escolhido para assumir o MEC, Ribeiro defendeu educar crianças pela ‘dor’. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/07/escolhido-para-assumir-o-mec-ribeiro-defendeu-educar-criancas-pela-dor.shtml>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

- Foucault, M. (2014a). Prefácio. In: Foucault, M. *Ditos e escrito IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2014b). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes.
- Lourenço, S. G. (2019). *A força do riso como máquina de luta entre a atenção e o apego à vida: cartografias das aprendizagens em uma escola pública*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Oliveira, I. B. (2011). Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso *nosdoscum* os cotidianos. In: Ferraço, C. E. (Org.). *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires* (p. 85-102). Rio de Janeiro: Rovellet.
- Oliveira, I. B. (2012). Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados praticados pelos praticantes pensantes* dos cotidianos das escolas. In: Ferraço, C. E., & Carvalho, J. M. (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades* (p. 47-70). Petrópolis: DP et Alii, Vitória: Nupec/UFES.
- Oliveira, S. R. (2016). O panóptico escolar, ou o tempo disciplinar: elementos para uma microfísica das relações fetichistas educacionais. *e-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura*, Rio de Janeiro, 5(9), 62-73.
- Passato, B. C. (2016). Um sistema para se proteger da escola. *Revista Educação em Questão*, Natal, 54(40), 153-177.
- Saviani, D. (2007). Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Pro-Posições*. Campinas, 18(1), 15-27.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados.
- Tragtenberg, M. (2018). A escola como organização complexa. *Educação e Sociedade*, Campinas, 39(142), 183-202.
- Viveiros de Castro, E. (2017). *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Ubu Editora.

Recebido: 14/07/2020

Aceito: 09/08/2020

Publicado: 22/03/2022

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.