



4892 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT12 - Currículo

OS ENTRELUGARES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: CURRÍCULOS DE RESISTÊNCIA COTIDIANA

Tamili Mardegan da Silva - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
Leticia Regina Silva Souza - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

OS ENTRELUGARES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: CURRÍCULOS DE RESISTÊNCIA COTIDIANA

RESUMO: Este estudo trata dos cotidianos de uma EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) atravessados pelos movimentos infantis na tessitura dos currículos. Em meio às macropolíticas curriculares voltadas para essas etapas, estão as *microações cotidianas* (CERTEAU, 2014) que ajudam esta pesquisa a sustentar a ideia de que um currículo escrito por uma *literatura menor* (DELEUZE; GUATTARI, 2017), produzido pelas infâncias, é intensificador das aprendizagens e precisa ocupar espaço nas discussões educacionais. Na *educação menor* (GALLO, 2016), que se infiltra na educação régia, encontra-se a potência do *currículo realizado* (FERRAÇO, 2011) que vai além do que é pensado oficialmente para acontecer na escola, resistindo ao que é instituído. Com inspirações metodológicas advindas das pesquisas *com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003), esta escrita trata dos currículos tecidos nos entrelugares (BHABHA, 2013) educação infantil-ensino fundamental, problematizando os processos que movimentam esse rizoma educacional.

Palavras-chave: Currículos. Cotidianos. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Infância.

1 PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa dedica-se aos movimentos curriculares tecidos nos *entrelugares*^[1] (BHABHA, 2011, 2013) ensino fundamental-educação infantil. O encontro da educação infantil (EI) com o ensino fundamental (EF) é por nós problematizado^[2] a partir das concepções molares e também das moleculares, ao mesmo tempo, pois umas não anulam as outras. As primeiras perspectivas dizem respeito à forma de fazer ciência herdada do discurso hegemônico moderno, que se impõem e conquistam espaço privilegiado nos discursos oficiais, tentando tornar esse movimento de composição EI-EF manipulável e passível de regulações. As segundas, interpenetradas às primeiras, desejam fugir das amarras modernas, propondo olhar as composições da EI com o EF a partir de “Novas lentes para um mundo novo” (NAJMANOVICH, 2001, p. 84).

Nesses currículos movimentados em uma EMEIEF, ^[3] é preciso desconfiar sempre das categorias, para não dicotomizar os vetores macro e micro, pois “O molecular, como processo, pode nascer no macro. O molar pode se instaurar no micro” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 150). Objetivamos, assim, tensionar a EI e o EF a partir de dois movimentos engendrados. Um desses movimentos se refere ao deslocamento/passagem da criança da educação infantil para o fundamental, a chamada “transição^[4] de etapas”, que diz respeito, especialmente, ao pré II e ao primeiro ano do EF. Por ser um ponto deveras provocativo, a partir dele, trataremos do caos^[5] existente nesse processo, em uma fragmentação repudiada pelos currículos oficiais e vista por nós como potência.

O outro movimento, que não está descolado do anterior, refere-se aos abraçamentos e afastamentos vividos no território de uma EMEIEF, o que nos leva a valorizar as composições impensadas que os cotidianos permitem aos corpos que ali se encontram, do pré I ao 5º ano. Falamos, portanto, de vidas que não podem ser categorizadas e que, apesar da dicotomia defendida pelas macropolíticas, as etapas de ensino se interpenetram o tempo todo. Nesses movimentos imbricados, desejamos visibilizar a infância que não cabe em categorias e apostamos nas práticas-políticas da educação pública cotidiana que transbordam os muros rígidos, produzindo currículos menores de resistência.

Combatendo a totalidade falida dos currículos oficiais e a sua desejada unicidade hegemônica, evidenciamos os currículos tecidos cotidianamente, os quais produzem aprendizagens e conhecimentos vigorosos, entre o caos e a ordem. Nos detalhes do dia a dia de uma escola que atende às duas etapas de ensino, aparecem as sutilezas dessa articulação que faz esse espaço-tempo se tornar uma rede de proliferação de sentidos e que nos encanta como campo de pesquisa. Sem maneiras definidas, a aprendizagem que consideramos é aquela que não tem limites e que borra as fronteiras curriculares.

Desejamos que os cotidianos e suas práticas-políticas sobressaiam nos diferentes espaços-tempos intersticiais para que os currículos menores não sejam representados apenas pelo que manda uma *educação maior* (GALLO, 2016). Com Gallo (2016, p. 64), consideramos que:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.

Incluímos nessa lista de Gallo (2016) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCNs) que, postuladas também como parte de uma educação maior, integram este campo problemático e, a partir delas, faremos alguns tensionamentos oportunos. Dessa forma, um currículo menor em meio ao maior, faz com que sejamos colocados no “entre”, sem posição definida, um encontro sem preparação nesse plano de composição em que somos apenas efeitos.

Diante disso, um *mergulho* (ALVES, 2001) nos *múltiplos contextos* (ALVES, 2010) escolares de uma EMEIEF, experienciado nos mais profundos-rasos espaços-tempos (ALVES, 2001), nos faz admitir que a *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) na EMEIEF está atravessada por diferentes movimentos que estão sempre “[...] abrindo brechas que desafiam o instituído” (FERRAÇO, 2005, p. 9), o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação em que investimos, ou seja, complexo por ser tecido junto ao *cotidiano vivido* (FERRAÇO, 2005, p. 31).

Em meio às práticas-políticas de currículo e comendo com o que está proposto tradicionalmente nos documentos prescritivos, estão as *microações cotidianas* (CERTEAU, 2014) que nos ajudam a sustentar a ideia de *complexidade da educação* (FERRAÇO, 2006). Nas problematizações enredadas de uma pesquisa que trata dos praticantes, a vivacidade das múltiplas práticas educativas cotidianas e as redes de currículos negligenciadas pelos sistemas educacionais são discutidas por Ferração (2011, p.12), que ao trazer a *potência do currículo realizado* nos fala dos currículos cotidianos que “[...] não são tidos como legítimos e/ou dignos de importância, uma vez que burlam, escapam, transgridem as metodologias e conteúdos propostos pelos discursos governamentais.”

2 DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OS MOVIMENTOS CURRICULARES E AS SUAS RUPTURAS

Ao pesquisar com uma EI *territorializada*, que se *desterritorializa* para se *reterritorializar* (DELEUZE; PARNET, 1998) nos anos iniciais do EF, escolhemos problematizar esses fluxos a partir dos campos epistemológicos pós-estruturalistas que discutem tais questões também por meio de perspectivas macro-micro. Nessa abordagem, percebemos a necessidade da valorização das questões moleculares, pois as concepções molares, herança da forma de fazer ciência na Idade Moderna, se impõem hegemonicamente e conquistam espaço nas abordagens dos currículos nacionais:

A questão micropolítica - ou seja, a questão de uma análise das formações do desejo no campo social - diz respeito ao modo como o nível das diferenças sociais mais amplas (que chamei de ‘molar’) se cruza com aquele que chamei de molecular. Entre esses dois níveis, não há uma posição distintiva, que dependa e um princípio lógico de contradição. Parece difícil, mas é preciso simplesmente mudar a lógica (ROLNIK; GUATTARI, 2013, p. 149).

O vetor molar é o que ocupa os discursos e os documentos oficiais, prevendo esse movimento de travessia entre a EI e o EF como algo manipulável, passível de regulação. Junto a essa concepção, ou seja, nas suas dobras, temos as abordagens moleculares, que se afirmam como uma atitude ativa, que nos permitem a aproximação com os espaços-tempos escolares e defendem a dimensão de um currículo que se espalha nos cotidianos da escola. Ambas as investidas são investigadas pelas *pesquisas com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003), por considerar essa possibilidade de interpenetração e de não polarização.

Primeiramente, trataremos de algumas pistas da influência do modelo moderno de conceber a educação e os seus processos de consideração de “Um universo estável, onde só são permitidos os deslocamentos reversíveis e as relações lineares” (NAJMANOVICH, 2001, p. 81), para depois discorrermos sobre as alternativas moleculares que se irrompem diante das mesmas questões disparadoras.

As DCNs e a BNCC são os principais documentos norteadores da educação brasileira que abordam a perspectiva da transição da criança que vai da pré-escola para o primeiro ano do EF. Ambas têm propostas que demarcam a divisão entre as etapas de ensino e oferecem modos de tornar essa passagem previsível. Vejamos um dos trechos das DCNs (BRASIL, 2013, p. 20) que trata deste assunto:

Mais concretamente, há de se prever que a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda em seu bojo, as Diretrizes trazem a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010⁶ que, no Título VI, orienta sobre a organização da educação básica e propõe, da mesma forma como a citação destacada anteriormente, que:

2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2013, p. 63).

Nestes dois recortes das DCNs é possível perceber a preocupação em não haver rupturas na passagem entre as etapas, garantindo que ela seja controlada com ações sequenciais e contínuas para que, assim, não se desenvolvam tensões ou imprevistos. Essas determinações nos mostram como é grande a marca do anseio moderno hegemônico de não permitir que as coisas saiam do eixo, sempre na tentativa de mensurar e objetivar os acontecimentos, inclusive os da escola. A aprendizagem é tomada como previsível e todos os cuidados de sequencialidade devem ser tomados para que a criança transite de uma etapa para a outra, garantindo a não-ruptura.

Essa preocupação em não haver quebras, atende à racionalidade moderna hegemônica, na qual “A invenção da perspectiva linear do renascimento gerou o que poderíamos denominar de ilusão do realismo” (NAJMANOVICH, 2001, p. 14). As influências da Modernidade cientificista ecoaram na escola de tal período e ainda hoje são pujantes no contexto educacional. Transformou-se a sociedade, o mundo passou pela globalização, as tecnologias invadiram os espaços e a dinâmica do capital cada vez é mais determinante, dando a perceber que “A modernidade fixou as coordenadas, para conceber o possível e o relevante, priorizou o quantitativo e construiu os instrumentos de medida, estabeleceu procedimentos canônicos para fazer as coisas [...]” (NAJMANOVICH, 2001, p. 78).

Da mesma maneira, o currículo oficial não deixa de ser regido pela marcação conceituada na referida Modernidade, na qual as relações entre sujeito e objeto são dicotômicas e operam fortemente nas concepções para a educação, tentando retirar das práticas sociais e culturais sua riqueza e politicidade. A partir desse pensamento rigoroso em relação ao conhecimento, pretende-se regular as relações, o espaço, o tempo, os movimentos, as aprendizagens e todos os processos educacionais.

Avançaremos ainda mais nesta discussão ao trazermos à baila a BNCC que, em sua versão homologada em 20 de dezembro de 2017, traz um texto específico intitulado “A transição da educação infantil para o ensino fundamental”. Observemos a perspectiva desse documento para a travessia EI-EF:

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017, p. 51).

A BNCC firma as suas raízes pivotantes no terreno do equilíbrio. O texto que trata da transição ocupa apenas uma página na versão homologada, o suficiente para insistir na necessidade da manutenção das crianças e seus movimentos bem controlados, sempre na perspectiva de um percurso sem interrupções. Para prever as vias pelas quais os alunos devem percorrer, essa política de currículo adentra na tentativa da manipulação do trabalho do professor, subestimando a sua atuação e concebendo que todos devem ensinar e, conseqüentemente, aprender de maneira invariável ao ditar “*evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico*”. Porém, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 51) é incessante em categorizar as crianças, enquadrando todas elas no mesmo padrão de equivalência e ordem:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Da mesma maneira como abordado nas Diretrizes Curriculares, a Base Nacional defende ainda mais um perfeito equilíbrio na mudança de etapas, sem levar em consideração que esse movimento educacional é enredado por tensões e que essas fazem parte do processo, uma vez que nesse movimento também há a tessitura de um potente currículo. Diante disso, constatamos que “As mediações cartesianas estão marcadas por um objetivo excelso: a busca de certezas absolutas. [...] um fundamento sólido para o conhecimento que permite afastar toda dúvida e eliminar todo vestígio de incerteza” (NAJMANOVICH, 2001, p. 21). Igualmente à perspectiva racional moderna, nos documentos oficiais as certezas absolutas e a previsibilidade dos acontecimentos, desdobram-se nos pensamentos da macropolítica sobre a educação.

Estabelecer estratégias, técnicas, procedimentos, esquemas, artifícios, métodos, meios, recursos, maneiras, vias, modos, formas, segredos, ferramentas, mecanismos, competências e habilidades são algumas das principais características da BNCC que prima por “[...] manter processos contínuos de aprendizagem [...], no âmbito das escolas e sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 17).

Na argumentação de que as rupturas são necessárias e inevitáveis na territorialização, desterritorialização e reterritorialização que a criança experimenta ao movimentar-se da EI para o EF, faz-se necessário assumir, como já dito, a dimensão rizomática dessa experimentação com linhas e formas, uma cartografia a ser traçada sempre, novamente e cada vez mais, capaz de fugir, de se esconder, de sabotar e de cortar caminhos.

Em uma EMEIEF lidamos com vidas imanentes, que demandam ser tratadas como tal. Assim, pensar deleuzianamente e a partir da sua filosofia da diferença, é pensar por linhas de fuga, pelas dobras, em meio ao rizoma, entre os devires. Pensar o impensado é o que deseja quem pesquisa com o cotidiano. A linha de fuga é uma desterritorialização que nos ajuda a tensionar a possibilidade de viver no meio, onde as coisas interessantes acontecem.

Percorrendo essas linhas fugidias, o currículo rizomático protagonizado pelas infâncias em uma EMEIEF, se move e se abre, explode em todas as direções, pois “[...] só se realiza fragmentando-se em ramificações distintas, segundo composições heterogêneas, intransponíveis, irredutíveis” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 41). Não há motivos para seguir uma linha reta, um método cartesiano. As linhas improváveis são mais interessantes, elas se ligam, se confundem, se espalham, se alastram. As micro conexões se proliferam e se intensificam em cada multiplicação.

Nos discursos oficiais, em especial a BNCC, notamos que a intenção é tratar muito mais daquilo que “pode ser mensurado” – o conhecimento – do que aquilo que não o pode – os processos – pois o que se mensura é também o que se vende, uma vez que a Modernidade “[...] permitiu que o conhecimento se transformasse em mercadoria: a informação pode ser comprada como qualquer matéria-prima, ‘pode ser cortada em pedaços, elaborada e vendida em ‘bites’ por dólares o quilo’ (p. 96), enquanto que os processos não o podem” (ALVES, 2015, p.188). Eis aí a dificuldade dos documentos e legislações em tratar da fluidez EI-EF: eles não conseguem abarcar a complexidade desse processo para pô-lo à venda no balcão. É um movimento que não interessa ao currículo oficial porque, no viés da mercantilização da educação, os processos não podem ser comercializados.

Por concebermos o currículo para além de uma mera lista de objetos e habilidades, percebemos o processo do deslocamento da EI para o EF como um rizoma, sem início ou fim, um movimento que germina pelo meio, “[...] o meio e não o começo nem o fim, a grama que está no meio e que brota pelo meio, e não as árvores que têm um cume e raízes. Sempre a grama entre as pedras do calçamento” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 20).

Os movimentos do rizoma se ampliam pela transversalidade que lhe é pertencente. Uma escola, composta pelo EF e pela EI, está carregada de aspectos curriculares molecularizados transversalmente. Sem desejar a verticalidade ou a horizontalidade, a transversalidade é:

[...] uma espécie de metáfora do trânsito entre conceitos de diferentes disciplinas ou saberes, um conceito/dimensão que implica na ideia do movimento e na passagem que atravessa disciplinas e pontos diversos. Não por acaso o conceito de transversalidade tem ligações diretas com a metáfora do rizoma. Da mesma forma que o rizoma, a transversalidade, oposta às leis binárias, apresenta mobilidade e conexões em todos os sentidos (ARANTES, 2009, p. 2593).

De maneira a complexificar o paradigma arborescente, que também habita a ida da criança da pré-escola para o primeiro ano, as multiplicações transversais causam revoluções constantes nas estruturas fixadas pelas bases modernas. O currículo nessa transpassagem precisa ser considerado na dimensão rizomática, pois essa causa a implosão da representação molar e faz as redes curriculares se multiplicarem ao infinito. Também é por meio da transversalidade que a EI e o EF produzem trocas constantes elevadas à enésima potência, rompendo-se e ligando-se.

A transversalidade remete diretamente ao rizoma que abarca a complexidade desse movimento curricular, crescendo como grama entre as pedras monolíticas da padronagem arborescente. Portanto, “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

Ao exercitarmos o pensamento por meio da imagem do riacho deleuzo-guattariana, desenhamos a nossa forma de ressignificar a transição da EI para o EF prevista pelos documentos balizadores. Em uma margem temos o pré II, do outro lado, temos o primeiro ano. Entre eles está a travessia que deve ser enfrentada por alunos, professores, pais e pesquisadores, sem botes salva-vidas. Atravessar de uma margem para a outra é uma aventura na imanência das águas transitórias, rompendo com a tendência ao equilíbrio. Travessia que se dá como “[...] potência para constituir um modo de existir neste mundo de águas quentes-frias-claras-escuras que flua no fluxo das águas de diferentes tons, diferentes temperaturas. Multiplicidades. Medos e monstros. Minotauro e Dionísio” (CLARETO, 2011, p. 20).

(Des)encontros que tratam de processos impossíveis de se equilibrar, que percorrem os liames do rizoma com velocidades e lentidões, em “[...] um zigzag que desliza ‘entre’” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 27). E, nesse movimento zigzagante, estão os detalhes do cotidiano, imperceptíveis e/ou invisibilizados por aqueles responsáveis em “formular currículo”. Sutilezas de um *devir-criança*, que sabe deslizar *entre*, de uma margem à outra.

O intuito de tensionar a ida da EI para o EF não é construir pontes entre as margens, pois as pontes são os caminhos clichês. Desejamos evidenciar que essa virada acontece entre o caos, o fluxo do meio, a imprevisibilidade dos enredamentos curriculares insondáveis. As pontes são padronagens de caminhos, que têm por principal objetivo estabilizar a euforia e prever o mesmo percurso de travessia para todos.

Pelos próprios argumentos da BNCC (BRASIL, 2017, p. 7), sua definição é ser “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Grifos do autor). Logo, os movimentos, as aprendizagens e todo o currículo da EI e da EF, são tratados como fantoches, pois, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 23), “[...] esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas”.

Com o discurso de uma promoção da equidade, a Base se torna, cada vez mais, sinônimo de igualdade, simetria, retidão, imparcialidade, conformidade, indicadores de que as aprendizagens, as crianças, os docentes e os currículos são Unos e obedecem às mesmas lógicas. Quando os documentos oficiais direcionam os modos para que a criança migre da EI para o EF, estão prevendo que todos passarão de uma etapa a outra da mesma forma, com os mesmos conhecimentos e cargas, sem possibilidades para manobras.

As rupturas e tensões não são consideradas, pois, nas ponderações desses documentos, todos cruzam a mesma ponte, trilham o mesmo percurso. As crianças são colocadas, então, dentro das bolhas prescritivas para que não passem pela desestabilidade. O que os currículos oficiais não abordam é que, mesmo com essa dita proteção, as crianças passam pelas adversidades e isso é característico não só dos processos escolares, mas dos processos da própria vida.

A inquietação em relação à homologação da BNCC é a de considerarmos que, “Uma vez fixada uma escala e aceita pela sociedade, seu caráter convencional é esquecido, sua origem se apaga e o processo se naturaliza” (NAJMANOVICH, 2001, p. 76). Portanto, nosso receio é que tudo o que é postulado pela Base se torne o ideal admissível e natural. Entretanto, a despeito dela, problematizamos a movimentação entre as etapas como uma travessia a nado, na qual cada um tem sua forma própria de movimentar-se, o seu modo de lançar o corpo e encontrar a água. E essa travessia, pela qual as crianças passam, é inegavelmente fragmentar. Cada sujeito passará por esses movimentos de ruptura a sua própria maneira.

Problematizando essa travessia como um terreno movediço de aberturas e incompletudes imanentes ao cotidiano, nossa intenção “[...] não é responder a questões, é sair delas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2), pois entendemos que não há um controle sobre os devires do caos e do acaso que operam no silêncio dos detalhes curriculares, haja vista que todo esse movimento está fora de qualquer relação premeditada.

3 NO LUGAR DA TRANSIÇÃO, A COMPOSIÇÃO

As redes curriculares que envolvem a EI e o EF estão relacionadas a um *entrelugar* (BHABHA, 2011, 2013) não habitado e imanente. São momentos fronteira que não dizem respeito nem à EI nem ao EF. São zonas intervalares, de acontecimentos e composições inéditas; terrenos desconhecidos e múltiplos. Incapturáveis por documentos que se afirmam reguladores, pois estão em plano liso, sendo contínuos e descontínuos. São processos que não acontecem depois que termina o pré II e antes que se inicie o primeiro ano, pois esse espaço de tempo mensurável na passagem da pré-escola para o primeiro ano é o recesso escolar, as férias de janeiro, e não é desse intervalo que estamos falando.

Falamos de um *terceiro espaço* (BHABHA, 1996) tensionado, cheio de atravessamentos que se constituem pelas

mudanças que afetam os sujeitos. Tomamos assim, como lócus o entrelugar que emerge nos cotidianos e marca os encontros nas *redes de saberes-fazer* (ALVES, 2001) ali tensionadas, entre táticas e estratégias. Entrelugares compreendidos como pensamentos construídos nas fronteiras, nas bordas. Consideramos que são nesses entrelugares que ocorrem as redes de negociações, ou seja, são nas fronteiras que os sujeitos se enredam naquilo que dá início a novas culturas híbridas.

No fenômeno fronteiro EF-EI, ampliam-se os movimentos curriculares entre essas multiplicidades, pois “É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente [...]” (BHABHA, 2013, p. 25). Esse “algo” para nós diz respeito aos processos curriculares que insurgem por hibridismos produzidos nos *intermezzos*, pois os entrelugares são terrenos favoráveis para o novo:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2013, p. 20).

Essa zona intervalar é um território ideal para a manifestação do novo, mesmo que isso cause certo pavor. É no desespero das condições fronteiriças que insurgem as oportunidades que compõem a “[...] margem do hibridismo, onde as diferenças culturais se tocam de forma ‘contingente’ e conflituosa, torna-se o momento de pânico que revela a experiência fronteira” (BHABHA, 2013, p. 328). Pensando a partir da infância atravessada por esses processos, percebemos que a criança faz da fronteira o seu parquinho, porque criança sabe cartografar.

Os espaços-tempos de *ensinaraprenderensinar* são aqui considerados como interstícios em que as negociações culturais ocorrem. Novas formas de ver as configurações da escola e seus currículos são possíveis aí e o conhecimento invisibilizado pode cortar o conhecimento régio, em movimentos de trocas intensas e de complexas hibridizações que se transformam continuamente. Diante disso, as rupturas fazem as estruturas vazarem e “Por isso, o mais importante talvez sejam os fenômenos fronteiriços onde a ciência nômade exerce uma pressão sobre a ciência de Estado, e onde, inversamente, a ciência de Estado se apropria e transforma os dados da ciência nômade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 28).

Diferentemente do que apostam os currículos oficiais, podemos nos questionar e questionar também tais normatizações, parafraseando Bhabha (2013, p. 107): *Onde se traça a linha divisória entre a educação infantil e o ensino fundamental? Entre os conhecimentos? Entre as aprendizagens? Entre as disciplinas? Entre as crianças? Entre os sujeitos?*

Quando adentramos uma escola em que se cruzam o EF e a EI, nos damos conta de que é impossível categorizar qual currículo pertence a um ou a outra. Inconcebível dizer onde começa ou termina o currículo. Assim como não se pode afirmar o que é típico da EI ou característico do EF. Mesmo que os sujeitos sejam rostificados o tempo todo pelas lógicas padronizantes dentro de uma etapa, em um ano de ensino, em um cargo/função específicos e isolados, vemos as rachaduras sendo promovidas pelos próprios sujeitos, sejam as professoras da EI *com* as professoras da EI, as professoras da EI *com* professoras do EF, as professoras *com* as crianças, as crianças *com* as crianças, os pais *com* as professoras *com* as crianças, as professoras *com* as serventes *com* as pedagogas *com* as estagiárias *com*...

Não nos referimos à EI como etapa preparatória para o EF, porque não há ensaio para os acontecimentos da vida, nem pra os processos educacionais. Não consideramos o EF como mais importante que a etapa anterior pelo fato de ter o processo de escolarização mais sistematizado, nem por ser a etapa da alfabetização institucionalizada. Cada etapa, assim como cada sujeito, tem suas próprias características e, em se tratando de uma EMEIEF, precisamos ainda mais forçar um pensamento sem imagem, sem representação.

Propomos a possibilidade de um pensamento da diferença, que permita que as fronteiras entre EF-EI sejam esfumaçadas. Assim, por mais que se queira separar, é impossível impedir tais acontecimentos cotidianos. Estamos falando de sujeitos orquestrados por um devir-criança, que pouco se importam com o que os outros pensam deles ou para eles. Confusões de adultos com crianças... Composições.

4 CONCLUIR, MAS NÃO FINALIZAR

Pensar o tempo da infância é pensar a partir das reticências, em um exercício filosófico para entender o tempo em um ciclo infinito, inacabado, vazio. Não é possível conter ou capturar o tempo dentro de um relógio, como acreditavam os sujeitos modernos, assim como não é possível conter ou capturar o devir próprio da criança. Qualquer tentativa de aprisionamento despotencializa os processos infantis e faz da criança uma pequena máquina. Temos que inverter as lógicas e permitir à criança que domine, que faça escolhas, que crie, que brinque, que manipule, ao invés de ser ela tantas vezes a dominada.

Optamos, como visto, por uma outra possibilidade: a de falar em composição ao invés de transição, por acreditarmos que *uma* EI e *um* EF são compostos, antes de tudo, por crianças. A mudança de etapas que as crianças experimentam devido a uma educação marcada por *chronos*, já é prevista e todos sabem que ela vai acontecer. Já não tem mais vantagem falar sobre ela. Por isso, as intensidades vivenciadas *dentrofora* de uma EMEIEF nos afirmam que alíon interrompe com a linearidade e nos proporciona falar dos encontros impensados, esses que são muito mais interessantes, porque brotam no meio e não apenas na transição.

Quando nos aproximamos da pré-escola e dos anos iniciais do EF, sublinhamos as aprendizagens gestadas em um entremomento, pois percebemos que ambas etapas são fortemente marcadas pelos processos regulatórios. Apesar de as Diretrizes e a Base Nacional relacionarem a aprendizagem primordialmente à alfabetização, entendemos que o que se produz no chão das EMEIEFs é um currículo de uma educação que e se amplia em multiplicidades infinitas e não é apenas

reconhecimento. As crianças com suas professoras cindem as bases duras e fogem segundo outros traços, fazendo "Um trabalho de ruptura, tão contínuo quanto a vida" (CORRÊA, 2009, p. 32).

São essas fugas criativas e perigosas que potencializam esta pesquisa, que intensificam o sentir, forçando-nos a pensar diferente. Currículo constituído na imanência, na transversalidade, na infância, na escola pública, em qualquer lugar, em qualquer tempo, cotidianamente. Aspiramos ver validados os conhecimentos que são tecidos em uma escala menor e que se propagam de forma assustadora, porque eles são simplesmente agenciamentos que não fixam lugares e que só podem ser apreciados no minúsculo. A despeito de uma BNCC que deseja equalizar o que não pode ser equalizado – como os currículos de comunidades tão diversas de norte a sul do país e a potência das redes de *saberes-fazer* –, valorizamos o potencial de resistência daqueles que criam linhas de fuga para escapar do jogo da maioria.

Apostamos em dizer que é incoerente categorizar as crianças, bem como é difícil também definir com precisão o que é apenas dos currículos oficiais e o que é dos currículos moleculares, pois um se agarra ao outro. Quando falamos das hibridizações complexas nas fronteiras, nos referimos às trocas intensas que acontecem entre o liso (espaço nômade) e o estriado (espaço sedentário). Quando falamos de uma EI e de um EF que, desordenadamente, realizam trocas intensas, acreditamos que esses movimentos lisos insurgem nas dobras dos espaços estriados, rompendo com os mecanismos de controle, como se "[...] um espaço liso se destacasse, saísse de um espaço estriado, mas havendo uma correlação entre ambos, um retomando o outro, este atravessando aquele e, no entanto, persistindo uma diferença complexa" (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p.195).

Assim como o EF de nove anos, a BNCC já é uma realidade. O que se propõe não é mais tentar impedi-la, até porque isso já nem é possível. As demandas agora são: a constante problematização da BNCC e buscar pistas sobre o que podemos fazer com ela, ou seja, "Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas" (DELEUZE, 1992, p. 2). Para tanto, contamos com os praticantes, crianças e professoras, essencialmente, que movem o cotidiano com suas *mil maneiras de fazer com* (CERTEAU, 2014) e possibilitam a si e a outros novos modos de (re)existência na escola.

Assim, manifestamos uma pesquisa que desejou/deseja falar dos cotidianos e dos currículos de uma EMEIEF a partir dos fluxos da travessia-composição das etapas de ensino que habitam o mesmo espaço-tempo. Esta escrita também foi/é uma composição *micromacro*, por se desenvolver um pouco no campo do instituído e um pouco no campo do que é inventado, sem palavras conclusivas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

_____. Redes educativas "dentrofora" das escolas: exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: currículo, ensino de educação física, ensino da geografia, ensino da história, escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Interrogando uma ideia a partir de diálogos com Coutinho. In: GARCIA, Regina Leite; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Nilda Alves: praticantepensante** de cotidianos. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ARANTES, Priscila. Transversalidade em i/legítimo: dentro e fora do circuito. IN: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: TRANSVERSALIDADE NAS ARTES VISUAIS, 18., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: Anpap, 2009. Disponível em: < http://anpap.org.br/anais/2009/pdf/chtca/priscila_almeida_cunha_arantes.pdf > Acesso em 10 mar. 2019.

BHABHA, Homi. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, 1996, p. 35-41.

_____. O entrelugar das culturas. In: COUTINHO, Eduardo (Org.). **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos de Homi Bhabha. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf> Acesso em 16 fev. 2019.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CLARETO, Sônia Maria. Na travessia: construção de um campo problemático. In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da (Org.). **Entre Composições**: formação, corpo e educação. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 17-32.

CORRÊA, Murilo Duarte Costa. A Navalha de Gilles: Deleuze e a ruptura. **Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação**, 2009. Disponível em: < <file:///D:/TEXTOS%20DIVERSOS/A%20NAVALHA%20DE%20DELEUZE%20bocc.deleuzefilosofia.pdf> >. Acesso em: 06 fev.

2019.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226. Tradução de Peter Pál Pelbart.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Mil platôs**. v. 4. São Paulo: Editora 34, 2012a.

_____. **Mil platôs**. v. 5. São Paulo: Editora 34, 2012b.

_____. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.

_____. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus *fazeressaberes*: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A: 2006. p. 151- 179.

_____. Apresentação: currículo e imagem e narrativa e rede e experiência e diferença e/ou sobre conversas, encontros e devires. In: _____. (Org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12. ed., 4ª reimpressão (2017). Petrópolis: Vozes, 2013.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric. (Org.). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

[1] Encontramos este conceito escrito de formas diferentes: “entrelugar” em “O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses” (BHABHA, 2011) e “entre-lugar” em “O local da cultura” (BHABHA, 2013). Por isso, ao longo do texto, utilizaremos as duas formas de escrita, também fazendo uso do seu plural.

[2] Problematizar, no sentido de romper com a ideia de explicar, sugerindo abrir o pensamento para provocações e reflexões (REVEL, 2004).

[3] EMEIEF é a sigla de “Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental”, que diz respeito à escola que atende as duas etapas de ensino no mesmo espaço. Este estudo ocorreu no município de Guarapari/ES, que possui 18 escolas com esta configuração.

[4] Nos documentos citados (DCNs e BNCC), é utilizado o termo “transição” para nomear o processo de mudança de etapa da criança que vai do pré II para o 1º ano. Optamos por não usar este termo em nossas abordagens por concebermos que a palavra remete à perspectiva de linearidade.

[5] Segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 53), o caos se caracteriza pelos fluxos velozes e incessantes que esvaziam as formas e desfazem as consistências: “O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam [...]. O caos não é um estado inerte ou estacionário, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência”.

[6] Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.