



Childhood & Philosophy

ISSN: 2525-5061

ISSN: 1984-5987

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

roseiro, steferson zaroni; gonçalves, nahun thiaghor
lippaus pires; delboni, tania mara zanotti guerra frizzera
Malditas invasões curriculares!

Childhood & Philosophy, vol. 20, e79312, 2024, Janeiro-Dezembro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.79312>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512078689007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UNER
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

malditas invasões curriculares!

steferson zanoni roseiro¹
prefeitura municipal de cariacica, cariacica, brasil
orcid id: 0000-0003-1424-2281

nahun thiaghor lippaus pires gonçalves²
instituto federal do espírito santo, colatina, brasil
orcid id: 0000-0002-5684-0880

tania mara zanotti guerra frizzera delboni³
universidade federal do espírito santo, vitória, brasil
orcid id: 0000-0003-3950-0427

resumo

O artigo dialoga sobre imagens curriculares utópicas que, expressas na escola, representam os feitos ideais de condutas, comportamentos almejados para exaustão da vida nos currículos que insistem no enquadramento. Logo, o objetivo é questionar a lógica quase imperial de veiculação de imagens das práticas curriculares. O processo de captura imagética das práticas curriculares lança professoras e professores nesse meio de produtores-consumidores da sociedade do hiperespetáculo, de facilitadores da sociedade da transparência, propondo uma falsa eliminação das assimetrias das forças e tornando tudo uma espécie de entretenimento que visa a incessante renovação dos prazeres e das emoções. Para tanto, são fabuladas cenas de escola que brincam com a lógica das estabilidades curriculares. Se a escola e a professora se veem, nesse contexto, obrigadas a registrar os currículos em imagens quase midiáticas, interessa-nos produzir imagens no limite do aceitável. Afinal, o que se entende por currículos? Quais sentidos são produzidos a partir dessas invasões imagéticas? Uma escola que prolifera as imagens-perfeitas de sala de aula, de aluno, de professora etc. mais *enlutam* a vida que realmente a produzem. Na contramão, como produzir imagens para além do governo da vida? É possível afirmar a escola como uma potência do infinito?

palavras-chave: currículo; criança; imagens; fabulação.

damn curricular invasions!

abstract

This paper explores the proliferation of utopian curricular images present in schools, which portray ideal behaviors aimed at conforming to pre-framed educational agendas. It seeks to challenge the imperial logic behind the dissemination of these images of curricular practices. The act of participating in the regime of such images places teachers in a paradoxical role as both creators and consumers within a society dominated by the spectacle, fostering an illusion of transparency while failing to address underlying power imbalances. Instead, it transforms education into a form of entertainment, perpetuating the cycle of pleasure and emotion without addressing substantive issues. In response, this essay suggests the creation of fictionalized school scenes that subvert the notion of curriculum stability. When schools and teachers are compelled to document their

¹ E-mail: zanoniroseiro@hotmail.com

² E-mail: professornahun@gmail.com

³ E-mail: taniadelboni@terra.com.br

curricula through media-like imagery, it becomes crucial to question the underlying meanings and implications of such representations. Rather than mourning the loss of genuine life experiences, the focus should be on producing images that transcend conventional norms and challenge the status quo. This prompts a deeper inquiry into the essence of curricula and the transformative potential of alternative visual narratives. Can education evolve beyond the confines of societal norms and governmental biopower and affirm itself as a source of infinite empowerment? These are the fundamental questions raised by this essay, which urges a reevaluation of the role of images in shaping educational paradigms.

keywords: curriculum; child; image; fabulation.

¡malditas invasiones curriculares!

resumen:

El artículo dialoga sobre las imágenes curriculares utópicas que, expresadas en la escuela, representan los logros ideales de conducta, comportamientos destinados a agotar la vida en unos planes de estudios que insisten en el encuadre. El objetivo es, pues, cuestionar la lógica casi imperial de transmisión de imágenes de las prácticas curriculares. El proceso de captura de imágenes de las prácticas curriculares lanza a profesoras y profesores a este medio de productores-consumidores de la sociedad del hiperespectáculo, de facilitadores de la sociedad de la transparencia, proponiendo una falsa eliminación de las asimetrías de fuerzas y convirtiéndolo todo en una especie de entretenimiento destinado a la renovación incesante de placeres y emociones. Para ello, son fabuladas escenas escolares que juegan con la lógica de las estabildades curriculares. Si, en este contexto, la escuela y la profesora se ven obligadas a registrar los currículos en imágenes casi mediáticas, nos interesa producir imágenes en el límite de lo aceptable. Después de todo, ¿qué se entiende por currículos? ¿Qué sentidos son producidos a partir de estas invasiones de imágenes? Una escuela que propaga imágenes perfectas de la clase, de alumno, de profesora, etc. pero llora la vida más de lo que realmente la produce. Por otro lado, ¿cómo podemos producir imágenes más allá del gobierno de la vida? ¿Es posible afirmar la escuela como una potencia del infinito?

palabras clave: currículo; niño/niña; imagen; fabulación.

malditas invasões curriculares!

a imagem antes de tudo

– Professora, como está meu filho em sala hoje?

Pergunta clássica de toda mãe. Toda criança é um estopim iminente. O *hoje* no fim da frase parece indicar sempre uma bomba, uma mudança brusca e radical que afeta todo o modo de existência dela. E, ao mesmo tempo que implica o campo de uma possibilidade, implica também uma ordem temporal. São crianças inseridas no tempo das acontecimentos, das mutabilidades. Algo no *agora* imprime nelas as mudanças. Sempre soubemos disso e, em dada medida, isso é ótimo. Afinal, reconhecemos que as crianças estão sempre em movimentos intensivos, em passagens afetivas imprevisíveis. Todavia, a pergunta nos incomoda. Talvez por sua conjugação temporal. Há, nela, algo de presente. E não se trata, em absoluto, do modo como a escola espera que a família seja. Não é família presente, que marca presença. Antes, é o próprio verbo que está conjugado em uma ação contínua. “Como está meu filho em sala hoje?”, repete a mãe. Não é mais “como esteve?” ou “como estava?”, perguntas que implicariam em acontecimentos passados, algo que, talvez, já tenha ocorrido.

O tempo da conjugação mantém, conosco, uma relação de continuidade das respostas.

Pouco importa o que a professora responda. Pouco importa que ela possa acalantar a mãe ou talvez informar de alguma artimanha da criança referida. Pode ser, sim, que o menino tenha feito a tão indecorosa bagunça nossa de todos os dias, pode ser que tenha se machucado ou pode ser que tenha feito algo mirabolante digno de elogio. Não é disso que se trata.

Diante do cenário do império imagético e da transparência infinita almejada pelo neoliberalismo (Han, 2017b), a tecnologia passa a trabalhar a serviço de uma exposição permanente. Nada pode ser escondido, nada pode ficar omissa. O desenvolvimento das tecnologias da informação hoje nos permite tornar tudo imagético a um simples movimento dos dedos. Basta um clique para que algo seja imortalizado em uma fotografia, um áudio ou um vídeo. Não para menos, somos

capturados por imagens e todo o nosso movimento nas redes de informação, por sua vez, produz outras imagens (Lazzarato, 2014). Imagens que vão muito além e aquém de toda a semiótica, toda a significação; imagens que, em movimentos ininterruptos, acabam por interligar toda e qualquer produção de vida a algo calculado. A própria imagem foi matematizada em algoritmos. Ou, talvez, os próprios números foram a tal ponto agenciados que tudo o que mostram são já e sempre imagens.

Se há algo na herança foucaultiana que vale a menção é a desconfiança permanente diante de todas as relações de poder. Desconfiemos do excesso de imagens, da ordem imagética do mundo. Vivemos um período em que as coisas, “agora transformadas em mercadorias, têm de *ser expostas* para *ser*” (Han, 2017b, p. 27, grifos do autor).

O que, então, é exposto na escola? Se o ato de *ser*, isto é, se só se existe enquanto exposto, o que se torna imagem na escola? A regra é registrar, divulgar, circular pelas redes! Quanto maior o número de registros, maior o trabalho da professora! Não basta apenas registrar. Os grupos de *WhatsApp*, os perfis no *Instagram*, as páginas de *Facebook* e outras tantas redes sociais têm mostrado que as imagens não podem ficar perdidas nos celulares da professora que registra por registrar. Ela precisa colocar em circulação. Mas quais são as imagens aceitáveis?

A pergunta da mãe não é algo pessoal. Ela retrata um movimento grande de famílias que passaram a acompanhar o desenvolvimento, na escola, das práticas curriculares. Os currículos deixaram de ser um saber específico da professora para se tornar ponto de conversa em todos os corpos envolvidos nas relações escolares. Ainda que muitas famílias não nominem os afazeres por currículos, é disso que elas falam toda vez que pedem as atividades no quadro, que pedem os afazeres e desfazeres das crianças, que exigem as postagens das professoras. São imagens de currículos.

O que se manifestam nessas composições? Que imagens nos surpreendem com currículos inesperados? A imensa exposição de imagens acaba por potencializar invasões curriculares capazes de aproximar a família e a escola? Ou

será que somos aprisionados na lógica da produção imagética do mundo desligada de todos os sentidos?

Se as imagens representam os feitos e estes, ao passo que consomem a vida, também nos servem de tradução para um agora almejado pela perspectiva de comportamentos aceitáveis (Roseiro, Gonçalves, Rodrigues, 2019), a sala de aula vira um maquinário de produção de imagens, de vozes afinadas, de vozes em concordâncias bem-arranjadas com a boa imagem de uma sala de aula.

Nosso objetivo é questionar a lógica quase imperial de veiculação de imagens das práticas curriculares. Para tanto, almejamos fabular cenas de escola que brincam com a lógica das estabilidades curriculares. Se a escola e a professora se veem, nesse contexto, obrigadas a registrar os currículos em imagens quase midiáticas, interessa-nos produzir imagens no limite do aceitável. Afinal, o que entendemos por currículos? Como produzir imagens sobre os currículos? Quais sentidos são produzidos a partir dessas invasões imagéticas? Se em dado momento exige-se da professora que ela registre tudo de sua sala em fotografias e que ponha as fotos na rede para as famílias validarem o exercício curricular, o que aconteceria se ela, de repente, fotografasse os espaços curriculares menos conceituados? Se propusesse currículos nas melecas embaixo das mesas, nos chinelos largados pela quadra, nas pias entupidas e nos papéis picados deixados após a aula? Seriam, ainda, imagens curriculares?

Tomando a fabulação como um método de escrita, apostamos nela por entendermos que tal metodologia permite que o plano do real imediato esteja sempre em relação com as potências virtuais (Roseiro, 2021). A fabulação, em Deleuze (2018), é justamente a composição de um plano que atravessa o real imediato e suas potências em devir, conjugando um mundo aberto aos possíveis.

As mães, desesperadas pela imagem do filho que estuda e faz o dever, que se comporta e respeita a professora, clamam pela imagem do dia no celular. Se às nove horas em ponto, um pouco antes do recreio, as imagens não chegam, o grupo pipoca! A professora, indiferente de em qual momento, entra em produção de currículos imagéticos. As imagens curriculares já fazem parte de seu repertório de trabalho. Se antes a fotografia era um recurso mnemônico, agora faz parte de um

malditas invasões curriculares!

outro jogo. Quais afetos restam à fotografia e às imagens curriculares? Começemos, pois, a fabular.

prova de evidências curriculares

- Professora, adorei as fotos do trabalho de hoje! Vocês estão de parabéns!
- A Kátia Marisa está com uma cara tão feliz nessa foto! Ela vai falar horrores hoje, já vi!
- Não vejo o Roberto Augusto nas fotos...
- O Osmar Pietro não costuma fazer esse tipo de atividade com cola e tinta, professora. O que você fez para convencer ele? Amando os resultados!
- Gente! Meu filho parece tão concentrado. Como você consegue?
- Olha a Benita Alejandra toda lambuzada de cola e papel. Deve ter adorado!
- Cadê o Roberto Augusto?
- Professora, da próxima vez você podia pedir para enviarmos aventais, né?

As mensagens das famílias no aparelho de celular da professora exigem dela as evidências curriculares. O currículo, conforme dizíamos, foi colocado às claras para os corpos que transitam pela escola. Não há, conforme já brincava Tomaz Tadeu da Silva (2013), nenhum currículo oculto⁴ deixado para trás. Os currículos estão bem às claras!

Até porque, em uma sociedade que preza pela transparência, nada pode ser omissos.

Byung-chul Han (2017a, 2017b), filósofo sulcoreano, vem discutindo como a sociedade “positiva” vem gerando modos de produção cada vez mais excessivos. Por um lado, temos vivido uma sociedade da produção em escalas infinitas, uma sociedade que se cansa por não poder parar de produzir. E, por outro, temos exigido que todas as nossas produções sejam expostas. Há uma recusa generalizada em se aceitar algo escuso. Não para menos, passamos a sequer conseguir manter com as notícias e com o mundo relações afetivas duradouras. As

⁴ Essa discussão sobre o oculto é também um questionamento já levantado por Gilles Deleuze (2013) a partir da obra de Michel Foucault. Deleuze anuncia que não há, em um enunciado, nada oculto porque tudo precisa estar explícito para que um enunciado dê as assertivas, para que estabeleça uma conexão e consiga dizer tudo o que precisa ser dito. Noutro caso, subentenderia coisas que poderiam ser lidas e entendidas de outro modo, sendo, portanto, incabível aqui considerar os currículos (entendidos, nesse caso particular, como documentos orientadores) como algo oculto.

coisas passam e não param. O imperativo cronológico se reafirma: o tempo não para! E, estranhamente, espera-se que tudo seja processado, que tudo esteja ao alcance dos corpos. A internet, uma das protagonistas do processo de produção infinita e de transparência máxima, acaba por ser convocada como o fim de todo e qualquer campo de batalha. Ali, segundo dizem, estariam todas as coisas. Bastaria que a acessássemos para podermos fazer algo (aprendizagem sem limites) e para que pudéssemos conferir o que é feito no mundo (visibilidade total). “A transparência é um estado de simetria” (Han, 2017b, p. 45), pondera o filósofo.

Nesse contexto, tanto melhor que a professora fotografe tudo e mantenha um rastro de seus processos curriculares com os alunos. É excelente que as famílias vejam que currículos não são apenas documentos basilares, mas também redes reais de práticas, pensamentos e corpos em movimento no interior da escola (Carvalho, 2009). Não recusamos essa premissa.

Os currículos, a nosso ver, são mesmo práticas cotidianas da escola. Os currículos são produzidos enquanto uma professora conversa com seus alunos sobre brincadeiras, sobre literatura e mesmo sobre regras ortográficas. Tudo isso é currículo. Contudo, são também currículos quando uma professora é questionada sobre como agir diante de uma criança suicida; quando a escola precisa se reportar ao Conselho Tutelar em caso de violência doméstica contra a mãe de uma criança; quando o Conselho de Escola é acionado para tentar ajudar a comunidade a fazer uma petição em prol de melhores alimentações na escola. Os currículos são todas as práticas que, em uma escola, dizem de produções de sentido para com o mundo.

Por que, então, as evidências curriculares nos preocupam? Incomodam em qual sentido? Não seria a transparência das práticas curriculares um modo de afirmarmos os currículos para além dos documentos orientadores? Quais são as implicações da transparência nesse caso?

De acordo com Han (2017b, p. 45), a transparência visa o fim do poder. “Assim, a sociedade da transparência busca eliminar todas as relações assimétricas. Entre elas está o poder”. A assimetria, nesse sentido, é a tensão entre

malditas invasões curriculares!

as forças, é o próprio das relações. Eis nossa intriga com a sociedade da transparência.

Se pensarmos que a própria existência coloca em tensão tudo o que se relaciona com ela, pensar em uma sociedade simétrica é defender uma sociedade sem movimentos, sem vida. É defender a neutralidade como princípio, meio e fim. E, conforme Santos (2010) já dizia, não há neutralidade.

O currículo transparente não se expressa apenas nas fotos. Em cada imagem há o registro de um momento revelador do processo de ensino e aprendizagem. As mães são afetadas por elas no grupo da escola e com seus comentários contagiam um falatório curricular, um fuxico talvez, capturando e expondo para convencer e representar um dia de aula. Na lógica capitalista, as imagens são expressões de que o dinheiro e o tempo estão sendo bem investidos na formação das crianças, uma falsa segurança de um dia de aula perfeito.

A transparência imagética que se propõe uma fotografia de atividades curriculares não está relacionada ao fato de um trabalho ser bem-feito, ou à valorização do trabalho da professora. Pelo contrário, ela se liga ao estado de impressionismo que a imagem evoca nos familiares.

A expressão curricular dessas imagens acaba por criar expectativas produtivas no trabalho docente. A professora que registra as aulas está trabalhando, mas e quem não registra? Como ela *comprova* seu trabalho em sala? A lógica da transparência coloca-nos em exposição e traça força uma linha bem definida ao redor de nossos corpos. Ser professor implica em fazer um trabalho bem-feito? Mas para quem fazemos nosso trabalho? Quem precisa atestar nossos afazeres? Não haveria, aí, um sério risco de fazer crer pelo fazer ver? Não caímos na armadilha midiática de que uma imagem vale mais que mil palavras?

A lógica de transparência implica, na educação, em reforçar os índices de desenvolvimento e a definição precisa do que deve ser ensinado e aprendido. É justamente sob a aldrava das discussões da transparência, por exemplo, que se reforçou a discussão sobre as bases curriculares no segundo decênio do século XXI, culminando com a Base Nacional Comum Curricular. Seguindo a lógica desse

discurso da transparência, se buscamos que todos tenham condições simétricas, é preciso que tudo seja oferecido igualmente.

Todavia, o que se ignora com isso é o processo próprio de existência: não há neutralidade e nem simetrias perfeitas no mundo. Conforme já anunciava Foucault (2014), todas as relações implicam relações de poder. Não há *o poder*; há tão somente *poderes*. Tudo que circula, vive, pensa e/ou existe exerce relações de poder sobre os outros, assim como é agenciado por outras forças. Buscar pelo fim das relações de poder implicaria em manter todos os corpos (humanos e não-humanos, teóricos, afetivos ou políticos) em um estado de isolamento total. Seria preciso criar uma não-vida em vida para que pudéssemos abrir mão de todas as relações de poder. Nem mesmo o cenário do filme *Matrix* daria conta de amortecer os exercícios de poder⁵. Mesmo lá, onde a vida é não-humana e demasiado maquínica, a existência ainda clama por outros modos de se articular com outros corpos. A transparência é a esfera do apolítico e “só pode ser alcançada através de uma supervisão permanente”, levando, “em última instância, à uniformização” (Han, 2017b, p. 110).

A pavorosa estratégia de *comprovar* a existência curricular por meio de fotos, vídeos e outras tantas enunciações que a tecnologia de informação nos permite, reitera o discurso dos governos que alegam não haver desigualdades onde tudo está às claras. Conforme destacou Macedo (2017, p. 24), “corre a boca pequena, e já há muito tempo (não nos deixemos enganar pelo saudosismo), que a educação vai muito mal e que a salvação é uma definição detalhada do que se deve ensinar – e exigir que se aprenda”.

Aqui, Byung-chul Han lança-nos um alerta: a transparência substitui toda e qualquer possibilidade de confiança por *evidência*. Embora possamos interpretar isso como a necessidade de reconstruir laços de confiança com o mundo, a transparência é evocada, antes, por um imperativo econômico. “Quando uma pessoa é superfocalizada e iluminada, *maximiza sua eficiência econômica*” (Han, 2017b, p. 113, grifo nosso).

⁵ O filme *Matrix* parte do princípio de que, desconectados do mundo “real”, seria possível a todos estabelecer os mesmos padrões de desenvolvimento. Na *Matrix*, tudo é possível e todos são iguais. Ou seja, há, na leitura desse filme, o princípio da transparência e da igualdade uniformizada.

Cria-se a utopia de um currículo de igualdade de forças e de igualdade de corpos. Presumem-se que todos os envolvidos nos exercícios curriculares partem das mesmas condições, dos mesmos interesses, das mesmas percepções de mundo, das mesmas possibilidades de agir. O imperativo curricular atual, marcado em muito por um discurso de currículo *comum* que mais deveria ser lido como *currículo incomum onde todos são tomados por iguais*, não apenas torna inconcebível as lutas e disputas curriculares, como também apresenta que todos os corpos nos espaços escolares se envolvem com a escola na mesma intensidade.

A utopia curricular vendida pelo movimento da Base Nacional Comum Curricular, por fim, é muito mais uma *distopia*. A exigência do currículo como registro de sua existência antecede toda a possibilidade de sonhar a escola.

- Katia Marisa, aqui, aqui!
- Mamãe! Você não sabe o que fizemos hoje!
- Me conta! O dia foi legal?
- Sim! Demais! Colamos e pintamos com tinta! Estamos fazendo uma maquete!
- Estava ficando linda! Eu vi as fotos que a professora mandou...
- Como assim, Rosângela Marisa? A professora da sua filha manda fotos?
- Ué, a sua não?

Dito que a vida expressa pelo currículo vai para além dos conteúdos e das habilidades necessárias para demonstrar sua compreensão, as capturas imagéticas asseguram apenas uma pausa dos diversos momentos do cotidiano escolar. Na ótica da visibilidade dos processos que são desenvolvidos, a expectativa da captura imagética é a de trabalhos bem-desenvolvidos, de resultados perfeitamente organizados.

A produção desse tipo de imagem é sempre em busca do *belo*. Afinal, se toda a negatividade do mundo deve ser impedida para que a produção seja incessante e para que as assimetrias deixem de existir (Han, 2017b), o resultado final deve ser o mais belo de todos.

E o belo, afinal, marca a felicidade. Há uma intrínseca aliança entre o belo e a alegria produzida longamente na história da humanidade (Etkoff, 1999). As sociedades foram constituindo em torno da beleza a sensação de plenitude. Não para menos, a história da beleza no Brasil é traçada por Sant'Anna (2014) em

paralelo com a história da propaganda, fazendo coincidir a ascensão da imagem com o discurso da felicidade.

Lemos, por sua vez, o anúncio de Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2015) nesse sentido: vimos acontecer, nos últimos anos, uma estetização do mundo que ultrapassa muitas das análises críticas tecidas pela Escola de Frankfurt e pelos autores que vinham definindo a sociedade atual como sociedade do espetáculo. Há, sim, uma espetacularização em cena, mas ela nada tem que ver com a passividade, com a alienação. Não é por omitir dados, por esconder os jogos de poder. Nesse sentido, há um comum acordo entre Han (2017b) e Lipovetsky e Serroy (2015) quanto ao excesso de informação para fins de enfraquecimento do agir.

De acordo com Lipovetsky e Serroy (2015, p. 269), “a sociedade do espetáculo era centrada nas escolas míticas do cinema e da canção; [enquanto] a do hiperespetáculo é contemporânea de uma espécie de estrelização generalizada que se aplica a todas as atividades”. Isto é, nesse cenário de excesso de informação, de multiplicação das narrativas via publicização de tudo, não mais as figuras das grandes mídias ditam os modos de agir, de falar, de pensar ou de sentir. O espetáculo criava as divas, o hiperespetáculo cria os memes. E todos conhecemos a regra memética: qualquer um ou um ser qualquer pode virar meme. Estamos todos na iminência de sermos memetizados. A habilidade de portarmos imagens, de transitarmos com nossas telas nos permite que o espetáculo seja acessado a qualquer momento e de qualquer lugar. Na obra *Fahrenheit 451* (Bradbury, 2012), o autor criava as *telas* como aquilo que todos os corpos passavam a interagir *ad infinitum*, chegando ao ponto de trocar as interações reais por interações teléticas. No livro, uma menina qualquer – que sofre um trágico fim nunca solucionado – questiona o protagonista quando foi a última vez em que ele conversou. Irritado, ele diz conversar todos os dias. Ambos sabem não haver em sua resposta nenhuma verdade. As conversas foram trocadas por esquemas teléticos. O protagonista chega em casa e vê sua esposa diante das telas. As telas modulam o nome dela através de uma tecnologia de ponta que consegue alterar uma incógnita para a figura interagindo com a tela. Ele tenta conversar com a esposa e ela, em

resposta, ingere uma quantidade fatal de comprimidos. “Não me interrompa!”, parece dizer o ato. Ela, em si, nada diz. Dá a entender que o marido não a compreendeu. Só quem a compreende são as telas.

Telas essas que, hoje, parecemos não saber vivermos sem.

Hoje os indivíduos se pensam em termos de imagens, e eles próprios se põem em cenas nas redes sociais ou diante das câmeras. [...] Estamos no hiperespetáculo quando, em vez de “suportar” passivamente os programas midiáticos, os indivíduos fabricam e difundem em massa imagens, pensam em função da imagem, se expressam e dirigem um olhar reflexivo para o mundo das imagens, agem e se mostram em função da imagem de si que querem ver projetada (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 266-267).

Na escola, tornamo-nos quem a um só tempo fotografa e é fotografado, captura e é capturado pelas imagens. Quais atividades desenvolver em sala? Como essas atividades podem ser capturadas em fotografias-evidências curriculares? Não apenas nosso *como-agir* é afetado pela ameaça permanente da câmera que nos fotografa, mas, principalmente, os resultados e produções de uma sala. Vivemos sob a suspeita de uma câmera à espreita.

Cabe-nos a pergunta sobre os efeitos das multiplicações das lentes objetivas. O que querem essas câmeras que a tudo capturam? Em uma sala de aula, o que quer a câmera fotografando todas as práticas da professora? Junto à alegação de querer mostrar o trabalho da professora, não é também justo questionar quem precisa ver tal trabalho? Não é plausível indagar quais usos serão dados a tais fotografias? Será que, no fim, elas não acabam por ser “fontes de acontecimentos midiáticos, [donde] são destinadas a aumentar as receitas comerciais e o número de visitantes⁶”? (Lipovetsky; Serroy, 2015, p. 287).

⁶ Por tratarmos, neste texto, sobre a escola pública, poderiam nos indagar aqui sobre o aumento das receitas comerciais e sobre o número de visitantes, visto que esse discurso é usualmente aplicado ao marketing comercial, e, portanto, talvez mais usual à escola privada. Todavia, é inegável como tem crescido as parcerias entre a educação pública e os setores privados. Em casos mais diretos, escolas públicas são arrastadas para sistemas de premiações disponibilizadas a elas: prêmios de melhores professores, melhores alunos, melhores espaços, melhores experiências laboratoriais e por aí vai. Noutras vezes, é a própria escola que, com o uso das imagens, solicita algo: apresenta projetos de reforço ou de alimentação saudável, propõe parcerias com unidades de saúde ou com empresas de transporte, e, evidentemente, apresenta como prova as tais fotografias e imagens curriculares. No limite, mesmo fora dessas aplicações econômicas imediatas, os gestores aprenderam há tempos ser necessário comprovar todos os acontecimentos para momentos de ataques à escola.

As fotografias curriculares que atestam sua existência tendem justamente a mostrar quão belas são seus rastros. A professora que fotografa a sala diariamente, que partilha nas redes sociais as muitas imagens com as famílias das crianças, abre-se para as curtidas e os comentários. Espera boas curtidas? Responde quem comenta? Altera suas práticas a partir dos comentários dos familiares? E quando não gostam? O que faz quando recebe críticas a seus trabalhos?

Não seria também utópico acreditar que o excesso de imagens produzidas sobre a escola – ou a partir dela – são em prol da escola enquanto um movimento de criação curricular? Não devemos também nos atentar para os perigos da eterna captura capitalística que, almejando governar o incalculável da vida, lança-se sempre sobre o que “foge” com o intuito de tentar prever as fugas? Será que as imagens de escola perfeita não seriam justamente a tentativa de apresentar o ideal e assim governar uma multidão ingovernável, transformar em previsível o que poderia ser incalculável?

Entre a transparência e a hiperespetacularização da sociedade, a escola parece enquadrar sua existência em fotografias pontuais das evidências curriculares. Os currículos, porque capturados, pensam comprovar a escola pela midiatização (operação do hiperespetáculo e da transparência) de suas práticas.

A escola vê-se, então, finalmente livre do currículo oculto!

imagens dos restos curriculares

Depois de muito pensar sobre os grupos de atendimento aos pais, aqui estou! Espero que gostem das nossas fotografias!

Quando a imagem é evocada enquanto evidência, como um utensílio da sociedade de transparência, quais outros sentidos são possíveis para ela? O que resta de produção de vida, de tensionamentos nas relações de poder nesse contexto de publicização infinita da vida?

Ora, temos defendido que os currículos são praticados em redes de conversações e que eles se espalham infinitamente pela escola (Carvalho, 2009). Currículos sempre no plural, sempre em tensão. Quando Macedo (2017) pinta uma

criança para conversar sobre as relações entre os portões e os currículos, entre a escola e as invencionices das crianças para aquele lugar, ela questiona justamente as lógicas de currículo que economizam a vida. Currículos não são seleção de conhecimentos e conteúdos, antes, são modos de compreender e se relacionar com o mundo. Nesse sentido, o currículo que não é capturado em imagens – o que escapa – deixa de existir?

O processo de captura imagética das práticas curriculares nos lança nesse meio de produtores-consumidores do hiperespetáculo, de facilitadores da transparência. A lógica é clara: os currículos não podem existir apenas enquanto conjunto de leis e diretrizes, não podem ser apenas um documento. O currículo não pode ser ocultado! Deve ficar às claras! Tudo nele deve estar exposto! Na sociedade da transparência e do hiperespetáculo, nada fica oculto! ⁷

A conjunção das duas sociedades – da transparência e do hiperespetáculo – acaba por exigir excessos curriculares. Produzem-se currículos em excesso. As fotografias aqui funcionam como uma ciência, como uma coordenada que confirma o currículo enquanto uma medida de grandeza avaliável. Fotografias sociológicas, no máximo! ⁸

A ideia é repetir o fardo e reafirmar o currículo numa expressão clichê? O mito do currículo de oportunidades iguais para todos – vulgo Base Nacional Comum Curricular – não foi suficiente? É preciso repeti-lo em fotografias-coordenadas que nada mais apontam senão a morte em vida da escola? A que servem as fotografias curriculares? Por que fotografamos? Ou, melhor, por que damos à fotografia o direito de paralisar a vida em amostragens de resultados? Podem as amostras nos dizerem outras coisas que não os resultados? Os percursos? Os dramas das relações curriculares? Os escombros?

⁷ Já dizíamos antes que a sociedade da transparência almeja o fim das assimetrias e vê as relações de poder – enxergadas unicamente como *poder* – como uma das principais assimetrias. Nesse contexto, se o currículo oculto é, para Jurjo Torres Santomé (1998), aquele que conjuga formas de opressão e de exercício do poder (via reprodução da sociedade idealizada pela ideologia dominante discriminatória), o currículo oculto é, decerto, um dos maiores inimigos de tal sociedade.

⁸ À respeito dessa discussão sobre a fotografia como coordenada científica que cumpre um papel sociológico, Camilla Borini Vazzoler Gonçalves tem realizado uma pesquisa intensa sobre as possibilidades da fotografia em uma escola, inventando percursos em uma nova terra junto a crianças e professoras.

Figura 1 – O que tiramos do corpo!



Fonte: Acervo dos autores.

Se a intenção da sociedade da transparência é exhibir tudo para eliminar as assimetrias e a da sociedade do hiperespetáculo é tornar tudo uma espécie de entretenimento que visa a incessante renovação dos prazeres e das emoções, talvez seja preciso justamente que indaguemos pelo que fica de fora, pelo que é descartado, pelo que tem pouco interesse aos olhos midiáticos.

O que dizer de tudo aquilo que é abstraído (por muitas razões, interesses) nos relatos de pesquisa? O que dizer sobre o que não “deu certo”? O que dizer sobre o que, muitas vezes, fica abandonado nos porões dos estudos, esquecido no percurso, arremessado nas sarjetas e apodrecido no esgoto do esquecimento durante um trajato de pesquisa? E ainda: como fotografar a poeira que restou na mesa durante o percurso de escrita sobre aquilo a que escolhemos dar visibilidade? Como escrever “com” uma pesquisa produzida, lascada, forjada com crianças? (Leite; Oliveira, 2019, p. 157).

malditas invasões curriculares!

Repetimos: *o que dizer sobre o que não deu certo?* E quem disse que não deu certo? Em uma escola, em exercícios curriculares, o que é dar certo? Se a lógica do *dar certo* implica um modo de avaliação que pontua todo o processo em um momento final, o que fazemos pelo meio? Que imagens desse trajeto são feitas?

Figura 2 – Flagrado! Corpo cansado!



Fonte: Acervo dos autores.

– *Um momento raro na sala, famílias! Flagra da soneca!*

Fugindo à lógica dos currículos capturados em momentos de resultados dignos de ovação, talvez pudéssemos fotografar o que fica nos espaços, os restos de uma aula. Mas o que seriam os restos?

Quando pensamos nos restos curriculares, falamos daquilo que as boas imagens, os momentos de captura não querem ou não dão conta de capturar. Por vezes, pode ser a professora gritando – cena que, hoje, parece ser tabu nas discussões sobre a educação –, mas também pode ser a criança que, diante do grito da professora, ri. Se os currículos são fotografados em seus resultados ou, no máximo, em seus trajetos bem delineados, interessa-nos justamente o que está para além ou aquém de tudo isso. Ou seja: há uma infinidade de imagens de escola que se arrastam por baixo das narrativas das fotografias curriculares dominantes.

A escola exige as boas imagens, os momentos de produção dos resultados ou os resultados em si. Mas e o que não dá certo? E os momentos tristes? O que não estava previsto? Os erros? As pausas? As impossibilidades? Os desencontros? O que fazer quando uma professora esquece a chave de seu armário? Quais fotografias são possíveis nesse dia que ela dispõe de materiais previstos para uma aula? Quais imagens de escola são possíveis quando uma professora é chamada pela coordenação para cobrir uma sala urgentemente e não fez nenhum planejamento para tal?

Os restos curriculares são, talvez, da ordem do imprevisível.

Virgínia Kastrup, ao falar sobre o processo de invenção, dá-nos uma dica pertinente sobre os restos:

Inventar vem do latim invenire, que significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos (Stengers, 1983). [...] A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação e de conexão entre fragmentos, sem que este trabalho vise recompor uma unidade original, como num puzzle. A invenção se dá no tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, produzindo, a partir dela, bifurcações e diferenciações. O resultado é necessariamente imprevisível (Kastrup, 2012, p. 139).

Ora, eis nosso ponto! É justamente quando algo se apresenta a nós em um real encontro que podemos tatear seus sentidos. Algo que não deu certo, algo que

não estava previsto acaba por irromper em uma sala de aula a todo o momento. Uma sala é *feita* de restos. Se há algo de interessante na produção excessiva de tudo em nossa sociedade é que, por conseguinte, há uma quantidade enorme de *restos*. E é com isso que sobra, com o que por vezes nos perguntamos o que fazer, que podemos fazer ruir as boas imagens curriculares.

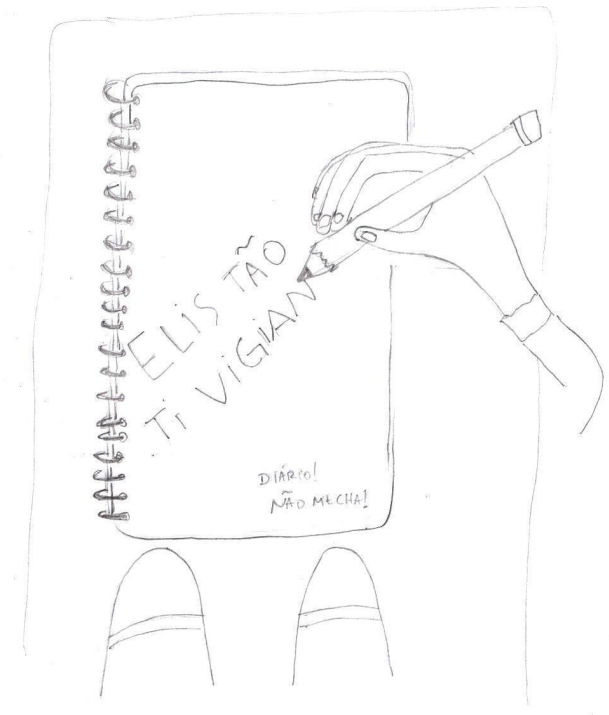
Uma sala é decididamente povoada por crianças e objetos típicos de escola (carteiras, cadernos, lápis, quadro etc.), mas também por aquilo que se lança sobre nossos corpos. Não transitamos o espaço escolar apenas como uma entidade mental. Somos corpos. Suamos, corremos, brincamos, falamos, cochichamos. Talvez, olhando pelo chão da sala, possamos nos deparar com as crianças que largam os calçados no momento que chegam em sala. Um menino qualquer. Chega na sala, senta, tira o tênis. A professora vê, sabe daquele movimento. A mãe do menino manda todo dia. O tênis está apertado? Pode ser que sim ou que não. Quem sabe? Mas o menino gosta mesmo é dos pés no chão. Calçado ele agoniza, ele enrola, se distrai. Descalço ele é outra criança.

Não é isso também um resto? Não podemos dar a essa cena outras experiências?

Para Kastrup, inventar tem a ver com a invenção de problemas em Gilles Deleuze (2020). Não se trata, em absoluto, de inventar soluções para problemas. Não é questão de pensar em respostas para o mundo. Antes, é inventar problemas para o mundo. Inventar é menos uma questão de respostas e mais de indagações. Indagar o mundo por outros possíveis.

Inventamos como quem almeja criar outros mundos. E os outros mundos não conseguem nascer de onde tudo é definido *a priori*. Os possíveis mundos são traçados quando pedaços do mundo vigente desmoronam.

Figura 3 – Cuidado!



Fonte: Acervo dos autores.

malditas invasões curriculares!

Figura 4 – Maria melequenta



Fonte: Acervo dos autores.

Quando as fotografias que fazemos da escola e dos currículos atentam-se aos restos, as imagens que produzimos inventam outros universos. Aqui, o mundo não mais pode ser premeditado. Aqui, as lógicas de captura dos movimentos e suas validações via avaliação não mais dão conta de se manterem sãs. Aqui, o controle caduca. Aqui, a assimetria está de volta, reinserindo forças inexplicáveis à transparência. Aqui, as emoções do império do entretenimento acabam por produzir pausas temporais nos corpos. Aqui, damos-nos conta de que os currículos foram também colonizados. E invadimos de volta.

- Professora! O que significa esse tênis com uma meia jogada do lado e o outro par lá no canto? Que foto é essa?
- E... essa mão melequenta?
- Gente, a sala está uma bagunça nessa foto, quanto papel picado no chão!
- E as bolsas! Todas abertas e jogadas num canto.
- Qual a ideia desses cadernos jogados no chão?

Quando as imagens curriculares vão para além do registro ideal, para além do que podemos esperar da escola, criam-se movimentos nos quais o corpo, os afetos e as cognoscências se reencontram, não mais permitindo a cisão clássica da escola. Aqui, a imagem ideal não é a da sala de aula bonitinha, a imagem meramente salvacionista do mundo.

O salvacionismo, aplicado à escola, é a herança de séculos de intervenção religiosa que, a todo o momento, incide sobre ela a fim de separar o corpo de suas potências, de suas aprendizagens, de suas liberdades. Nesse sentido, a função de uma escola não pode ser apenas a repetição do já dado, não pode apenas expor dados aos modos frios de um relatório econômico. Uma aula lida com corpos, com inquietações, com movimentos de liberdade encapsulados em uma forma comumente chamada de aluno (Carvalho; Roseiro, 2015). Criamos o conceito de aluno, de estudante, de educando como quem cria, para o corpo, o limite de um saber, o limite de uma existência.

Cortam-se as liberdades? Impõe-se a ordem? Não é para tanto. Basta, no lugar, produzir uma cisão entre o corpo, a liberdade, os afetos e a cognição do corpo que, de repente, descobre-se aluno. O corpo – de repente, aluno – é cindido de suas potências. Diz-se sobre o corpo que liberdades, afetos e cognição não mais lhe pertencem, e, ao mesmo tempo, dizem-lhe ser necessário reconquistá-los.



A escola, operando a lógica religiosa de sacralizar a vida (Agamben, 2015), transforma as possibilidades curriculares em algo previsível. Diz-se, ao aluno, que somente ela, a escola, fará verdadeiramente com que ele seja religado ao mundo.

Uma escola que prolifera as imagens-perfeitas de sala de aula, de aluno, de professora etc. mais *enlutam* a vida que realmente a produzem. Aos modos de Judith Butler (2015), há um *enquadramento* sobre a escola que não fala sobre sua potência, mas sobre seu corpo enlutado. Aqui, a utopia imagética de uma escola ideal vira a morte das potências escolares.

Resta-nos sempre indagar por como fugir aos enquadramentos. É possível desviar os focos do quadro? Rasgar as margens de uma imagem? Quando a câmera desvia sua atenção ou quando o professor não está olhando, quais outras cenas uma escola pode evocar?

Evocamos, por fim, utopias? Talvez... Mas apenas aos modos de quem quer que a escola seja sempre falada como uma potência do infinito. Daí porque ela é sempre singular.

referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução de Selvino José Assmann. 1. reimp. São Paulo: Boitempo, 2015.
- BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. Trad. Cid Knipel. 2. ed. São Paulo: Globo, 2012.
- BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Vida nua, vida-criança, vida-aluno: rastros de identidade e diferença afirmando um “estado de exceção”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 599-613, set./dez., 2015.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- ETCOFF, Nancy. *A lei do mais belo: a ciência da beleza*. Tradução de Ana Luiza Borges de Barros. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- FOUCAULT, Michel. O jogo de Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, IX: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade*. Tradução: Abner Chiquieri. São Paulo: Forense Universitária, 2014.

- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017a.
- HAN, Byung-chul. *Sociedade da transparência*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017b.
- KASTRUP, Virgínia. Inventar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHI, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas, subjetividades*. Tradução de Paulo Domenech Oneto e Hortência Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2014.
- LEITE, César Donizetti Pereira; OLIVEIRA, Luana Priscila de. Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 12, n. 3, p. 153-171, set./dez., 2019.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (Orgs.). *Currículo, sexualidade e ação docente*. Petrópolis: DP et Alii, 2017.
- ROSEIRO, Steferson Zanoni. Fabulate ergo sum: a criação, o currículo e o cuidado com a vida. *childhood & Philosophy*, v. 17, p. 1-25, 2021.
- ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires; RODRIGUES, Alexsandro. Escola, problemas de escuta? *childhood & Philosophy*, v. 15, p. 1-21, 2019.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *História da beleza no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *El curriculum oculto*. 5. reimp. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- The Matrix. Direção e roteiro: Andy Wachowski e Larry Wachowski. Produção: Joel Silver. EUA: Warner Bros, 1999.

submetido: 01.10.2023

aprovado: 30.01.2024