

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

BRUNA CARLA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**CARTOGRAFIAS DOCENTE: A POTÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

UBERABA

2025

BRUNA CARLA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**Cartografias docente: a potência de práticas pedagógicas de professoras
alfabetizadoras**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dra. Váldina Gonçalves da Costa

UBERABA

2025

**Catlogação na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

O45c Oliveira, Bruna Carla Rodrigues de
 Cartografias docente: a potência das práticas pedagógicas de
professoras alfabetizadoras / Bruna Carla Rodrigues de Oliveira. --
2026.
 180 p. : il., fig.

 Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2025
 Orientadora: Profa. Dra. Váldina Gonçalves da Costa

 1. Didática. 2. Prática de ensino. 3. Professores alfabetizadores.
4. Cartografia. 5. Política Educacional. I. Costa, Váldina Gonçalves
da. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37.02

Eduardo Caetano Leal - Bibliotecário CRB-6/2200

BRUNA CARLA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**CARTOGRAFIAS DOCENTE: A POTÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORA
ALFABETIZADORAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração "Educação" (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

Uberaba, 10 de dezembro de 2025

Banca Examinadora:

Dra. Váldina Gonçalves da Costa - Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Vânia Cristina da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Michela Tuchapesk da Silva
Universidade de São Paulo

Dra. Adriana Rodrigues
Universidade de Uberaba



Documento assinado eletronicamente por **adriana rodrigues, Usuário Externo**, em 10/12/2025, às 12:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **VALDINA GONCALVES DA COSTA, Professor do Magistério Superior**, em 10/12/2025, às 12:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **VANIA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, Professor do Magistério Superior**, em 10/12/2025, às 12:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Michela Tuchapesk da Silva, Usuário Externo**, em 10/12/2025, às 12:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **HELENA DE ORNELLAS SIVIERI PEREIRA, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2025, às 05:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1670580** e o código CRC **2FCB0F8C**.

Dedico esta pesquisa aos meus filhos, Amanda Carla e Gabriel, a meu marido, meus pais, meu irmão, minhas avós, meus afilhados e amigos que amo muito e entenderam minha ausência, mesmo quando eu estava presente. Dedico aos meus colegas de profissão que veem na educação um caminho capaz de transformar vidas, quando plantamos sementes que florescem no coração das crianças.

AGRADECIMENTOS

“A cor da gratidão não é fixa, muda de acordo com quem sente e pode ser vista num gesto, num abraço, num amanhecer, num olhar.”

Bráulio Bessa (2018).

A palavra que esteve presente em toda minha trajetória é GRATIDÃO.

GRATIDÃO por ter DEUS em minha vida, que sempre me deu forças e fé para continuar a traçar os caminhos que almejei e continuarei almejando, pois a vida é um constante movimento.

GRATIDÃO por ter me carregado no colo quando o cansaço batia e pensava muitas vezes: ‘não vou conseguir continuar’ e sempre ouvia uma voz interior que persistia... ‘vai sim, confie!’

GRATIDÃO à minha família, meu esposo Pablo, que esteve ao meu lado, apoiando-me.

GRATIDÃO, especialmente à minha filha Amanda Carla, que viveu todo este processo comigo, e ao Gabriel, que está a caminho, quando vivo simultaneamente a gestação e a conclusão desta tese, tão importantes para mim. Eis dois frutos que vieram juntos à minha vida acadêmica, a Amanda Carla, que chegou com o título de mestra e o Gabriel, agora no doutorado.

Mais uma vez, GRATIDÃO! Pela vida dos meus pais, que mesmo na simplicidade sempre me incentivaram a estudar. Minhas avós, meu irmão e afilhados, por compreenderem minha ausência nos almoços de domingo para que eu pudesse estudar.

GRATIDÃO pelos amigos que cultivo de longa data e tive que me distanciar por vezes, pela falta de tempo. E por aqueles colegas/amigos que fiz durante o doutorado, quando nos apoiamos uns nos outros para que vivêssemos a vida acadêmica de uma forma mais leve, principalmente às minhas queridas amigas de doutorado Flávia, Regina e Stella, que foram muito presentes, cada uma ao seu modo, mas que me fortaleceram ainda mais para continuar a caminhada... nos diálogos acadêmicos, nos cafezinhos e almoços com muitas risadas.

GRATIDÃO à minha professora orientadora Váldina, que sempre acreditou em mim, uma parceria que vai para além de discente/docente, de amizade, que se fortalece desde o mestrado. Agradeço muito por seu humanismo, profissionalismo. Você é uma pessoa que me mostrou as linhas de força que compõem minha trajetória/vida, apresentou-me outros modos de pesquisar. Você faz a diferença!

GRATIDÃO ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC), por oportunizar um espaço de diálogo, escuta e aprendizado constante. Cada encontro, debate e provocação teórica ampliou meu olhar e fortaleceu meu percurso como pesquisadora.

GRATIDÃO aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFTM), pela oportunidade de aprendizado ao longo desses anos nas disciplinas que tive.

GRATIDÃO pela composição da banca de qualificação e suas contribuições.

GRATIDÃO pela banca de defesa: Prof.^a Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira (UFTM), Prof.^a. Vânia Cristina da Silva Rodrigues (UFTM), Prof.^a Dra. Adriana Rodrigues (Unube) e Prof.^a Dra. Michela Tuchapesk da Silva (USP), que aceitaram estar comigo nesta passagem tão marcante para minha vida.

GRATIDÃO aos meus colegas de trabalho e da equipe gestora da Escola Estadual Frei Leopoldo de Castelnuovo, pelo incentivo a continuar os estudos, mesmo quando o sistema educacional tentava/tenta dificultar.

GRATIDÃO ao Departamento de Formação Profissional - Casa do Educador, pelo acolhimento e ensinamentos compartilhados em nosso trabalho com a formação de professores.

GRATIDÃO à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e à Secretaria Municipal de Educação que me concederam a licença para os estudos.

GRATIDÃO às professoras alfabetizadoras por abrirem as portas de suas salas de aula, território vivo de ensino e aprendizagens no FAZER/PESQUISA/COMVIDA.

GRATIDÃO às crianças por cada sorriso, gesto de carinho compartilhado e abraços apertados.

GRATIDÃO à Escola Central pela confiança e acolhimento dedicados à pesquisa.

GRATIDÃO pelos quatro anos de doutorado permeado de intensidades e experimentações que jamais esquecerei. Momentos potentes!

“Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir/molécula, até num devir-imperceptível.”

Deleuze (2011, p. 11).

RESUMO

A presente tese está inserida na linha de pesquisa “Fundamentos e práticas educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE-UFTM), integra o Projeto de Pesquisa “Ensino superior e escola básica em rede colaborativa: a formação de professores em pauta”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e é desenvolvida junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC) e à Rede de Pesquisa da Profissão Docente (REPPOD). Questiona-se como as práticas pedagógicas contemporâneas de docentes do terceiro ano do Ensino Fundamental se constituem como (re)composições de forças que atravessaram a docência durante a pandemia, produzindo continuidades, rupturas e reinvenções. Teve como objetivo vivenciar COM as docentes alfabetizadoras do 3º ano do Ensino Fundamental (EF) práticas pedagógicas experimentadas no período pandêmico, a fim de cartografar as linhas de força que as compuseram nos modos de fazer atuais e aquelas produzidas no período pandêmico. Defendeu-se a tese de que a pandemia funcionou como um dispositivo de abertura para outras práticas e que, no pós-pandemia, essas práticas continuam sendo utilizadas, produzindo novos modos de ensinar e aprender no terceiro ano do EF. Os referenciais teóricos são pós-estruturalistas na perspectiva deleuze-guattariana e utilizou-se como inspiração o método cartográfico por meio de entrevistas de explicitação, diário de campo e intervenção. Duas docentes foram acompanhadas, por um período de três meses, e as linhas que se desenharam apontaram que as professoras não desenvolvem práticas pedagógicas constituídas no contexto pandêmico, carregando, entretanto, marcas subjetivas produzidas nesse período e desenvolvendo suas práticas pedagógicas de modos distintos. Uma delas seguiu o caminho da sensibilidade, buscando escapar dos mecanismos de controle do cotidiano escolar, rasurando o currículo ao transformá-lo em um currículo de forças, vivo, aberto e movente. Suas práticas pedagógicas trouxeram a beleza de outros modos de ensinar COM e aprender COM, por meio da música, do corpo, das artes, dos movimentos, das brincadeiras, do parquinho: um território em devir. A prática da outra docente permaneceu ancorada em um currículo forma, carregada de modelos convencionais, sustentada pelo livro didático, atividades prontas e pelos modos de controle que regem a estrutura escolar. Assim, embora compartilhassem a mesma escola e ano escolar, cada professora seguiu caminhos diferenciados sobre o que é ensinar, aprender e desenvolver suas práticas pedagógicas. A experiência vivida por mim, cartógrafa, operou movimentos de “des-re-territorialização” ao VIVER COM as docentes suas práticas pedagógicas, tornando-as visíveis em seus modos singulares e fazendo emergir a potência criadora.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; professoras alfabetizadoras; cartografia social; anos iniciais.

ABSTRACT

The present thesis is situated within the research line *Foundations and Educational Practices* of the Graduate Program in Education at the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM). It is part of the research project “*Higher Education and Basic School in a Collaborative Network: Teacher Education on the Agenda*,” funded by the Research Support Foundation of the State of Minas Gerais (FAPEMIG), and developed in partnership with the Study and Research Group on Education and Culture (GEPEDUC) and the Research Network on the Teaching Profession (REPPOD). This study inquires into how contemporary pedagogical practices of third-grade elementary teachers constitute themselves as (re)compositions of forces that traversed teaching during the pandemic, producing continuities, ruptures, and reinventions. Its objective was to *live-with* the third-grade literacy teachers, experiencing pedagogical practices enacted during the pandemic period, in order to map the lines of force that compose their current modes of doing and those produced in the pandemic context. The thesis defended is that the pandemic functioned as an apparatus that opened the way for other practices and that, in the post-pandemic context, these practices continue to be used, producing new ways of teaching and learning in the third grade of elementary school. The theoretical framework is post-structuralist, grounded in the Deleuzian-Guattarian perspective, and the research was inspired by the cartographic method, using explicitation interviews, field diaries, and intervention. Two teachers were accompanied for a period of three months, and the lines that emerged indicate that the teachers currently do not develop pedagogical practices constituted during the pandemic; they carry subjective marks produced in that period; and they develop their pedagogical practices in distinct ways. One of them follows a path of sensitivity, seeking to escape the mechanisms of control within daily school life, erasing the curriculum by transforming it into a curriculum of forces—alive, open, and shifting. Her pedagogical practices reveal the beauty of other ways of teaching-WITH and learning-WITH, through music, the body, the arts, movement, play, the playground: a territory in becoming. The other teacher’s practice, in turn, remained anchored in a formal curriculum, shaped by conventional models, supported by the textbook, ready-made activities, and by the modes of control that govern school structures. Thus, although they shared the same school and grade level, each teacher followed differentiated paths regarding what it means to teach, learn, and develop their pedagogical practices. The experiential process lived by me, the cartographer, activated movements of de- and re-territorialization by *LIVING-WITH* the teachers and their pedagogical practices, making them visible in their singular modes and enabling the emergence of creative potency.

Keywords: Pedagogical Practices. Literacy Teachers. Social Cartography. Elementary Education.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Materiais da cartógrafa para a imersão no território

Figura 2 - Jubaí, distrito de Conquista (MG)

Figura 3 - Ações formativas na pandemia e pós pandemia da CAED

Figura 4 - Jardim próximo ao refeitório

Figura 5 - Atividade no laboratório de informática

Figura 6 - Quadro com resultados do SAEB, 2019/2023

Figura 7 - Linhas que conectam: rizoma das práticas pedagógicas dos 3º anos

Figura 8 - Horário do 3º ano

Figura 9 - Sugestão de horário para o uso do parquinho

Figura 10 - Parquinho sem crianças

Figura 11 - Atividades escolares não presenciais

Figura 12 - Atividade - Salte e agarre

Figura 13 - Crianças no parquinho

Figura 14 - Desenho da floração do ipê ilustrado por um aluno do 3º ano

Figura 15 - Ritual Pachamama

Figura 16 - Desenho do Ipê florido com tinta guache

Figura 17 - Colagem do Ipê feito de papel crepom

Figura 18 - Ipê roxo, bairro Olinda, Uberaba (MG)

Figura 19 - Ipê roxo - Bairro Santa Marta – Uberaba (MG)

Figura 20 - O florescimento dos ipês

Figura 21 - Experimentações da florada do ipê roxo

Figura 22 - Marcador de página

Figura 23 - Minhas caixinhas de som utilizadas na minha prática docente

Figura 24 – QR Code crianças cantando “Dois corações” de Melim

Figura 25 - Autorretrato da professora Ipê - ilustrada por um aluno nas aulas de artes

Figura 26 - Atividade de artes com pingos de tinta guache

Figura 27 - Atividade: o que tem na minha rua?

Figura 28 - Desenho de Feliz Aniversário

Figura 29 - A Bela e a Fera, sentimentos são

Figura 30 - Carta e desenho realizado pelas/os alunas/os para a professora Ipê

Figura 31 - Registros do aniversário da professora Ipê

Figura 32 - Dinossauros confeccionados com material reciclado

Figura 33 - Exposição dos trabalhos na Feira de Conhecimento

Figura 34 - Relógio parado na sala de aula

Figura 35 - História do Marcelo, marmelo, martelo.

Figura 36 - QR Code da música: vou te contar a história - palavra cantada

Figura 37 - A cartógrafa contando história para as crianças

Figura 38 - Releitura da história: Marcelo, marmelo, martelo

Figura 39 - Dinossauro que cresce na água

Figura 40 - Marcador de páginas Geoparque Uberaba

Figura 41 - Espelho retangular laranja

Figura 42 - Mosaico da atividade “O que meus olhos veem através da lente dos meus óculos?”

Figura 43 - Um mimo para as crianças do 3º ano

Figura 44 - A dinâmica do espelho

Figura 45 - Salas de Atendimento Especializado Educacional (AEE)

Figura 46 - O presente: uma camiseta escrito professora e a carta escrita à mão

Figura 47 - QR Code da música “Amei te ver”, de Tiago Iorc

Figura 48 - Carta de uma aluna 3º B

Figura 49 - As cartas recebidas pelas crianças do 3º ano

Figura 50 - Carta escrita à mão para professora Ipê

Figura 51 - Carta digitada

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Especializado Educacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Casa do Educador Professora Dedê Prais
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPEDUC	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação e Cultura
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
OBMEP	Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas-Mirim
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REPPOD	Rede de Pesquisa sobre a Profissão Docente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

1	PISTA 1: A PARRESIA DE SI - UMA APRENDIZ A CARTÓGRAFA	16
.....		
2	PISTA 2: MAPAS MOVENTES - O DESENHO DE UMA PESQUISA EM DEVIR	

.....	27
3 PISTA 3: TERRITÓRIO EM MOVIMENTO - ENTRE LINHAS E MULTIPLICIDADES	32
4 PISTA 4: A ESCOLA CENTRAL - UM TERRITÓRIO EM DEVIR DE LINHAS MOLARES E MOLECULARES	38
5 PISTA 5: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - EXPERIMENTAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS DE UM TERRITÓRIO EM MOVIMENTO.....	45
6 PISTA 6: O QUE PODE UM PARQUINHO?	49
7 PISTA 7: O FLORESCER “COMVIDA” QUE MEU OLHAR POUSOU - ARTES EM MOVIMENTO.....	67
8 PISTA 8: DOIS CORAÇÕES, A PLAYLIST DA TURMA	84
9 PISTA 9: A BELA E A FERA - O ANIVERSÁRIO É UM ACONTECIMENTO.....	99
10 PISTA 10: GEOPARQUE - FEIRA DE CONHECIMENTO.....	108
11 PISTA 11: MARCELO, MARMELO, MARTELO - O ESPAÇO QUE SUSSURRA.....	116
12 PISTA 12: DINÂMICA DO ESPELHO	131
13 PISTA 13: A CARTA - UMA ESCRITA À MÃO NO CAMPO DOS AFETOS.	140
14 PISTA... TERRITÓRIOS QUE CONTINUAM A PULSAR VIDAS...	148
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A - ENTREVISTA TÉCNICA DE EXPLICITAÇÃO	159
APÊNDICE B - HISTÓRIA DO GEOPARQUE UBERABA	160
APÊNDICE C - COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA.....	162
APÊNDICE D - FORMULÁRIO DE CARTOGRAFIA	165
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	166
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES	175
ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERABA - MG PARA DESENVOLVER A PESQUISA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS	178

1 PISTA 1: A PARRESIA DE SI - UMA APRENDIZ A CARTÓGRAFA

Lembro-me do dia em que me vi diante do território/escola, sem saber ao certo o que encontraria e o que seria possível registrar. O corpo inquieto, o olhar atravessado. Foi nesse instante que percebi: pesquisar é também se expor. É dizer, com coragem, o que se vê. Peguei meu material composto pela bolsa que transportava com um misto de emoções, com o crachá da Universidade, caneta, o diário de campo, o celular - que era minha ferramenta de gravar áudios e tirar fotos, companheiros silenciosos de cada passo da pesquisa. Ao tocar o caderno, sentir o peso do aparelho e reorganizar os objetos, percebia que carregava não apenas materiais, mas a própria responsabilidade de um cartógrafo em movimento de fazer pesquisa COMVIDA. Ao me aproximar da escola, da sala de aula, o coração acelerava: o medo do desconhecido, o que me esperava misturava-se à curiosidade. Cada anotação, cada clique no celular tornava-se um ato de coragem, uma palavra lançada ao mundo, neste espaço que mistura afetos na convivência com os estudantes e professoras, mas ao mesmo tempo visibiliza as tensões de um sistema educacional que nos captura e controla. E assumi-me como parresiasta, conforme Foucault (2014) descreve: alguém que fala com coragem, que se expõe e se responsabiliza pelo próprio dizer. Pesquisar, nesse sentido, foi atravessar o risco de pensar junto à experiência, deixando que o pulsar da vida, as práticas pedagógicas e o vivido se entrelaçam em cada gesto, cada registro, cada palavra de afeto (Cartógrafa, 2024).

Figura 1 - Materiais da cartógrafa para a imersão no território



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Desde os primeiros contatos na academia, em uma universidade federal, lugar onde sempre almejei estar, permeado de linhas molares e moleculares, onde somos levados por uma produção de subjetividade do desejo de uma sociedade que captura, com regras e prazos que fazem parte das forças que se produzem nas relações, nos encontros e nas práticas cotidianas, percebi também espaço para a universidade que abre novos caminhos, oferece multiplicidades, como aconteceu comigo ao conhecer novas rotas no percorrer desta pesquisa.

Temos um modelo de sociedade que nos controla. Na carreira do magistério não é diferente, almejamos a graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado sempre em busca de melhores qualificações e melhores salários. Até onde a máquina da sociedade capitalista nos instiga a ir? Ao iniciar esses estudos cartográficos, pensava que existia o “eu” “individual”. Nele, os meus sonhos eram somente meus e “não fabricados”, mas um “resultado de uma produção em massa” (Guattari; Rolnik, 2005, p. 31).

Tenho consciência de que são poucas as pessoas que possuem a oportunidade de chegar até a titulação de doutorado, por variados motivos, como vamos discutir no decorrer da pesquisa.

Assim, nesta tese, intitulei essa primeira pista como parresia de si, nela estou aprendendo a ter coragem de dizer a verdade e imergir nas leituras que corroboram a filosofia da diferença. Por vezes pensei se conseguiria traçar os fluxos que compõem a vida de um parresiasta, daquele que fala e assume o risco de dizer a verdade (Foucault, 2014) e se despir de si e do mundo, pois:

A potência da parresia não está na confissão, mas na coragem. O parresiasta não diz algo de si enquanto indivíduo, ele não vem a público confessar nada seu, nem anunciar algo por vir, muito menos ensinar uma lição, ele vem para pôr a si e aos outros à prova. Ele vem denunciar algo que se passa ali mesmo, algo de que não se dá ou não se tem em conta. Ele chama atenção para o que está sendo, muitas vezes deliberadamente esquecido. Ele porta a coragem da verdade como força de dizer o que ninguém quer ouvir (Lauro, 2018).

E é nessa coragem da verdade que fui desbravando a pesquisa em questão, seguindo o fluxo das linhas rizomáticas. Talvez não consegui ao certo ser uma cartógrafa e nem ter encontrado todos os mapas que desenhavam a pesquisa, pois na cartografia corremos risco de abrir muitos mapas, conexões e não conseguir fechar as arestas, pois temos muitas bifurcações. Todavia, segui o sentido que me move,

uma cartografia de afetos, do sensível, sem deixar de olhar para os agenciamentos que percorreram todo o processo.

Minha escrita é pautada por tantos ensaios, movimentos de quem escreve, apaga, faz, refaz pensamentos desorganizados, com devaneios que vem à mente e não me deixaram dormir. Na banca de qualificação, a escrita extensiva foi apontada pelos membros, além do fato de a pesquisa caminhar em três rotas diferentes: desenvolvimento profissional docente, alfabetização e práticas pedagógicas. Tive que desapegar e deixar para trás algumas amarras, que trazia até pouco tempo como verdades absolutas. Não foi fácil para mim!

Aqui, escrevi, ou melhor, reescrevi inúmeras vezes ao longo desses quatro anos, pois enquanto retomava, havia outras versões de arquivo desde 2021, como um aspirante a projeto de doutorado. Antes mesmo de iniciar oficialmente, como aluna regular do doutorado da UFTM, vinha deixando minha marca através da escrita, ora confusa, extensa e discreta por não querer por vezes me posicionar, principalmente expor minhas emoções e discutir sobre política. Questiono: a sociedade que captura e nos instrui ao gênero/mulher, a seguirmos como uma marionete e não ter a oportunidade de nos posicionar - até quando permaneceremos submetidas a essa lógica?

Se posicionar politicamente vai além da política partidária. Somos sujeitos políticos, necessitamos de nos posicionar, compreender que o nosso fazer cotidiano é atravessado por relações de poder (Foucault, 2014) e por linhas de força (Deleuze; Guattari, 2011).

Nesse posicionamento, a escrita tem um papel importante, pois é nela que tentamos nos potencializar. Busquei nessa escrita - não tão explícita como é a minha, com um pensamento acelerado e inquieto em que expresso nas linhas tortas - tentar acompanhar o ritmo do meu cérebro que pensa mil coisas ao mesmo tempo, que não para de pensar nos atravessamentos, nas multiplicidades e nas linhas que vão conectando em todo o percurso que vivi, o vivido/experimentado até hoje. A experimentação se fez/faz parte de todo o processo da pesquisa, pois ela reside na:

potência inventiva, potência capaz de abrir o nosso espaço de experiência para a emergência de novos modos de existência. Tal potência, contudo, emerge quando da criação de um plano de imanência, para o qual é necessário tanto a crença quanto certa espécie de empirismo (Vincici, 2021, p. 356).

Não é a experiência pela experiência, mas uma experiência vivida e experimentada em movimento para me despir, sem máscaras e fugindo das minhas procrastinações ou apenas do medo de escrever. Como em um dia, desabafando com minha orientadora, a mesma disse: “Você está com medo de escrever, de expor a sua experiência vivida ao longo dos meses que viveu no campo de pesquisa, nos acontecimentos¹ que a tocaram!” (Professora Váldina, 2024).

E de fato me tocou muito estar no território em que habitei por três meses, com as professoras alfabetizadoras do 3º ano e acompanhando/intervindo/compondo as linhas COMVIDA. Mas como foi o processo até chegar a esse território? Quais caminhos foram percorridos?

Saí do meu território até então fixo, cheio de modelos e convicções e me desterritorializei, transformei o modo de olhar para o mundo, ver a sociedade, as pessoas e até perceber e viver nesse mundo. Passei a olhar com mais atenção, sensibilidade e afeto para as minhas relações cotidianas: familiares, amigos, para a natureza, repensar as minhas práticas pedagógicas e o meu fazer docente. Como nos aponta Deleuze e Guattari (2011), é na desterritorialização que experimentamos as multiplicidades do mundo. Afinal, nunca desterritorializamos sozinhos, precisamos de um bom encontro, no movimento dos agenciamentos.

Portanto, como método/metodologia foi utilizado como inspiração a cartografia social. Ao experimentar uma pesquisa cartográfica, aprendemos que não existem modelos, estrutura fixa, um passo a passo. A cartografia pulsa vidas em movimento! E esse movimento que pulsa vê a Bruna adulta, mãe, filha, neta, esposa, madrinha, amiga, pesquisadora, professora e muitas reticências... questionando: Ao retornar à infância em um distrito pequeno o que diria a si mesma?

Trago um pouco da minha trajetória, para que se torne visível como essa pesquisa atravessa e fez/faz tanto sentido para minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

Carrego a história de uma mulher que nasceu em uma cidade pequena chamada Jubaí, distrito de Conquista (MG) (Figura 2), filha de pais que sempre moraram nesse lugar. Meu pai trabalhou muitos anos como cortador de cana,

¹ Trago o conceito de acontecimento em sua dimensão de multiplicidade, como aquilo que nos atravessa e se compõe no plano do sentido, podendo incidir sobre uma vida inteira, mesmo tendo se atualizado em um único momento. Não se trata do acontecimento reduzido ao fato em si, mas de sua potência de produzir transformações (Deleuze, 2015).

utilizando como seu instrumento de trabalho um podão. Estudou até a 7º série, fala bem, sempre gostou de ler e por isso escreve bem. Aprendi com ele a importância da leitura para a vida.

Figura 2 - Jubaí, distrito de Conquista (MG)



Fonte: Google Maps, 2025.

Minha mãe estudou até a quarta série, antigamente o último ciclo dos anos iniciais. Não continuou por machismo do meu avô, com as linhas de força de uma sociedade do controle, um controle massivo dos corpos maquínicos, quando dizia que “mulher não precisava estudar”. Então, ela seguiu o desejo do meu avô, ser disciplinada por quem era detentor do poder, de uma relação imbricada de linhas duras e molaes que continuam sempre rígidas (Deleuze; Guattari, 2011). Posteriormente se casou e viveu por muitos anos dedicada a cuidar de nós. Quando crescemos um pouco mais, ela foi trabalhar como doméstica, pela necessidade de ajudar meu pai nas finanças de casa.

A minha infância e adolescência foram vividas nesse lugar, Jubaí, um distrito pequeno onde era oferecido somente o Ensino Fundamental (EF). Quando eu estava com 6 anos de idade, ingressei na escola primária, numa escola pública. Na época iniciava no antigo prezinho, pertencente à etapa da Educação Infantil, conhecida hoje como crianças pequenas². Logo depois fiz a 1ª série, hoje primeiro ano dos anos iniciais, na época com 7 anos. Então, nessa escola estudei até a 5ª série, correspondente hoje, ao 6º ano, dos anos finais.

² Crianças pequenas são consideradas, no currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberaba (MG), a faixa etária de quatro anos a cinco anos e onze meses (Uberaba, 2023).

Sempre gostei de estudar. Era dedicada, adorava me sentar ao lado da professora, ser a ajudante do dia. Meus materiais eram organizados e sempre limpos. Era muito caprichosa.

A Escola Municipal João Alvarenga era pequena e o ambiente muito gostoso de estudar. Fui alfabetizada no primeiro ano escolar, não tive dificuldade em ler e escrever, tanto que, na 1ª série (2º ano), já conseguia auxiliar a minha avó materna, que era analfabeta, mal sabia assinar o nome, mas tinha grande vontade de aprender. Então, comecei a ensiná-la em casa, brincava de ser professora e repetia os conteúdos de alfabetização, palavras com sílabas simples, fazíamos “continhas”, os números, as quantidades que eu aprendia na escola passava para ela. Havia dias em que ela escrevia tudo errado e eu carinhosamente colocava que estava certo.

A história da minha avó e da minha mãe, atravessadas pelo machismo colonial, pelas condições precárias que lhes negou o acesso à escola, faz emergir não apenas uma ausência, mas uma força que me move a continuar um devir/mulher. Ao olhar para essas linhas de vida, percebo o quanto o “não poder” se transforma em potência de criação, em outros modos de existir, de luta, em que as mulheres possam ocupar o protagonismo de suas próprias histórias (Rolnik, 2018). Portanto, busquei linhas de fuga para rasurar as normatizações de uma sociedade machista.

Outros acontecimentos que marcaram minha trajetória, lembro-me como se fosse hoje, por exemplo, o cheiro de álcool das atividades que eram rodadas no mimeógrafo e quando assistíamos filmes na escola. Era sensacional, uma novidade, pois eram poucas casas na época que tinham vídeo cassete. Esses acontecimentos foram marcantes na minha vida escolar em Jubaí.

O tempo foi passando e, quando cheguei à 5ª série (6º ano), tinha consciência de que era o último ano naquela escola, pois dos anos finais do fundamental, todos de Jubaí teriam que estudar em Conquista (MG), uma escola da rede estadual, o que ainda permanece nos dias atuais. Em 1999, fui estudar em Conquista, na Escola Estadual Dr. Lindolfo Bernardes, onde permaneci até 2005, quando finalizei o Ensino Médio. Todos os dias íamos de ônibus estudar, ônibus escolar que passava em Jubaí às 6h10min para estudarmos às 7h. Era divertido o trajeto do ônibus até chegar a Conquista: conversávamos, cantávamos e até compartilhávamos atividades e trabalhos escolares entre nós. E um “segredinho”: ficávamos torcendo para o ônibus estragar e chegar atrasado na escola (rsrsrs).

Assim, refletindo como me tornei professora, não quero me enviesar em uma identidade fixa, buscando representações, mas num devir-professora tecida por coletivo de forças que atravessam em uma mistura de emoções e experimentações trazidas ao longo de minha vida. Não são apenas lembranças das vontades e desejos de aprender da minha avó, que sonhava com a leitura, e dos meus pais, que não puderam concluir os estudos, mas linhas de força que seguem produzindo sentidos em mim. São linhas moventes que compõem o meu modo de existir e ensinar, atravessando temporalidades, corpos e intensidades que me deslocam em constante devir.

No ano de 2006, resolvi ir em busca de novos horizontes, de querer uma vida para além do que as relações de poder e linhas duras tentavam me impor. Viajava todos os dias de Jubaí para Uberaba (MG) para fazer curso de informática, movimento mais do que deslocar-se fisicamente, mas de “re-existir”. Tudo que fui vivenciando enquanto pessoa foi intensificando a vontade de ser/estar docente. Nesse percurso, compreendo que o devir-professora não começou naquele momento, mas veio se tecendo desde as vivências da infância, na família e na escola, as quais despertaram em mim o florescer de ensinar e aprender.

Surgiu, posteriormente, a oportunidade no mesmo ano de arrumar um emprego em um supermercado, em Uberaba (MG), para onde mudei e continuei fazendo informática e um curso de rotinas administrativas. Logo consegui mudar de emprego. Graças a Deus! Porque no supermercado trabalhava demais, pegava muito peso e tinha a sensação de que me faltava algo.

O meu novo emprego era em uma instituição de ensino como secretária, época que começou a intensificar em mim a vontade de fazer um curso universitário. Até então, parecia impossível para uma menina de cidade pequena, marcada por limitações financeiras, filha de pais que não haviam concluído os estudos e distante de qualquer convivência com pessoas formadas no ensino universitário imaginar outros modos de existir. As condições materiais e sociais em que eu vivia pareciam traçar fronteiras para o que poderia ser sonhado. Pensar alto soava como um excesso, algo não destinado a mim. No entanto, foi justamente nesse território de faltas aparentes que se engendraram forças que impulsionaram meu devir-professora, produzindo outros sentidos para o aprender e o viver.

Como afirmam Deleuze e Guattari (2011), o *devir* emerge nas margens das linhas de fuga que escapam do instituído e inventam novos modos de existir. Assim,

mesmo diante de condições limitantes, o movimento de tornar-se professora se deu como ato de resistência e criação, quando o que parecia ausência transformou-se em potência. Nesse mesmo sentido, Kastrup (2005) nos lembra que se formar é sempre um processo de invenção, não a repetição do já dado, mas o exercício de criar o possível no presente.

Em 2008, na instituição de ensino em que trabalhava, tivemos notícias de que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) teria um polo na cidade em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais. Incentivada na época pela minha chefe, prestei o vestibular para ingressar no curso de Pedagogia, no qual foram ofertadas 40 vagas. Na época, passei em 6º lugar. Confesso que nunca havia pensado de fato em fazer graduação, pois imaginava que nunca conseguiria pagar uma faculdade por não ter condições financeiras. Eis que consegui em uma universidade federal.

Fiquei muito feliz por ter conseguido. Tínhamos aulas todos os sábados, das 8h às 18h, na Escola Municipal Boa vista, onde se localizava o polo da universidade. Toda semana vinha uma professora de Belo Horizonte para ministrar aulas. Foi muito difícil, pois tínhamos sete disciplinas em cada semestre e, a cada final de semana, uma prova dessas mesmas disciplinas.

Quando iniciei o estágio, percebi que o meu lugar era na sala de aula, pois amava aquele contato com os alunos, o carinho deles por mim. Uma das professoras que orientou meu estágio me ajudou muito, mostrando que a profissão tem seus pontos positivos e negativos, como tudo na vida. Tive em meu caminho pessoas potentes que me ajudaram a tecer minha trajetória.

No momento do estágio, também tive oportunidade de observar várias atitudes profissionais e algumas procuro desenvolver no meu exercício do magistério, pois o momento de observação também é formativo e muito contribui para a iniciação à docência.

Antes de terminar a faculdade, já exercia a profissão docente em uma escola particular na Educação Infantil, onde fiquei por dois anos. Graduei-me em 2012 e naquele mesmo ano comecei a trabalhar na Prefeitura Municipal de Uberaba como professora de educação básica na condição de contratada. Em 2013, passei no concurso público para professora na rede estadual, trabalhando por contrato e nomeada em 2017.

Enquanto isso, em 2014, fiz especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Itanhaém. Participei de 2013 a 2015 da formação de

professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como professora alfabetizadora da rede estadual, com incríveis experimentações. Em 2017 e 2018, fui convidada para participar do PNAIC como formadora de estudos, a fim de ministrar o curso para as professoras alfabetizadoras da rede estadual. Nesses anos me imergi no universo de trabalhar em formação de professores, no qual permaneço ainda pela Casa do Educador do Departamento de Formação Profissional da rede municipal de ensino de Uberaba (MG).

Em 2018, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* da UFTM – mestrado em Educação. Nesse mesmo período, soube que estava grávida de uma menina. Foram dois projetos na minha vida, em que Deus foi generoso, presenteando-me com os dois. Tornei-me integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação e Cultura (GEPEDUC) e permaneço até a presente data, ampliando os conhecimentos, dialogando sobre os diversos aspectos da educação, da cultura e diversidade, oportunizando estudos com temas específicos que nos auxiliam a desenvolver a nossa pesquisa, além da troca de experiências.

Minha pesquisa de mestrado foi algo que fazia parte também do meu cotidiano, assim como esta tese. Enquanto docente, sentia a necessidade de aprofundar e investigar se o PNAIC havia contribuído para a formação de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais, pois como pedagoga de formação, sentia muitas vezes a matemática sendo deixada para um segundo plano. Nesse caso, o estudo foi necessário e de grande relevância para o processo de alfabetização. Mergulhei no universo da cartografia social e fui bebendo das fontes de vários autores que corroboram a filosofia da diferença, iniciando os primeiros tropeços e ensaios cartográficos.

Em 2020 e 2021, associando com meu trabalho docente, fui participando de atividades como do curso de extensão pela Universidade de Uberaba intitulado “Formação continuada de professores (as): itinerários para a profissionalidade”; de disciplinas de pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal Tecnológica do Paraná, “Formação Docente: histórico, práticas, saberes e contemporaneidade”; posteriormente, na Universidade Federal do Paraná, da disciplina “Pesquisa em educação em Ciências e em Matemática e escola”; na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, da disciplina “Subjetividade, identidade e formação de professores e educação e corpo: do cartesianismo à complexidade”. Participei de comissões organizadoras de eventos, um deles pela UFTM, quando ministrei o curso de

aperfeiçoamento com a temática “Educação integral e protagonismo docente” com carga horária de 180 horas. Além disso, alcançamos algumas publicações em revistas, capítulos de livros, orientação e participação em bancas examinadoras no curso de Pedagogia.

Em 2021, depois de uma conturbada pandemia, durante o retorno ao ensino híbrido, em meio às reflexões sobre o vivido nesse período, sentei-me na sala dos professores e, tomada por inquietações sobre o desenvolvimento profissional docente durante a pandemia, as dificuldades enfrentadas: a necessidade que tivemos de aprender novas tecnologias, gravar vídeos, conciliar o trabalho com os cuidados familiares, lidar com a precariedade da internet e a falta de memória do celular, as perdas humanas pela pandemia, o corte salarial e a exclusão dos estudantes sem acesso às aulas. Expus, nessa ocasião, a minha vontade de pesquisar sobre a temática e as ideias que foram surgindo.

Nesse mesmo ano participei do processo seletivo para o doutorado com esse tema e, em 2022, estava regularmente matriculada na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, com sede de pesquisar sobre as experimentações que nós professoras/es vivenciamos na pandemia, ansiosa para dialogar sobre o quanto fomos assujeitadas a mudarmos completamente a forma de ver a vida, os nossos hábitos, os modos e os cursos de formação que tivemos para fazer planejamentos pedagógicos que atendiam à grande massa, conforme solicitação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e não à particularidade de cada criança.

E todo esse percurso relatado aqui compõe as inquietações que me levaram ao campo da pesquisa, em que cada experimentação, cada ruptura e cada tentativa de recomeço desenharam novas possibilidades de ser e estar no mundo, com um movimento contínuo de afetos, forças, encontros, mapeados pelas multiplicidades das linhas que compõem toda essa trajetória.

Os caminhos trilhados ao longo desses anos no doutorado revelaram-se experiências vivas, intensas e desafiadoras, tal como propõe Vermersch (2022), ao enfatizar a potência do vivido. A vida não se confina ao acadêmico, ela se tece em linhas rizomáticas, em bifurcações que surgem inesperadamente e abrem novas possibilidades. Cada escolha, cada encontro e cada desafio emergem como nós em linhas de um mapa em movimento, onde nada é fixo, tudo se move e se compõe em potência (Deleuze; Guattari, 2011).

Nesse contexto, tive um momento triste, que foi uma perda gestacional, em que fui obrigada a parar por um tempo e compreender que a vida que ali estava gestando havia partido. Planejamos e nem sempre sai como queremos... agradeço a Deus e a todas/todos que fazem parte da minha vida, inclusive as pessoas que conheci na pós-graduação que me deram apoio, conforto e fui retomando aos poucos para a rotina da vida.

Na próxima pista, apresento o movimento do devir de PESQUISAR/COMVIDA.

2 PISTA 2: MAPAS MOVENTES - O DESENHO DE UMA PESQUISA EM DEVIR

“Quem anda nos trilhos é trem de ferro, sou água que corre entre as pedras:
liberdade caça jeito.”
Manoel de Barros (1996, p. 13).

Eu pensava que de fato iria desenvolver a pesquisa na Casa do Educador³ - CAED, mas num dia de orientação, em diálogo com a orientadora, refletimos em como iríamos realizar um levantamento das professoras alfabetizadoras que participariam da pesquisa e algumas provocações emergiram: Por que na Casa do Educador? Ao invés de desenvolver um ateliê colaborativo na Casa do Educador com docentes, que teriam que ir até mim, por que não ir até o território delas, habitar uma escola ou várias escolas, com professoras alfabetizadoras, do 1º ao 3º ano, vivenciando as práticas pedagógicas na pandemia e pós-pandemia?

Fui embora refletindo, como em todas as orientações, sempre muito intensas e potentes, que realmente deveria ir para o chão da sala de aula. Desse modo, definimos os critérios que precisávamos, sendo: 1º critério: ser professora alfabetizadora, estar trabalhando no ciclo de alfabetização, anos iniciais (1º ao 3º ano do EF); 2º critério: ser efetiva, sendo assim, estar um tempo maior em uma escola, por sua estabilidade; 3º critério: ter trabalhado no ciclo de alfabetização na pandemia e pós-contexto pandêmico.

Nesse pressuposto, como problemática, delineamos que as vivências e experimentações advindas dos processos do desenvolvimento profissional docente elaboradas/desenvolvidas/aprendidas nas especificidades históricas e sociais da pandemia de covid-19 não foram ainda socializadas e amplamente divulgadas entre os pares docentes, ao encontro da defesa da tese de que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras durante a pandemia permanecem presentes e são ressignificadas nas ações cotidianas em sala de aula na atualidade.

O objetivo geral foi pesquisarCOM com as docentes alfabetizadoras do 3º ano do Ensino Fundamental as práticas pedagógicas vivenciadas/experimentadas no período pandêmico e nos dias atuais. Os objetivos específicos: a) mapear as ações formativas destinadas aos docentes dos anos iniciais no período pandêmico, a fim de

³ Para saber mais informações sobre o Departamento de Formação Profissional – Casa do Educador acesse o link, disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/facilitatudo/conteudo.628>. Acesso em: 11 de nov. 2025.

compreender como aconteceu o processo de desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras nesse contexto; b) habitar e cartografar o território (sala de aula); e c) e potencializar/revelar as práticas vividas/experimentadas pelas professoras alfabetizadoras no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Vale destacar que o desenho inicial da pesquisa foi sendo rasurado no decorrer das experimentações do processo vivido.

Para isso, submetemos o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, tendo a aprovação por meio do número 5.867.580, em 29 de janeiro de 2023. A partir da aprovação, construímos um formulário, conforme exposto no Anexo B. Solicitei a listagem das escolas pelo Acesso à Informação nº 81/1045/2023, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação e, de acordo com a planilha enviada, eram 32 escolas que ofertavam os anos iniciais. Disparei os e-mails com o formulário do Google em anexo e fui olhando ao longo das semanas se havia respostas.

Enquanto isso, fui ligando em todas as escolas e pedindo para os gestores e ou coordenadores pedagógicos pedirem aos professores para preencherem, e explicava os critérios. Cheguei a visitar algumas escolas próximas ao meu bairro, mas também não havia professores com os perfis que procurava.

Os gestores das escolas diziam sempre a mesma coisa: as professoras foram empossadas recentemente no concurso e algumas não eram da área da educação ou eram advindas de Educação Infantil ou não estavam nos anos iniciais. Numa outra escola, não fui bem recebida pela secretária, já pegando sua bolsa e dizendo que havia dado seu horário de ir embora, mas que eu poderia entrar em contato pelo *WhatsApp*.

Nesse dia, tomei uma chuva, molhei-me toda e, assim, corri, entrei no carro e logo já escrevi uma mensagem de texto e enviei para a escola, sendo que obtive resposta no outro dia que encaminharia o formulário para as/os docentes.

Pensando que seria fácil esses acessos, por eu ser professora na rede municipal, não foi bem assim, com linhas duras atravessando o cenário da pesquisa. Algumas escolas, pelas atitudes dos profissionais, transpareceram-me a ideia de não quererem saber de pesquisas e abrir as portas para a universidade.

Foi nesse momento que minha cabeça borbulhou, pois imaginei ser mais fácil conseguir professoras em uma única escola, com o perfil que buscava. Com esses

desafios, fiquei ainda mais inquieta sobre os desafios que percorremos no processo das linhas moventes de pesquisar (Kastrup, 2001).

Não me deixei abater, nem ficar na passividade. Da inquietação e dos agenciamentos que me atravessaram, nasceu o movimento da cartógrafa em mim, aquela que busca, no encontro com as docentes, abrir caminhos para adentrar a educação básica, tecendo redes de pesquisa e de experiências compartilhadas de práticas pedagógicas e parceria com a universidade.

Destaco que as demandas da educação básica vivem um excesso de trabalho docente, com planejamentos, módulos a cumprir entre outras horas extracurriculares. Como consequência, muitos docentes não têm tempo para participar de pesquisas.

No município de Uberaba, sob a responsabilidade da rede municipal de ensino, há 38 escolas⁴ que oferecem os anos iniciais, tendo um quantitativo de 329 professores alfabetizadores que trabalham do 1º ao 3º ano. Desse total, tivemos 19 professoras⁵ que responderam ao formulário. Além disso, fui atrás de colegas que conheço e trabalham em algumas escolas, reforçando para que pedissem as/os professoras/es que o preenchessem, mas pelo quantitativo de professoras alfabetizadoras na rede municipal de educação, a demanda de respostas foi de baixa adesão.

Com o apoio da minha orientadora, fomos analisando o formulário e, de acordo com os critérios estabelecidos, utilizando os filtros, quando chegamos ao número de quatro professoras atendendo aos requisitos. Justificamos o critério do 3º ano do EF por ser o último ano do fechamento do ciclo de alfabetização dos anos iniciais, o qual é a etapa de consolidação da alfabetização.

Entrei em contato com as professoras, e uma docente justificou não podendo participar, pois estava terminando o mestrado e não tinha tempo. Com outra cheguei a falar por telefone, disse que eu poderia ir à escola pedir autorização e nessa escola havia mais duas professoras, mas antes de ir à escola, enviou-me mensagem desistindo. As demais disseram através da direção que não queriam participar. A gestora me disse:

Sinto muito por não poder abrir as portas para sua pesquisa, mas não posso insistir. Olha, Bruna, se elas já falaram que não querem participar, se não mudarem de ideia, eu não vou intervir nisso, porque pode acontecer delas

⁴ Informações recebidas por meio do Acesso à Informação, pelo número 81/9585/2024.

⁵ Uso o gênero feminino, pois todas que responderam foram professoras.

ficarem resistentes e fazerem o trabalho de qualquer jeito com você dentro da sala de aula (Gestora, 2024).

Agradei à gestora e sai da escola novamente pensando onde encontraria essas professoras. Nesse caminhar, uma colega me disse que poderia participar da minha pesquisa, mas quando a procurei, havia quebrado o pé e estava afastada. Esse afastamento perdurou por mais de 90 dias. Esse acontecimento me levou a mudar novamente a rota, abrir espaço para me movimentar e buscar outros caminhos.

Solicitei novamente, por meio do protocolo de Acesso à Informação do Portal da Transparência da rede municipal de ensino, os seguintes dados: Quantas salas e professoras/es têm do 3º ano do EF nas escolas municipais? E se essas professoras/es que estão no 3º ano, atualmente, trabalharam na sala do 3º ano na pandemia na mesma escola ou escola diferente, a fim de verificar se surgiram mais números de docentes do pedido anterior.

Reenviei o e-mail com o formulário e, então, uma luz no fim do túnel surgiu: duas professoras de uma escola haviam respondido, estavam no 3º ano na pandemia e pós-pandemia. No mesmo dia fui à escola. Fui recebida pelos gestores da escola e pela coordenadora pedagógica, todos com muita gentileza e atentos sobre o que era minha pesquisa e que as professoras Ipê e Geo alinhavam aos objetivos e critérios da pesquisa.

A coordenadora me direcionou até sua sala e dialogamos. Contou-me sobre sua trajetória de vida profissional, sendo uma mulher com mais idade, professora aposentada do estado, afirmando trabalhar há anos na escola como coordenadora pedagógica. Relatou que já reunia tempo para aposentar, mas não queria parar, pois gostava de estar na ativa e na educação. Falou sobre sua vida acadêmica, que fez mestrado com a pesquisa sobre a temática orientação sexual. Ela ressaltou que estava compartilhando comigo sua vivência, pois compreendia o quanto é difícil encontrar escolas de portas abertas para recebermos.

Disse que iria conversar com as professoras e explicar sobre a pesquisa e solicitou que eu aguardasse uns minutos na sala dos professores. Era horário de recreio e os professores do segundo recreio (4º e 5º anos) estavam lá, sala cheia de movimento COMVIDA, num momento de lanche compartilhado e cheiro de café.

Uns 20 minutos depois, já havia acabado o recreio, a coordenadora pedagógica voltou e me disse: “Olha, Bruna, elas foram muito receptivas, falaram que querem participar da pesquisa, e combinamos o dia que pode começar. Qual horário e por

quanto tempo você irá ficar?”. Afirmei sobre o quanto tempo ficaria, que poderia ser um mês, dois meses e que poderia avisá-la quando fosse o momento de ausentar do território. Enfatizei que a necessidade de experimentar o território é fazer pesquisar/COM as docentes.

Nesse processo, buscamos olhar a pesquisa por diferentes lentes, enxergar além do que se mostra a olho nu. As linhas do rizoma vão sendo traçadas em conexões imprevistas, encontros que se multiplicam e fazem a pesquisa seguir por caminhos que não se antecipam, mas se constroem no entre.

Por isso, mapeio, traço e rasuro nessas linhas as verdades, a parresia dos percursos de uma pesquisa que vão mudando os caminhos, não são só com flores, mas a pesquisa tem seus desafios e desencontros. Não podemos jogar tudo por debaixo do tapete e escrever que meu percurso no território foi tudo lindo. É necessário praticar a política da narratividade, somos tomados de afetamentos e potencialidades na pesquisa cartográfica (Kastrup, 2022).

Ao descrever os fatos, percebe-se envolvimento do sujeito com a pesquisa e na descoberta dos (des)caminhos ao longo do território habitado que se entrelaçam com a processualidade e a subjetividade (Kastrup, 2015). Desse modo, nomeio como “Território em movimento: entre linhas e multiplicidades” a próxima pista, pois o território não começa quando habito, ele já estava em percurso, na existência de um plano coletivo de forças.

3 PISTA 3: TERRITÓRIO EM MOVIMENTO - ENTRE LINHAS E MULTIPLICIDADES

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.”

Manoel de Barros (1961).

Na segunda-feira, dia 2 de setembro de 2024, eu estava lá, na Escola Central⁶, pontualmente às 12h50, conforme o combinado. Apresentei-me na secretaria e disse que iria desenvolver uma pesquisa pela UFTM, mas pediram para eu esperar. Sentei-me no banco de espera em frente à secretaria e fiquei pensando: “Não vou estar na entrada com os alunos?” Então aguardei em torno de uns 15 minutos e, nesse tempo, quanta coisa passou em minha mente e o coração disparado, boca seca e novamente dizia para mim mesma: “Bruna, por que você está assim?”.

Era uma escola, eram professoras, um território no qual já estava habituada, pois era minha rotina, mas estava ali em outro papel, o da pesquisadora, não saberia ao certo o que eu encontraria. Era um campo já existente, com seus agenciamentos, conexões e multiplicidades. Portanto, habitar o território era desbravar um lugar desconhecido, por mais que a escola faça parte do meu cotidiano. Era um movimento de compor um rizoma de linhas inventivas, interventivas e participativas, onde se encontram os sujeitos de um coletivo de forças que o constituem (Souza; Francisco, 2016).

Então respirei, tentei concentrar e falei com a secretária novamente: “A aula já vai começar e ainda não me chamaram”. Ela respondeu: “Sim, sim, as professoras pediram para aguardar, pois vão colocar os meninos dentro da sala de aula e já vão te chamar”. E vinha em meu pensamento: “Por que iriam organizar os estudantes para minha chegada?”.

Em seguida, a secretária abriu o portão e pediu para eu entrar e me explicou como chegaria às salas do 3º ano. Nisso, olhei para o meu relógio de pulso e já era por volta das 13h20.

⁶ Denomino como Escola Central, por ser uma das escolas centrais da cidade de Uberaba (MG).

Uma colaboradora da escola, inspetora de alunos, estava no pátio e a secretária pediu para ela me conduzir. Nesse tempo, estava passando um aluno do 3º ano que estava indo para lá, que disse: “Pode deixar, eu a levo a professora”.

O aluno foi me dizendo: “Tia, vou te levar nas salas do 3º A e B” e fomos descendo pelo pátio, descendo escada, subindo escada, um corredor longo e eu só imaginando como seriam essas professoras. “Seriam receptivas?” Nisso o corredor ficava cada vez maior, o coração acelerava ainda mais. Então chegamos ao pavimento em que funcionavam as salas de todos os 3º anos, divididos em: A, B, C, D, E. O aluno me guiou para as salas A e B, que eram das professoras que eu iria pesquisar, retornando para sua sala, 3º C.

Enfim, conheci as professoras alfabetizadoras, que chamarei a partir de agora de professora Ipê e professora Geo. Mais adiante irão compreender o porquê desses pseudônimos, que emergiram no decorrer da pesquisa.

Em diálogo no corredor entre as duas salas com as docentes, decidimos que eu ficaria na sala do 3º B, pois no 3º A haviam iniciado a avaliação bimestral e aconteceria a semana toda.

As professoras sabiam que eu iniciaria a pesquisa naquela semana e, ao retomar essa situação, não a recebi a partir da intenção ou da vontade individual, mas como uma composição de forças em ato. A aplicação da avaliação no 3º A, naquele mesmo dia, não se configurou como um gesto proposital de recusa, mas como um atravessamento de forças que reorganizou o campo, produzindo um deslocamento no início da pesquisa e indicando que sua entrada se daria em outra sala. Esse movimento fez ressoar, inclusive, os cerca de 20 minutos de espera na secretaria, não como um simples intervalo cronológico, mas como um tempo intensivo, no qual se exprimiu o acontecimento: aquilo que, embora situado em um momento específico, insistiu e produziu efeitos.

São movimentos da pesquisa que nos surpreenderam e nos fizeram compor/desenhar as linhas rizomáticas do território. O coletivo de forças me levou para a sala do 3º B. Fazia poucos minutos que eu estava naquele espaço, mil coisas já haviam acontecido e decisões foram tomadas em questões de segundo pela cartógrafa, pois:

O cartógrafo não é o grande olho de uma pesquisa, o sujeito que tudo olha com neutralidade, excessivamente confiante no seu saber exclusivo. O cartógrafo sabe que é impossível não se misturar e que esta mistura é

justamente o que ele procura promover. Ele sabe que seu saber é tão vacilante quanto à realidade sobre a qual ele se ocupa. Ao invés de coletar verdades, o cartógrafo abre caminho para os fluxos, para aquilo que aponta para criação e que justamente resiste aos congelamentos. Ali onde a verdade gagueja, no pé vacilante da verdade, que ele pega carona. É por isso que dizemos que na cartografia a queda é muito bem-vinda. Afinal, só tropeçamos quando nosso pé se encontra com algo (Costa, 2014, p. 75).

A professora Ipê me chamou para entrar na sala e ficar à vontade, “Se acomode onde desejar, estou na semana de revisão de conteúdos” e explicou: “Primeiro reviso e no outro dia aplico a avaliação, isso em todos os conteúdos” (Professora Ipê, 2024).

Desse modo, apresentei-me às crianças e para a professora de apoio que sentava no fundo da sala com um aluno que possui o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). A professora Ipê foi muito simpática, “Qualquer coisa pode me interromper e me perguntar algo se necessário”.

A professora pediu para as crianças me darem boas-vindas, quando disseram: “Professora Bruna, seja bem-vinda, nós estamos felizes por você estar aqui”. Havia uma carteira no fundo da sala, aquelas carteiras que são conjugadas com as cadeiras, de cor amarela. Era meu cantinho todos os dias.

Ela me disse que, como eu ingressei em setembro, já estavam no meio do terceiro bimestre, por isso a aplicação das avaliações. Carregando minha bolsa com os meus materiais para a pesquisa, peguei o meu caderno, diário de campo, e fui fazendo anotações que “achava” pertinentes. Não queria perder nenhum detalhe (adiante conto com detalhes minha ingenuidade em querer anotar até o horário que a pombinha pousou na janela).

Além do diário de campo, para a produção dos dados, utilizei a técnica de entrevista de explicitação, que envolve a criação de dispositivos que favorecem a emergência do vivido. Nesse sentido, a entrevista de explicitação (Vermersch, 2022) constitui-se como um dispositivo, permitindo que as professoras revisitem suas experiências e produzam narrativas tecidas de sentidos, gestos e afetos.

O uso da entrevista de explicitação na cartografia é reconhecida pela troca de informações e experimentações, sendo necessário potencializar a atenção, a escuta e o olhar ativo, para além da verbalização oral. Ocorre na processualidade da experiência compartilhada (de si e do mundo), desdobrando-se em planos de experiência: a “experiência de vida”, o “vivido da experiência”, “experiência pré-refletida” e a “experiência da ação” (Vermersch, 2022).

Esse dispositivo nos chama atenção para a experiência na/da fala. Para (Vermersch, 2022), “nada se sabe sobre o caminho”, mas se vive o percurso, mapeando as pistas que a entrevista de explicitação mobiliza diferentes elementos, como verbalização na ação, os vestígios, a observação, a sutileza, sensibilidade, o olhar, os gestos de um corpo que fala.

Nesse contexto, o uso da entrevista na cartografia acontece pelo manejo do dizer, do acontecimento, do rememorar, pois a fala transfere os afetos e desafetos da própria experiência, seguindo “as linhas, os mapas de intensidades, na abertura do plano coletivos de forças e na potência da criação” (Tedesco; Sade; Caliman, 2014, p. 109-110).

Portanto, no caminhar da pesquisa, realizaram-se manejos da entrevista de explicitação, em diferentes momentos, buscando conhecer mais sobre as docentes e seus percursos de desenvolvimento profissional. Ambas trilharam caminhos formativos diferentes e múltiplos, não lineares, atravessando diferentes tempos da vida, contextos institucionais e (re)encontros na escola, um devir-território de atravessamentos: institucionais, políticos, afetivos (Deleuze; Guattari, 2011).

Foram/são percursos que mostraram/mostram que a docência não se inaugura apenas em cursar o ensino universitário, mas se faz no processo que se desdobra ao longo do tempo, das suas realidades, interrupções, capturas, retornos, deslocamentos e escolhas situadas.

A professora Geo possuía formação inicial no antigo magistério⁷, realizado nos anos 1990 na mesma escola em que concluiu a educação básica e posteriormente atuou como docente. Em 2019, ingressou na licenciatura em Geografia, motivada pelo incentivo da filha, com quem dividia a experiência universitária, inclusive ainda cursando e justificando o longo tempo pelo contexto pandêmico vivenciado.

A docente permaneceu dez anos fora da escola para cuidar da filha pequena, ministrando aulas particulares em casa. Seu retorno ao espaço escolar deu-se por concurso público municipal, no qual foi convocada entre as primeiras e, desde então, atuando por 14 anos na rede municipal.

Trabalhava em um único turno, depois de anos estando nos turnos matutino e vespertino entre a alfabetização e o tempo integral, o que descreveu como um período

⁷ Cabe lembrar que, na época, o antigo Magistério era reconhecido como formação mínima legal para docência nos anos iniciais, conforme previsto no Art. 62 da LDB (Lei nº 9.394/1996).

intenso e exaustivo. Ela enfatizou que o trabalho docente ultrapassou os limites físicos da sala de aula: “É como se levássemos, além de atividades e avaliações para planejar, os alunos conosco, a cabeça não desliga” (Professora Geo, 2024).

A professora Ipê, por sua vez, afirmou estar há mais de 30 anos na educação básica e já ter exercido funções de direção e vice-direção, mantendo como referência central de sua trajetória o “chão da escola”. Sua formação inicial foi o técnico em Magistério, curso que habilitava para docência do 1º ao 5º ano e para funções de coordenação e gestão. Nos anos 1990 cursou Ciências Sociais, período em que atuou em Brasília (DF), em uma instituição de políticas públicas, experiência que a aproximou do campo político, mas também a levou ao desencanto, ao perceber práticas que considerava inadequadas e injustas.

Decidiu se afastar da política institucional e retornar à sala de aula, concluindo Pedagogia nos anos 2000, área que consolidou a continuidade de sua vida docente. Compartilhou que fazia mestrado, mas na pandemia teve que parar por motivos pessoais e realizou especialização em Docência do Ensino Universitário em 2021. Afirmou trabalhar em dois turnos, sendo um em outra escola com alunos do tempo integral. A docente destacou que, em relação à família, os caminhos foram a levando para cuidar de sua mãe, não tendo filhos.

Destaca-se que na pandemia foram se intensificado ações formativas para os profissionais da educação, oferecidas pela CAED, como *lives* e palestras via Canal do Youtube⁸ sobre tecnologia, pandemia, questão socioemocional, entre outras temáticas, além de cursos sobre como utilizar as ferramentas do Google, montagem de vídeos e planejamentos, com cursos de forma remota. As docentes relataram que realizaram algumas ações formativas pela CAED, e cursos em plataformas *on-line* de instituições diversas.

Acesse o QR Code, figura 3 para conhecer as ações oferecidas pelas CAED, na pandemia e pós pandemia.

Figura 3: Ações formativas na pandemia e pós pandemia da CAED.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC1eRwVcOf01B8zhsoZTm5jA> . Acesso 19 de dez. 2025.



Fonte: elaborado pelo Canva, 2025.

As professoras trabalham na Escola Central há muitos anos e sempre estão em salas de alfabetização, a maioria dos anos na sala do 3º ano. Mas como seria o território da Escola Central?

4 PISTA 4: A ESCOLA CENTRAL - UM TERRITÓRIO EM DEVIR DE LINHAS MOLARES E MOLECULARES

O espaço escolar desse lugar, assim como em outras escolas, não é apenas o contorno material do prédio, mas um dispositivo que produz modos de circulação, de encontro, captura e mecanismos de controle (Deleuze, 2008).

A escola é um espaço que territorializa, delimitando quem pode estar onde, quando e como. Portanto, tensiono aqui um pouco da realidade vivenciada nesse território, numa mistura de linhas molares, compostas por meritocracias, premiação e segmentaridade dura no desenvolvimento de programas sistematizados, como o Criança Alfabetizada⁹, proposto pelo Governo Federal. Além disso, ressaltam-se também as empresas multinacionais que adentram no território prometendo desenvolver projetos, adotar um espaço (como bibliotecas, jardins, parquinho, entre outras atividades) - sendo macropolíticas imbricadas em torno da educação. O que essas instituições capitalistas querem em troca? Abatimento no imposto de renda, por “investir na educação”?

São macropolíticas mergulhadas nos fluxos das micropolíticas para pulverizar seus discursos e colocar-se numa posição de ídolo. Ou seja, “tudo é político, mas toda política é, ao mesmo tempo, macropolítica e micropolítica” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 99). É a partir de discursos bonitos que a sociedade nutre o fascismo, criando microagenciamentos como uma grande massa que vai reproduzindo falas daqueles que “admiram” e, com isso, o fascismo faz com que tenha convicção de verdade absoluta, ou seja, que realmente esses programas e projetos prontos estejam favorecendo as minorias (blá blá blá).

As modalidades de ensino são organizadas em turno matutino com cinco turmas de 6º ano, quatro turmas de 7º ano, quatro turmas de 8º ano, seis turmas de 9º ano, duas turmas de 2º ano, duas turmas de 1º ano e duas turmas de Atendimento Especializado Educacional – AEE, com um total de 25 turmas.

No período vespertino (horário em que estive), a escola oferta quatro turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano, cinco turmas de 3º ano, seis turmas de 4º ano, cinco

⁹ É um programa do governo federal de alfabetização para o Ensino Fundamental, anos iniciais. O histórico do programa está no Apêndice 3.

turmas de 5º ano e duas turmas de AEE, com total de 25 turmas. A Educação Especial tem atendimento contraturno matutino e vespertino.

No período noturno, a escola possui uma turma de EJA, 1º segmento, e quatro turmas do 2º segmento, sendo uma turma de 1º período, uma turma de 2º período, uma turma de 3º período e uma turma de 4º período, totalizando cinco turmas, nas modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de atender o projeto - Escola de Esportes e Cultura.

A escola possui auditório, que é usado para reuniões, palestras, hora do cinema, entre outros momentos que necessitam concentrar grande número de pessoas. Possui salas em que funcionam atividades extracurriculares, como balé, ginástica acrobática, judô, circo, dança livre, voleibol, futsal, basquete e fanfarra, que atendem todos os estudantes que tenham interesse em realizar alguma dessas atividades.

A escola também possui o projeto “Amigos da horta”, alunos que vão ao contraturno, do 6º ao 9º ano, cuidar da horta, contando com o apoio de uma grande empresa multinacional¹⁰ que adotou um espaço na escola, ajudando a manter a horta e o jardim, próximo ao parquinho, onde foram plantados lavanda, manjerição, hortelã, boldo, flores variadas, etc. Segue a Figura 4, de um jardim, no qual sempre quando ia para o recreio, havia um passarinho para encantar as flores.

Figura 4 - Jardim próximo ao refeitório



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

¹⁰ É uma empresa multinacional que já é conhecida por desenvolver projetos em escolas e adotar um espaço da escola, como arborização e biblioteca. Além de desenvolver cursos de formação para professores, como aconteceu na pandemia para a etapa da educação infantil.

A escola possui sala de informática equipada com 20 computadores, e os alunos têm aulas de 50 minutos uma vez na semana com a professora de informática. As aulas são bem participativas, trabalhando com os alunos jogos de raciocínio, de encaixes, jogo da memória, quebra cabeça, *quiz* de matemática, linguagem oral, escrita e leitura. Acompanhei as duas turmas do 3º ano em todos os meses que estive no território e as crianças respeitam o ambiente, sabendo que alguns terão que sentar em dupla, por não haver computadores suficientes para todos.

Nesta sala há a caricatura de um professor com a sala dedicada ao seu nome, inclusive um colega meu de profissão. Trabalhamos juntos na Casa do Educador (CAED), e ele trabalhou por muitos anos no local e, infelizmente, faleceu na época da pandemia com covid-19. A seguir, uma atividade na Figura 5, das muitas aulas que presenciei com os alunos do 3º A e 3º B.

Figura 5 - Atividade no laboratório de informática



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

No período que estive no território, foi comemorado o aniversário da escola, quando realizaram encontros na quadra poliesportiva, cantaram os hinos nacionais e da escola, além de parabéns com um bolo simbólico, com bexigas e pompom feito de TNT, com brinquedos infláveis no pátio. Foram dias festivos e as crianças aproveitaram ao máximo, pois estavam colocando seus corpos em movimento.

Mostra-se que apesar de cantar os hinos nacional e da escola, alinhando os corpos, um cenário saturado de linhas duras, observam-se as frestas moleculares, mesmo que em pequenas variações, como nas brincadeiras na quadra, corpos que inventam outro uso do espaço, que correm para outro lado, que se agrupam fora da fila, que negociam jeitos singulares de brincar.

Ao realizar a leitura do Projeto Político-Pedagógico, verifiquei que a escola tem como objetivo promover um ensino de qualidade, levando à aprendizagem, com equidade, desenvolvendo cidadãos críticos e autônomos por meio de práticas de ensino eficazes e efetivas. E tem a missão de “Formar cidadãos éticos, críticos, conscientes e capazes de utilizar de seus conhecimentos para o exercício pleno da cidadania através de ações pedagógicas e administrativas, numa gestão democrática” (PPP da escola, 2024). Nesse contexto, a escola idealiza ser um lugar de conhecimentos, aprendizagens, de realização de sonhos, afetos, enfrentamento de desafios, cuidado socioemocional, numa perspectiva de formação do sujeito. Como seria lindo se fosse exatamente assim!

A narrativa se sustenta em um ideal democrático funcionando como um “efeito de verdade” que garante legitimidade às práticas que, no cotidiano, operam pela via da normalização dos corpos e dos modos de aprender, seguindo roteiros de disciplinamento do aluno ideal, aquele que corresponde à identidade de mera reprodução (Paraíso, 2010).

Remeto-me à prática pedagógica “Marcelo, marmelo, martelo: o espaço que sussurra” na falta de “acessibilidade” da menina que não possuía condições de estar estudando no 2º piso da escola. Todos os dias a menina e a professora de apoio enfrentavam dificuldade em subir e descer as escadas. Podemos afirmar que isso é uma escola democrática? Ou mais um discurso bonito de políticas inclusivas que não se materializam no chão da escola?

Então, por mais que a escola busque desenvolver projetos e acreditam contribuir para a autonomia e a criticidade dos alunos, percebe-se que ainda há muito a avançar, isso porque, mesmo buscando se desvincular de um modelo 'tradicional', ainda adota práticas conservadoras e meritocráticas, que o sistema capitalista continua a capturar, buscando impor os mecanismos de controle (Deleuze; Guattari, 2011).

Um lugar potente é o espaço da sala dos professores, onde eles têm um curto prazo para descansar, tomar seu lanche e descansar nos seus 15 minutos de intervalo do recreio, ou mesmo numa pausa para sair ou entrar de uma escola a outra, pois é sabido que a maioria dos docentes tem sua carga horária extensa, com mais de um cargo para garantir sua subsistência.

Nesse espaço, além de uma mesa grande para os profissionais da educação utilizarem, há um arsenal de troféus e, em um quadro negro, os resultados das

avaliações externas. A escola tem como política a meritocracia de premiação para os melhores da sala e do bimestre, enquadrando as crianças em 1º, 2º, 3º lugar, como percebi ao longo desse tempo. Os docentes, por sua vez, reproduzem a política alinhada a resultados, pois quando os estudantes se classificavam, principalmente para as Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas OBMEP-mirim), ficavam nos corredores dizendo “na minha sala teve x números que passaram para próxima etapa, tivemos x números de finalistas”.

Na Figura 6, evidencia-se essa corrida, em que o quadro apresenta de forma explícita os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Figura 6 - Quadro com resultados do SAEB, 2019/2023



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Nesse contexto, Gallo (2008) argumenta que a escola recorre a mecanismos de avaliação que se articulam ao currículo e à didática pedagógica como estratégias de poder e controle.

Além disso, o autor ressalta que, ao longo dos séculos, a escola tem se valido da materialização da avaliação e dos resultados, expressão de uma lógica meritocrática, com a intencionalidade de quantificar, ordenar e classificar os sujeitos. Trata-se de mais uma evidência de como esse modelo facilita o exercício do controle e conseqüentemente inicia uma corrida das escolas para serem os “melhores da rede municipal”, “melhores da cidade” e, assim, sucessivamente, provando-se algo para alguém, muitas vezes esquecendo as necessidades das/os alunas/os.

Desse modo, alguns aspectos merecem destaque: Para manter-se como uma escola de “nível central” é necessário estar a todo momento na concorrência, mostrando resultados, numa organização de disciplina? Não se trata de afirmar que

regras são ruins ou dispensáveis, mas como operam, quando a norma e a regra vêm de uma forma única e dura, quando captura a multiplicidade e estabiliza o sujeito em um único molde. Assim, o que questiono não são as regras, mas o regime que faz delas o único caminho possível, sendo necessário fazê-las funcionar nas linhas moleculares e não somente nas linhas molares (Deleuze; Guattari, 2011).

Além das premiações, como um espaço que disciplina e mantém a ordem, esse território possui um regime interno escolar denominado como uma cartilha/manual para os estudantes e responsáveis. E como descobri essa cartilha? Em diálogo com a professora Ipê, falando sobre a organização do calendário escolar e como os pais e/ou responsáveis estão atentos a tudo da escola. A professora recorreu ao seu armário de aço e pegou a cartilha. E enfatizou:

A cartilha é entregue aos pais/responsáveis todo início do ano letivo, que contém a missão da escola, o hino da escola, nomes da equipe gestora, horário das aulas de cada turno, sobre o uso obrigatório do uniforme e os adereços o que é permitido e não, como por exemplo: não é permitido o uso de boné” (Professora Ipê, 2024).

Além de haver nessa cartilha uma nota explicativa sobre faltas e o recebimento do Programa Bolsa Família, atenta-se a atos de indisciplina como atribuir apelidos ou cometer atos de *bullying* aos colegas, professores e qualquer profissional da escola. Cita a importância de a família estar presente no espaço escolar, entre outras informações.

Nessa cartilha, há o mapeamento das salas com os nomes das turmas, o calendário escolar e a autorização do uso da imagem. Surpreendi-me com a organização, pois não havia visto em outra escola disponibilizar o regimento dessa forma aos responsáveis, ainda mais no formato de um livreto. Será que isso acontece por ser um lugar central? Por ser uma escola onde a família é sempre presente e atenta a tudo? Ou por todo aporte organizacional que ela propõe à comunidade?

Outra curiosidade que podemos destacar é que todas as terças-feiras é colocado o Hino Nacional pela caixa de som que tem em cada sala. E quando o hino inicia, as crianças se levantam e ficam em posição de respeito ao momento cívico, eretas com a mão no peito.

Em contrapartida, na entrada principal da escola há desenhado nas paredes as figuras de dois renomados educadores e ativistas, do lado direito, o desenho do professor Paulo Freire, com a frase: “A educação é um ato de amor, por isso é um ato

de coragem” e, do lado esquerdo, uma imagem do líder africano Nelson Mandela, com a frase: “Nós podemos mudar o mundo e torná-lo um lugar melhor. Está em suas mãos fazer a diferença”.

Em referência a isso, podemos afirmar que a escola utiliza o plano do dispositivo de controle dos corpos dóceis, mantendo a organização dos mesmos, a meritocracia, a premiação dos melhores estudantes, o Hino Nacional toda semana com a ideia de patriotismo. A respeito disso, Gallo (2008, p. 100) comenta que “não vai longe o tempo em que os alunos faziam nos pátios das escolas públicas, antes de entrar em aula, exercícios de ordem unida, como recrutas num quartel, e acredito que em alguns lugares isso ainda seja prática comum”.

E, junto a isso, na escola há a exposição de educadores que lutaram pela liberdade, pela democracia, com as imagens de Paulo Freire e Nelson Mandela, dois símbolos internacionais que lutaram pela liberdade, justiça e educação emancipadora, os quais defendiam práticas pedagógicas coerentes com esses ideais.

Seria, então, o fortalecimento da macropolítica potencializando os discursos na micropolítica, que vão se tornando verdades, um movimento de massa, de controle dos corpos, que destrói o que é múltiplo e segue linhas estruturais como: linhas duras/molares/segmentadas/hierarquizada? (Deleuze; Guattari, 2012).

Ao mesmo tempo, a escola disciplina os sujeitos envolvidos, como os profissionais da educação que podem ser considerados as micropolíticas que reproduzem e acreditam nos discursos de um poder totalitário. E é nas frestas do dia a dia do território que alguns profissionais da educação fazem dobras na ordem da CriAção e potencializam as linhas moleculares, em busca de rasurar os sistemas que organizam suas leis e orientações na educação.

A escola é um território vivo, para ser vivido, não para ser conduzido como um corpo domesticado, na reprodução de conteúdos que visam ter bons resultados em avaliações e olimpíadas. A vida vai além disso, a vida pulsa e emerge em outros modos de existir, na criação de aprendizados, espaços, currículos outros e escolas outras (Corazza, 2010; Paraíso, 2010; Monteiro; Mendes, 2024).

5 PISTA 5: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - EXPERIMENTAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS DE UM TERRITÓRIO EM MOVIMENTO

Nesse sentido, desenhamos a partir das experimentações vivenciadas no território durante os três meses as inúmeras práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes. Compreendi no decorrer da pesquisa que não conseguiria colocar nessas linhas todo o processo vivido durante esse tempo. Portanto, como a pesquisa é datada, apresentamos algumas práticas pedagógicas, mapeando as rasuras e dobras, as linhas rizomáticas que se bifurcaram nos agenciamentos que se revelaram ao longo do caminho.

Com o passar do tempo no território, fui percebendo que as práticas apreendidas na pandemia não faziam parte do cotidiano das docentes, mas o território já havia me despertado para outras linhas moventes, para a sensibilidade, a imprevisibilidade do território, para as linhas de forças que carregam todo um sistema educacional de um currículo engessado e das necessidades de cada turma e professora. Para Kastrup (2019), a cartografia não está ali para atender as necessidades do pesquisador, pois ele precisa estar e viver aquele território habitado na temporalidade e não querer que todo o processo vivido se encaixe nos objetivos iniciais.

O cartógrafo oferece o corpo no campo de pesquisa, é atencioso, dá seu tempo para entender o que se passa ali. É um corpo aberto que aprende com seu território e, muitas vezes, a problemática é outra daquela desenhada anteriormente, redirecionando-se a partir da vivência no território. É no movimento das linhas que ligam todo o processo que permeia as práticas pedagógicas que nomeamos por meio de pistas.

No espaço escolar acontecem muitos agenciamentos, pois é um lugar de movimento, de vida, de laços de afetos e tensões que são vivenciados todos os dias. Olhar para as práticas pedagógicas das professoras me fez atentar para todos esses agenciamentos que vão atravessando as aulas, ora pela beleza ao desenvolver atividades que potencializam não só o universo conteudista, mas também o universo dos afetamentos e das emoções, ora por um olhar para além dos muros da escola. São práticas da ordem da narrativa do campo coletivo de forma e de forças que me arrisco a visibilizar mostrando que é possível fazer dobras e rasuras em um currículo

normativo e capturado pelo sistema educacional, por meio de práticas pedagógicas inventivas, que fazem florescer o imprevisível no campo do currículo e da didática.

Assim, a prática pedagógica é um lugar de germinação de novos mundos, de afetos e de pensamentos, em que o ensino e a aprendizagem são, sobretudo, exercícios de invenção e de resistência às formas fixas (Corazza, 2019; Deleuze, 1992, 2018).

Estas práticas constituem-se como processos vivos e reflexivos, nos quais professor e aluno produzem sentidos e se (re)constroem mutuamente, ultrapassam a dimensão técnica do ensino e se afirmam como práticas éticas, políticas e estéticas, espaços de criação, diálogo e transformação (Corra, 2017).

Desse modo, Deleuze (2018) traz que aprendizagem é um movimento de afetamento, não trata apenas de receber um conhecimento previamente planejado, mas deve acontecer nos agenciamentos e atravessada por encontros, experiências e situações que provocam o pensamento. Não aprendemos por meras reproduções de conteúdo, mas por meio de práticas que nos forçam a pensar, não sendo reduzida a apenas aplicação de métodos, mas criando espaços de experimentação, onde o aprender se faz no encontro com o outro, com o mundo e com a própria diferença.

Sabemos que muitas vezes, no espaço escolar e no território da sala de aula, as demandas docentes são inúmeras e, por vezes, em condições precárias. Mas com um olhar sensível às multiplicidades que estão no “entre” do território da sala de aula, visam-se criar espaços outros, um currículo de forças, no processo criador/criação de uma pedagogia inventiva, que mobiliza a beleza da natureza, da sensibilidade do movimento dos corpos, do olhar sensível, da cartografia dos afetos (Gallo, 2002, 2008; Gallo; Monteiro, 2007; Paraíso, 2015; Corazza, 2019; Kastrup, 2005, 2019; Deleuze; Guattari, 2011, 2012; Rolnik, 2018; Tártaro; Silva, 2024; Silva; Tártaro, 2023; Vinci, 2021; Vermersch, 2022) entre outros autores que corroboram o pensamento pós-estruturalista.

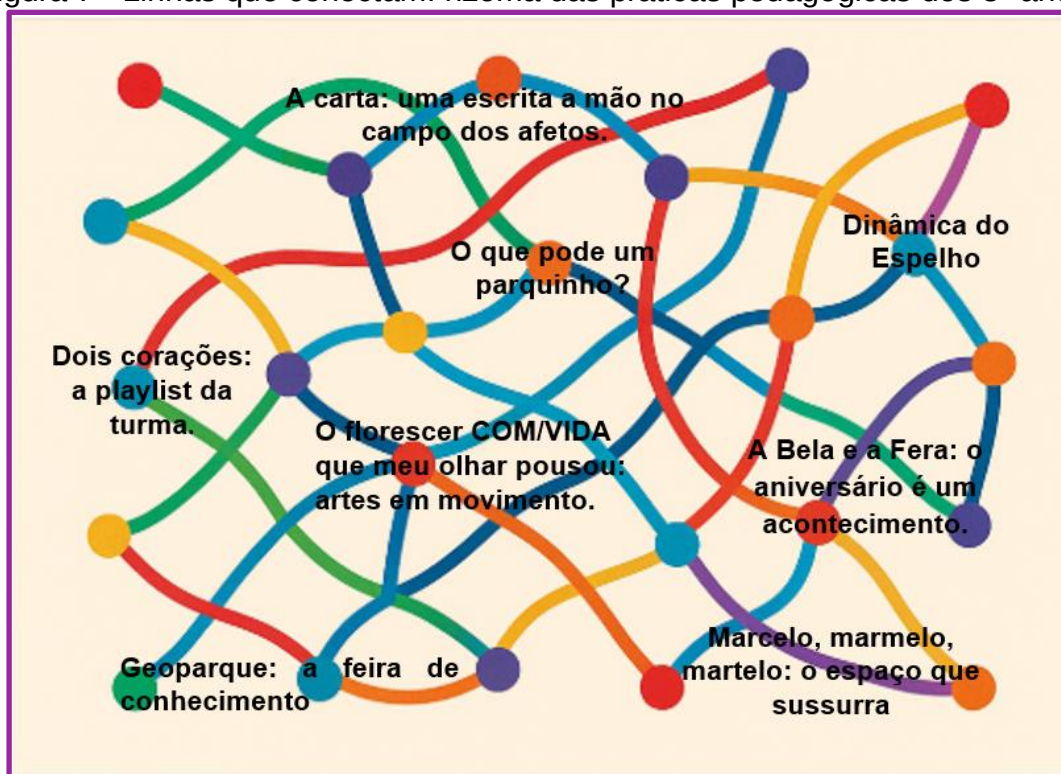
As pistas das práticas pedagógicas estão interligadas em linhas rizomáticas que foram se conectando, uma à outra, nos agenciamentos e nas fissuras de um currículo de forma e forças, das dobras e rasuras, da potência de um olhar sensível para a natureza, da sensibilidade do uso da música e das artes. Destacam-se também experimentações, coletivo de forças de um corpo em movimento, captura do controle, linhas de fuga, devires (devir-mestre, devir-criança, devir-artista), as linhas de vida: em composição, afetos e o cuidado de si; criação, aprendizagem inventiva, traçando

outros modos de aprender e ensinar nas potencialidades, multiplicidades e intensidades que atravessam o corpo na aprendizagem.

Vale destacar que as experimentações no território não se ancoram na subjetividade das docentes, nem na intencionalidade de avaliá-las individualmente, mas olhar para os fluxos que atravessam e movimentam as práticas pedagógicas desenvolvidas naquele momento. O que se acompanhou foram os modos de funcionamento que emergiram nos encontros, produzidos em meio a um currículo atravessado por formas, normas e dispositivos institucionais que ora capturam, ora possibilitam deslocamentos. As experimentações no campo foram colocadas em fazerCom, compondo um plano múltiplo de linhas de força que atravessam o cotidiano escolar, fazendo emergir diferentes intensidades, capturas e possibilidades de deslocamento nas práticas.

Desse modo, a escrita se constitui como um exercício de pensamento em movimento, comprometido com o devir das práticas e com aquilo que se produz nos encontros, e não com a fixação de identidades pedagógicas, intenções subjetivas ou julgamentos normativos.

Figura 7 - Linhas que conectam: rizoma das práticas pedagógicas dos 3º anos



Fonte: Rizoma elaborado pela autora, Canva 2025.

Como nos mostra a Figura 7, acima, um rizoma composto pelas práticas pedagógicas em fluxos moventes, sem ordem de posições, tentando desviar das linhas segmentares de todo um sistema, empurra a modelos estruturais, evidenciando que a vida pulsa em todos os momentos nos espaços escolares e são entrelaçadas.

Na composição das pistas, desenhada nesta escrita da tese, não se utilizam pistas como caminhos fixos, achados, enigmas de uma linha segmentada: início, meio e fim, ou passo a passo, mas a cada subtítulo a pista vem para nos auxiliar a acompanhar os processos e acontecimentos na/da imprevisibilidade, das multiplicidades e bifurcações na produção criadora que permeia a pesquisa (Kastrup, 2009).

Ou seja, não há uma ordem de colocação, como primeiro, segundo, terceiro, seguindo uma linha linear, mas é da ordem do rizoma que tem os “princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 6). Assim, as práticas pedagógicas são linhas que podem ser apreciadas sem ordem, pois ambas emergem da temporalidade de um território movente.

6 PISTA 6: O QUE PODE UM PARQUINHO?

“Criar não é fácil; romper com o já conhecido é muito difícil!”

Paraíso (2015, p. 278)

Eis uma das experimentações vivenciadas no território da escola, as idas ao parquinho da turma do 3º ano, como prática pedagógica da professora Ipê, “Crianças, vamos ao PARQUINHO!”

Em um dia muito quente, do mês de setembro, durante a estação mais florida, a primavera, logo no início do meu habitar na escola, habitei a sala de aula da professora Ipê no pesquisar/COMVIDA, percebendo que, naquela sala, todos os dias a docente tentava criar novas rotas, como um ato de resistência de um sistema educacional que captura e controla a sociedade a todo momento.

A docente estava tentando trabalhar com dificuldade o livro didático, porque as crianças estavam agitadas. Sua atitude foi fechar o livro e me surpreendeu com uma fala enfática: “Meninos, guardem os materiais, vamos ao parquinho”, isso no último horário, faltando 15 minutos para irmos embora, e ainda disse: “Lembrem-se das regras de convivência” (Professora Ipê, 2024).

Isso me soou como música aos meus ouvidos: Nossa! Parquinho!

Os meninos ficaram eufóricos e já foram guardando o material. E lá fomos nós a caminho do parquinho, por um longo corredor, descemos as escadas e todos deixaram suas mochilas em um canto do muro, próximo ao parquinho, e foram brincar.

Fiquei olhando para as crianças e, no rosto de cada uma, estampava-se a alegria em estar livres, movimentando o corpo naqueles 15 minutos de parque. A professora, sempre atenta, observava e intervinha quando necessário.

Em diálogo com a docente, perguntei sobre levar as crianças ao parquinho e se havia horários pré-estabelecidos. Enquanto conversava comigo, ela observava atentamente as crianças e me relatou:

Olha, eu trago os meninos pro parquinho. Tudo aqui tem horário de parquinho, mas do terceiro ano eu sou a única que trago os meninos pro parquinho. As outras professoras ficam com medo deles machucarem, não gostam muito desse momento, eu gosto desse momento porque é onde os meninos distraem, divertem, só que eu sempre antes de ir pro parquinho aviso, nada de ficar na frente de balanço que menino tá balançando, nada de ficar correndo na frente dos brinquedos, nada de ficar empurrando os colegas. Temos nosso combinado (Professora Ipê, 2024).

Observei que há uma preocupação da professora em não restringir os corpos das crianças apenas ao espaço da sala de aula, sob o controle do quadro e das carteiras, dispostas em fileiras, uma atrás da outra, voltadas para o quadro. Busca-se ali superar uma prática centrada apenas no aprendizado intelectual, negando o movimento, o gesto e a presença do corpo que também produz conhecimento.

A docente procurava promover o movimento dos corpos, de modo que as crianças não se tornassem corpos dóceis e panópticos, moldados por uma estrutura rígida e facilmente controlável. Notava-se uma preocupação da professora em romper com essa lógica disciplinar que, muitas vezes, internalizava-se e pactuava com a produção de sujeitos obedientes e domesticados, exatamente o tipo de corpo que a escola-sistema tende a desejar (Foucault, 2018). Trata-se, portanto, de um movimento pedagógico que resiste à ideia de que aprender se resume à atividade apenas intelectual, desconsiderando os afetos e os corpos como dimensões constitutivas do processo de aprendizagem (Kastrup, 2019).

Em relação aos movimentos dos corpos como processo de aprendizado, ao buscar em currículos que direcionam a educação básica vigentes no momento, encontramos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), o Currículo Referência de Minas Gerais (2025) e o Currículo Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberaba (2023). Neles o movimento dos corpos está presente apenas no eixo “Corpo, gestos e movimentos da Educação Infantil” (o que não é o foco da pesquisa).

Ao visitar esses documentos direcionados aos anos iniciais de 1º ao 3º ano, vimos que o movimento do corpo está associado ao componente curricular de Educação Física tanto na esfera federal, estadual e municipal. Nesse contexto, então volto a perguntar: O que pode um parquinho no 3º ano dos anos iniciais?

Ele pode tanta coisa! A experimentação dessa prática pedagógica permeia a potência da interação, as multiplicidades da prática docente, o corpo como movimento na aprendizagem, práticas de convívio social entre as crianças, o socioemocional em que compartilham seus afetos durante o brincar no parquinho. Quantas multiplicidades e experimentações potentes 15 minutos podem proporcionar para nossos corpos dóceis?

A lógica vigente é que as crianças, após o 1º ano, não tenham tanta necessidade de brincar, portanto não se trabalha e não está previsto nos documentos oficiais, nessa etapa da educação básica. Assim, conforme exposto na Figura 8, o

horário dos estudantes do 3º ano dos anos iniciais nos mostra um currículo massivo, sistêmico e sem espaço para movimento.

Figura 8 - Horário do 3º ano

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
1º	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS
2º	PORTUGUÊS	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS <i>15/15 biblioteca</i>	PORTUGUÊS
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	ARTE	EDUCAÇÃO FÍSICA
4º	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA
	HISTÓRIA	CIÊNCIAS	ENSINO RELIGIOSO	GEOGRAFIA <i>informática</i>	HISTÓRIA

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Pergunto-me: E esse horário? O que pode um horário preestabelecido? São linhas duras, marcadas por um currículo já pronto para execução, organizado dentro da caixa cartesiana como um manual: segunda-feira, 1º horário português, 2º horário português, 3º horário matemática e sucessivamente. Sabemos que o cronograma de aulas precisa ser seguido, pois faz parte da normativa de um sistema educacional, mas é possível fazer dobras e rasuras nesse currículo, não é mesmo?

Vale destacar que, por se tratar de um horário rígido, a escola buscou realizar pequenas “rasuras” na rotina, como a organização de visitas quinzenais à biblioteca, nas quais as crianças podem retirar livros para leitura e devolvê-los na quinzena seguinte. Outra adaptação feita foi que em uma semana tem aula de Artes e, na outra semana, retira-se para as crianças terem acesso ao laboratório de informática. Mas por que retirar Artes e não outra disciplina, como Português, Matemática? Seria por ter um viés ideológico que alguns conteúdos são mais importantes que outros?

Entretanto, mesmo com a retirada de Artes, a professora buscava meios para que, ao menos uma vez por semana os estudantes tenham um momento destinado a atividades artísticas.

Além do horário obrigatório das disciplinas a serem trabalhadas semanalmente, a escola elaborou um horário “sugestivo” para as turmas de 1º ao 3º ano utilizarem o parquinho. E como soube disso? Em momentos de diálogo, perguntei à docente se havia alguma orientação da escola para ir ao parquinho. A mesma buscou no armário um quadro intitulado “Sugestão de horário para o uso do parquinho”, exposto na Figura 9.

Figura 9 - Sugestão de horário para o uso do parquinho

Sugestão de horário para o uso do parque					
	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
1º					
2º	1º A	1º D	2º B	2º E	3º C
3º	1º B	1º E	2º C	3º A	3º D
4º	1º C	2º A	2º D	3º B	3º E
5º					

Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Ao verificar o horário, fiquei feliz ao imaginar que o parque seria frequentado por todas as turmas, do primeiro ao terceiro ano.

Contudo, durante os três meses em que estive no território, percebi que o parque era utilizado apenas pelos primeiros e segundos anos e pela turma da professora Ipê. Não houve, por parte da direção, nenhum controle, questionamentos ou registro sobre a frequência ao parquinho.

Se os alunos do 1º ano ou 2º ano fossem para o parquinho, estava tudo bem, mas caso a professora Ipê levasse os alunos para o parquinho, havia comentários das outras docentes, conforme já ouvi: “Nossa, lá vem a professora que gosta de andar com esses meninos”. Outras vezes, uma delas se posicionou contra levar as crianças no parquinho, justificando que tem um currículo a seguir. Mesmo que tenha um horário predestinado para essa atividade, nas sextas-feiras o parquinho estava sempre livre, ou seja, os outros terceiros anos não iam, e pela fala das professoras do 3º ano, parecia que se levassem estariam quebrando regras entre elas. Mas como se havia horários para isso?

A lógica seguida pelas professoras é que se o horário do parquinho é uma sugestão, opcional, então não levam. Se fosse uma normativa, seguiria por ser obrigatório. Assim, como na BNCC (2017), no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberaba (2023), programas de alfabetização, como o Criança Alfabetizada, são obrigatórios, então executados à risca, como uma linha segmentada. Mas se fosse sugestivo, não aplicaria os conteúdos? Ou seja, a escola segue normas que funcionam como mecanismos de controle e de poder (Deleuze, 2011).

Fomos ensinados a seguir um currículo-forma. Muitas vezes nos perdemos em caminhos possíveis de multiplicidades. Contudo, ao agir de modo inventivo, a docente traça linhas rizomáticas no cotidiano escolar, conectando o que parecia disperso,

como o brincar, o movimento do corpo, o aprender e o mesmo território de experimentação. É como um ato de “re-existir” o pré-estabelecido e moldado pela macropolítica, não experimentando o devir de um currículo-forças.

Nesse sentido, o currículo pode ser compreendido como dinâmico, passível de ser “dobrado”, ressignificado ou subvertido pelas práticas pedagógicas, pelos professores e pelos estudantes, revelando a potência das interações e escolhas no cotidiano escolar (Paraíso, 2015).

De acordo com a BNCC (2017,) no 3º ano, os estudantes precisam ter a consolidação da alfabetização, ou seja, já no 2º ano dos anos iniciais devem estar alfabetizadas, o que reforça o currículo forma, operando como um agenciamento maquínico que captura o tempo e o ritmo das aprendizagens, produzindo modos padronizados de ensinar e aprender.

Tanto o currículo quanto os programas impostos à escola compõem o currículo forma, que “cobra” do docente resultados nos processos de avaliação interna e externa, e que muitas vezes os leva a práticas recognitivas (modelos de repetição e reprodução). Esse sistema da macropolítica, os mecanismos de controle capturam os docentes para continuarem na mera representatividade (Deleuze; Guattari, 2012), ao invés de persistirem numa aprendizagem inventiva, que proporcione o criar novos mundos (Kastrup, 2005).

Enquanto a macropolítica visa a uma escola que opera como um dispositivo de captura dos fluxos intensos do corpo, modulando seus movimentos e desejos por meio de práticas disciplinares, a professora Ipê convida seus alunos a criarem novos mundos, desenvolverem a autonomia e a sensibilidade, ao perceber que os estudantes necessitam do movimento do corpo, a complexidade do corpo que ensina e aprende!

Então indago novamente: O que pode um parquinho? Remete-me ao pensamento deleuziano de que “o que pode” como conceito utilizado para descrever “o que pode uma aula”, em entrevista na obra *Abecedário* de Gilles Deleuze (1988). Retomo aqui para refletirmos sobre o que pode um parquinho, o sentido que tem para as crianças e a docente, que o utiliza como prática pedagógica.

O parquinho é um espaço de interação do corpo na aprendizagem, de socialização e o encantamento do....

B
R
I
N
C
A
R¹¹

Como um escorregador, uma gangorra, o balanço, o roda roda, e como o próprio verbo da palavra BRINCAR que já carrega em si a ação, movimentos sem fim.

Partindo desse pressuposto, existem docentes que extrapolam um currículo cheio de formas e compreendem que movimentar o corpo também faz parte do processo de aprender do discente. Mas o que é a etimologia de um parquinho?

Fui em busca de seu significado na língua portuguesa. No dicionário Michaelis¹², a palavra parquinho é um pequeno parque de diversões ou recreação, conhecido como *playground*, geralmente destinado a crianças, contendo brinquedos como balanços, escorregadores, gangorras, etc, muitas vezes ao ar livre. Sua etimologia tem origem germânica, sendo nomeado como *parruk*, que significa área cercada, mas a palavra chegou ao português através do francês *parc*, chegando à palavra parquinho que junta parque+inho.

Os materiais dos brinquedos nos parquinhos são variados, em alguns são utilizados materiais de alumínio, aço, madeiras e plásticos (que vivem dando choque nas crianças por conta da energia), mas só fazem sentido se estiverem na presença das crianças, se tiver a presença da vida, da interação humana, da vida que pulsa. Caso contrário, será só mais um espaço, cheio de materiais que não se movimentam, sem vida.

O parquinho é um lugar de potências, pois faz parte da infância das crianças, e para muitos é o único lugar de interação, movimento e brincadeiras. Será que para alguma dessas crianças, não é a única oportunidade que tem para brincar? E por qual

¹¹ A palavra BRINCAR está neste sentido simbolizando um escorregador.

¹² Parquinho. In: Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa. UOL. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 03 jun. 2025.

motivo a prática do parquinho me atravessou tanto? É porque faz sentido e está imbricada em minha vida, cheira a infância, movimento, brincadeiras de afetos. Na escola em que estudei no distrito de Jubaí, Conquista (MG), havia um parquinho e o portão ficava aberto e acessível para todos irem brincar, pois esse local era o único espaço para nós brincarmos que possuía brinquedos na comunidade.

O parquinho é um espaço de múltiplas possibilidades, num movimento intenso de linhas de fuga, na produção da diferença, no acontecimento de modos outros de existir, numa prática de liberdade, onde sentem o vento no rosto, de um devir-criança (Deleuze; Guattari, 2011).

Portanto, explorar o espaço do parquinho também faz parte da minha vivência enquanto professora que reconhece esse lugar como uma prática pedagógica. Todas as vezes que íamos ao parquinho, vinham à minha lembrança as experiências da infância, um resgate afetivo que integra o meu caminhar como docente.

A Figura 10, a seguir, mostra-nos o parquinho sem crianças, um lugar em que habitam somente os brinquedos feitos de materiais frios e vazios.

Figura 10 - Parquinho sem crianças



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Compreendemos o parquinho como recurso para a prática pedagógica, na qual a professora não se subverteu aos horários conteudistas e buscou criar um novo currículo, estratégias para diversificar a monotonia da aula, oportunizando aos estudantes um movimento com o corpo, como as idas ao parquinho.

Não é que a professora deixou/deixa de aplicar o currículo forma, mas buscava/busca desenvolvê-lo seguindo os fluxos dos alunos fazendo dobras e

rasuras. Isso é fazer o que realmente acredita! O período de permanência no parque durava de 15 a 50 minutos e era combinado durante a semana e conforme necessidade das crianças.

Dessa forma, a prática da professora contribuiu para que os alunos saíssem da agitação e da monotonia, rompendo com o corpo dócil, a carteira enfileirada, e experimentassem a vida que pulsa. O currículo, nesse movimento, deixa de ser apenas forma e se desloca, transformando-se em um currículo-força-desejo (Paraíso, 2009).

O preparo de uma aula demanda planejamento e intencionalidade, pois o desenvolver da aula constitui um espaço-tempo de criação, vivência e produção de sentidos, pois:

Muitas coisas acontecem numa aula (é intenso a preparação de uma aula) É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar... É como uma porta que não conseguimos atravessar em qualquer posição (Deleuze, 1988, s/p).

Então, o que pode uma prática pedagógica em um parquinho? Para a professora Ipê é uma maneira de aprender e ensinar com o currículo-força, é abrir frestas do controle de um horário linear para o movimento com o corpo e no viverCOM, pois, em outro momento, no caminho do parquinho, a professora foi dizendo:

Aqui no 3º ano sou a única que levo a turma para o parquinho. Acho essencial as crianças brincarem ao ar livre e serem crianças! Os alunos têm que ter um momento, pode ser 15 minutos ou mais, mas precisam disso para socializar. O parque faz bem para uma era que o dedo está mais rápido que o movimento do corpo e o cérebro. Então quanto mais atividade de movimento, isso inclui o parque melhor. Os alunos vão estar mais atentos e sociáveis, com menos solidão, menos ansiedade (Professora Ipê, 2024).

Para Deleuze (2018), aprender é decifrar signos, um acontecimento temporal e concreto, que se dá na relação do sensível/insensível com o mundo. O aprender não é uma abstração das coisas, mas um movimento do corpo, uma experimentação que envolve a sensibilidade do inconsciente. É o corpo em movimento que nos força a pensar, que nos conduz a olhar para os sentidos e para a experiência vivida, como foi a experiência do parquinho.

A experiência do parquinho como prática pedagógica foi um movimento intenso, puro movimento, que constituiu a própria aula. Foi emoção: a professora se

emocionou ao vê-los, e essa emoção fez parte da atenção e do cuidado que ela ofereceu. É tanto emoção quanto inteligência, pois desenvolve o lado cognitivo e sensível do aprendizado, alinhando-se à perspectiva de Deleuze (2018) de que o aprender envolve afetos e pensamentos. Como ele observa: “A partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que ideia será o pensamento suscitado? Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender” (Deleuze, 2018, p.160).

Deleuze também compreende que desenvolver uma aula é lidar com uma matéria em movimento, uma criação que envolve tanto o pensamento quanto a emoção. Portanto:

Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. O que faz parte do papel do professor é o que eu disse sobre o ensaio anterior e a inspiração. Esse é o papel do professor (Deleuze, 1988, s/p).

Assim, ensinar e aprender se tornam processos atravessados por intensidades, afetos e invenções, em que a experiência concreta, como a do parquinho, transforma-se em aprendizado vivo e sensível.

A BNCC traz orientações de como conduzir os anos iniciais, entre elas, destaca a valorização de situações lúdicas. Porém, ao analisar o que seriam essas situações lúdicas, o documento fala sobre aguçar a autonomia do aluno, a interação direcionada a múltiplas linguagens, os usos sociais da escrita e da matemática, tendo como foco a alfabetização e a consolidação das aprendizagens nos anos iniciais (Brasil, p. 2017). O documento também reforça a valorização dos contextos familiares em relação às vivências e a estar em diversos ambientes educativos, como bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros.

Ao descrever o que se espera em cada conteúdo das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza, não encontramos nenhuma menção à necessidade de recreação, movimento ou vivência em parques da escola.

Por isso, entendemos que, na BNCC (2017), o uso do parquinho como prática pedagógica não está explícito nos documentos norteadores. O movimento dos corpos, os encontros potentes como processos de aprendizagem não se inserem em nenhum projeto proposto, e estar no parquinho é muitas vezes visto como um lugar de brincar, passar as horas livres, desassociado do aprender, “enrolar” deixar as crianças ociosas.

No caminho para o tão esperado parquinho, a docente disse em relação às atividades e a agitação das crianças:

A criança, quando não está conseguindo acompanhar e dar continuidade à tarefa, quanto mais a gente força, mais a criança estressa, mais a gente estressa e vai ficando difícil a gente trabalhar. Então eu não forço, eu prefiro não forçar, eu prefiro que eles vão, movimentam o corpo, e no outro dia é outro dia... (Professora Ipê, 2024).

Nesse contexto, observa-se que a vivência do parque/parquinho como outras áreas de lazer, passeios culturais, interação e convivência aparecem bem singelamente, não problematizando e mostrando como é importante oferecer a vivência nesses ambientes.

Apesar de termos passado por uma pandemia, em que se dizia tanto “o novo normal¹³”, e que muitos falavam que a escola não seria a mesma, o que vivenciamos diariamente é que estamos com o mesmo currículo formal imposto por uma Base Nacional Comum Curricular, o que traz um discurso de um currículo que serve para todos, mas na verdade é engessado e atende a poucos, ou seja, uma proposta de ser um currículo inclusivo, mas que na prática não contempla de forma adequada às necessidades das minorias, pois é um currículo “cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados” (Paraíso, 2009, p. 278).

Esse mesmo currículo foi implementado durante a pandemia. Conforme citado anteriormente, como a proposta inicial da pesquisa era olhar para o contexto pandêmico, ao visitar os planejamentos realizados pelas professoras verificamos que o corpo em movimento foi visto como secundário, em um momento que precisávamos tanto do corpo em ação, pois ficamos restritos a um espaço fechado dentro de casa, sem poder sair. Vivenciamos uma desterritorialização forçada, em que naquele momento o que se tornou central foi o saber digital. Aprender a utilizar os artefatos tecnológicos passou a ser o único modo considerado válido de ensinar e aprender,

¹³ Esse termo “novo normal” já era dito anteriormente, mesmo antes da pandemia, por alguns teóricos como Bauman (2001) em sua obra “Modernidade Líquida”, que trazia a fluidez e incertezas de uma sociedade que considera com rapidez tudo ser o “novo normal”, pelas relações frias e a rotatividade rápida de adaptações a mudanças, e Han (2015), em sua obra “Sociedade do Cansaço”, que faz uma relação ao isolamento e às formas de controle social no “novo normal” com a era digital. Na pandemia, a expressão “novo normal” surgiu pela Organização Mundial da Saúde - OMS (2020) que dizia: “*new normal*”, como foco na adaptação a novas formas de “viver” com o distanciamento social e a crise sanitária, como se a sociedade tivesse que aceitar e se adaptar rapidamente ao “novo normal”. Depois o termo foi amplamente adotado no mundo e no Brasil por órgãos governamentais, veículos de comunicação e pesquisadores, tornando-se parte do vocabulário cotidiano no período pandêmico.

restringindo outras formas de criação, interação e aprendizagem por conta do isolamento.

Falar da pandemia é revisitar ausências, escutar silêncios que gritaram em nossas rotinas, principalmente nas rotinas das crianças. Ao mergulhar nos planejamentos realizados pelas professoras durante esse período, algo me inquietou: Onde ficou o corpo em movimento, os encontros, os afetos, as interações? Era possível?

Cabem aqui muitas discussões sobre como cada sujeito vivenciou a pandemia. Algumas famílias numerosas e que moravam em uma casa pequena foram obrigadas a dividir esse espaço. A situação que também vivenciei foi angustiante, pois minha filha, na época com dois anos, não entendia nada. Quantas vezes ela chorava querendo sair para a rua, e eu, sem saber o que fazer, tentava acalmá-la, mesmo quando tentava abrir a porta para sair, com seu velotrol para andar, ela não conseguia usá-lo dentro de casa, já que morávamos em um apartamento de apenas 48 metros quadrados. Foram momentos limitados de agenciamentos múltiplos e da aprendizagem como devir-criança.

No entanto, o meio de nos resguardar era permanecer em casa, naquele espaço pequeno, pois especulava-se que o vírus poderia ser transmitido até pelo contato com a maçaneta da porta. E pergunto: O que fizemos com as nossas crianças na pandemia?

Vivemos como se, nesse confinamento, bastasse seguir com o cognitivo ativo, deixando o corpo de lado, adormecido. Em um tempo em que tanto precisávamos do movimento, vimo-nos estagnados. As crianças, principalmente, trancadas em casa, com suas energias represadas, pareciam ecoar a pergunta que agora me atravessa: O que fizemos com os corpos das nossas crianças durante a pandemia?

E os planejamentos? Ao verificar os planejamentos desenvolvidos pelas professoras não havia proposta de movimento, somente conteúdos exigidos pela Secretaria Municipal de Educação, pois eram todos padronizados conforme verificado no sítio nomeado Atividades Escolares não presenciais¹⁴, atividades que demandam o movimento restrito ao olhar do professor de Educação Física.

¹⁴ Disponível em: <https://sites.google.com/edu.uberabadigital.com.br/semmed-online/> . Acesso em: 20 de set. 2024.

Na Figura 11, conforme exposto no sítio, as atividades dos anos iniciais:

Figura 11 - Atividades escolares não presenciais



Fonte: Atividades escolares não presenciais SEMED/Uberaba- MG, disponível em: <https://sites.google.com/edu.uberabadigital.com.br/semed-online/> . Acesso em: 24 de dez. 2024.

No ensino remoto, o corpo parecia se dissolver na tela, tornando-se invisível. Era necessário dar visibilidade para esse corpo, mas as normativas e exigências de contemplar um planejamento quinzenal por meio de orientações da SEMED, para “todas” as crianças do 3º ano eram vigentes por linhas segmentadas, duras e rígidas, da ordem da obediência. Então, como ocorreu as normativas do ensino da rede municipal, como se organizaram e conduziram o ensino na pandemia? Como foi esse processo?

Nesse contexto, o trabalho foi organizado a partir de 17 de abril de 2020, por meio do Conselho Municipal de Educação, pelo Porta Voz nº 1.812, que trouxe orientações de como cada instituição escolar municipal poderia se organizar em relação às atividades escolares não presenciais, sendo que o professor poderia utilizar diversas interações com o aluno, neste momento chamado como Ensino Remoto.

As orientações impressas, estudos dirigidos, *quizzes*, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, *chats*, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas compreendem atividades escolares não presenciais, ensino remoto: I. as ofertadas pela instituição de ensino, sob responsabilidade do professor da turma ou do componente curricular, de maneira remota e sem a presença do professor e do aluno no mesmo espaço; II. metodologias por meio de recursos tecnológicos, inclusive *softwares* e *hardwares*, adotadas pelo professor ou pela instituição de ensino e utilizadas pelos alunos com material ou equipamento particular, cedido pela instituição de ensino, ou mesmo público (Uberaba, 2020, p. 33).

Posteriormente, em maio, a Prefeitura Municipal de Uberaba publicou, por meio do Porta Voz, Portaria nº 023/2020, a modalidade de Regime Especial de

Teletrabalho, a ampliação dos diferentes formatos de Ensino Remoto que cada escola deveria utilizar:

Art. 1º Estabelece diretrizes para a organização da oferta de atividades não presenciais aos alunos da Rede Municipal de Ensino, por meio do Regime Especial de Teletrabalho dos profissionais do magistério nas Unidades de Ensino, em decorrência de medidas preventivas para enfrentamento do Coronavírus - Covid-2019.

Art. 2º A Secretaria de Educação (SEMED), por meio da Diretoria de Ensino, orientará e subsidiará as Unidades de Ensino quanto à oferta de atividades não presenciais organizadas de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais/ Matrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino.

Parágrafo único. Será disponibilizado, por meio de plataforma virtual, aos alunos, um conjunto de atividades pedagógicas não presenciais.

Art. 3º A SEMED expedirá orientações complementares para o uso de outros recursos tecnológicos para desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais, destinadas aos alunos das Unidades de Ensino, tais como: I- utilização de horários de TV aberta para levar programas educativos compatíveis com a idade dos educandos; II- disponibilização de vídeos educativos por meio de plataformas on-line, com atividades pedagógicas; III- realização de atividades on-line assíncronas regulares e on-line síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica da comunidade escolar, contemplando os conteúdos do Currículo Referência de Minas Gerais/Matrizes Curriculares da Rede Municipal; IV- oferta de atividades orientação de estudos, sob a coordenação da equipe gestora da Unidade de Ensino, por meio da utilização das mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.), desde que observadas as idades mínimas dos alunos para o uso de cada uma dessas redes sociais (Uberaba, 2020, p.33).

Nessa mesma portaria, destacou-se a palavra “Alternativa” no documento, que o profissional do magistério teria o direito de optar, ou não, “pela assinatura do Termo de Cessão de Direitos Autorais de atividades pedagógicas produzidas e/ou de aulas gravadas/vídeos, proporcionando interação professor e aluno”. Caso optasse pela não assinatura, a SEMED redirecionaria esse profissional para o cumprimento de atividades presenciais/reposição, de acordo com a carga horária validada pelas atividades pedagógicas, quando do retorno das aulas presenciais” (Uberaba, 2020, p. 34).

Percebe-se que essa portaria foi uma forma de coibir o docente, pois se não assinasse o termo, teria que “arcar com as consequências” que seria: “cumprir as atividades presenciais/reposição, de acordo com a carga horária validada pelas atividades pedagógicas, quando do retorno das aulas presenciais” (Uberaba, 2020, p. 34). Nesse contexto, assim como a língua menor se utiliza da língua dominante de forma subversiva, o docente, mesmo dentro desse controle institucional, pôde buscar formas de resistência e expressão próprias, desafiando os limites impostos pelo sistema (Deleuze; Guattari, 2011).

A saber, mais uma vez, o sistema educacional que regula a vida do profissional da educação fez com que o docente assumia funções múltiplas, como “*youtuber*”, gravando vídeos e tornando públicos seus planejamentos e atividades pedagógicas, que passaram a ter seus direitos autorais vinculados à Secretaria Municipal de Ensino.

Perguntamo-nos onde aparecia o movimento, o encontro desses corpos que pediam movimento? Seria no campo de Artes? Não, ao observar o ensino de Artes na pandemia, os planejamentos também não contemplavam necessariamente o movimento dos corpos.

Os convites eram para desenhar, registrar o tema da semana como foi a sequência didática do aniversário da escola e no máximo uma dobradura com papel com as instruções de como fazer. A sequência foi montada inclusive com fotos de toda a equipe da escola, bem-ilustrativa. Mas e o corpo que desenha? Que sente antes de colocar no papel? Ainda era ignorado.

Os planejamentos eram construídos coletivamente e focados nos conteúdos como se o currículo, em tempos de crise, se tornasse ainda mais rígido, quase um refúgio, um currículo contra o decalque, um ensino que apenas transmitisse os saberes prontos cheio de modelos e orientações, só exigindo que o aluno reproduza, o que era uma orientação uniforme, para todos.

Na parte do planejamento quinzenal dedicado aos profissionais de Educação Física, as atividades eram desenvolvidas pensando nos movimentos partindo do próprio corpo e de materiais que as crianças tinham em casa.

Nesse período, a prefeitura disponibilizou o canal da SEMED com *hashtag*: #conectaeduca, em parceria com a TV Câmara, que oferecia videoaulas para os estudantes assistirem. Entre esses vídeos, havia a turma do “SuperquartetoEduca¹⁵”, um grupo de professores de Educação Física que apresentava brincadeiras para crianças do 1º ao 5º ano, que eram compartilhadas pelo canal. Foram pequenos gestos de resistência ao apagamento do corpo. Ressalto que só podiam assistir a esses vídeos os estudantes que tinham acesso à internet. Então, mais uma problemática que não atendia às minorias.

Nos relatos da professora Ipê, ao iniciar os planejamentos para trabalhar no ensino híbrido em 2021, houve pouco respiro. A professora relatou ter mais autonomia

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1JBhwWxAoMk> . Acesso em: 7 de maio de 2025.

para desenvolver seus planos de aula. Ao observar os planejamentos, foi visível a mudança na forma de elaborar o plano de aula, que apresentava uma forma mais aberta e com atividades que movimentavam o corpo e envolvia toda a família. Essa dinâmica pode ser comprovada no material enviado pela professora de uso pessoal na pandemia, como nos mostra a Figura 12.

Figura 12 - Atividade - Salte e agarre

Atividade Proposta: Salte e Agarre

O que vou precisar? Bola

Vamos brincar: Nessa brincadeira precisaremos da ajuda do papai ou da mamãe. Eles terão uma bola e lançarão ao alto. Você deverá saltar e tentar pegar a bola no alto antes que ela caia no chão. Lembre-se de saltar para tentar pegar a bola. Se você não conseguir saltar e pegar a bola poderá apenas tentar pegar a bola antes da mesma cair no chão sem saltar.

Desenhe você saltando e pegando a bola no ar!



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

A atividade proposta parecia simples, mas potente. Era uma bola lançada ao alto pelos familiares e a criança deveria saltar para pegá-la. O objetivo era pegá-la antes que ela tocasse no chão. E, depois, sim, iria para o registro, desenhando como foi a brincadeira em família. Corpo que salta, que tenta, que erra, que desenha, corpo presente, mesmo em casa. O corpo sempre esteve ali, pulsando, mesmo quando não o víamos. E talvez, mais do que nunca, precisássemos escutá-lo.

Nesse sentido, o parquinho está em um currículo movente de forças em que a docente conseguiu criar conexões para a criança aprender, acessando não só o cognitivo, mas a potência do corpo que pulsa, deixando as rupturas de um currículo engessado para as multiplicidades. Nesse movimento, a professora encontrou o refúgio para que a sua turma não fosse inteiramente capturada pelo sistema capitalista e do desejo. Reforço o “não inteiramente”, pois essas forças atuam constantemente,

conduzindo-nos a crer que o mais importante é o acúmulo de conhecimento intelectual e a domesticação de corpos dóceis.

A prática da professora de levar as crianças ao parquinho traz uma intencionalidade de “deformar” as formas do currículo, criando espaços de possibilidades para a aprendizagem (Paraíso, 2015).

Na concepção pedagógica da docente, não era somente um momento de brincar, mas para as crianças sim! Era um momento de o corpo movimentar, fazer o corpo pulsar, aprender a interagir, na composição da turma, no processo de aprendizagem numa perspectiva do movimento pulsante, devendo-se compreender a sensibilidade e a busca de sentidos.

A professora acessou o plano coletivo de forças quando, emaranhada em um currículo-forma, ao repetir exercícios, realizar inúmeras atividades rotineiras de leitura, escrita, operações, livros didáticos, decorar tabuada (não que isso não seja necessário, porém faz parte do nosso currículo-forma), lembrou-se da potência do currículo vida, que proporciona um encontro dos corpos em movimento, corpos pulsantes (Paraíso, 2015).

Apesar de estarmos em uma escola central, as crianças não são todas de bairros centrais. Então, o que “pode um parquinho?” Para essas crianças, o despertar da criatividade, de sonhar ao subir as escadas e descer em um escorregador, quando dividem o brinquedo “gangorra” que precisa subir para um descer e descer para o outro subir, ou quando estão na roda, roda e necessitam de cooperação uma das outras para fazerem girar. Isso é um currículo-força-vida.

A professora relatou que percebia nos corredores da escola ser criticada, por tentar (re)sistir a esse currículo forma. Na minha prática docente, também tive resistência das minhas colegas professoras, que sempre me diziam: “Você é corajosa, ficar levando estes meninos para o parquinho, se machucar você vai ver os pais virem em cima. Eu não levo de jeito nenhum menino para fora de sala, é arrumar pra cabeça” (colega professora da Educação Infantil).

Em minhas práticas pedagógicas sempre buscava uma vez na semana levar as crianças ao parque, e quase todos os dias nem se fosse uns 10 minutos saíamos da sala. Considero que é com o corpo que fazemos bons encontros, é um currículo permeado de vida, o fazer COMVIDA (Paraíso, 2015). Na Figura 13, podemos verificar o parquinho COMVIDA.

Figura 13 - Crianças no parquinho



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Então, o que pode um parquinho? Pode não deixar as crianças presas dentro de um currículo forma, transformando-o em currículo força, mesmo que seja no território (a sala de aula). Trata-se de resistir às normativas que moldam o sistema escolar e conduzir o trabalho pedagógico a partir das linhas moleculares, aquelas que permitem o movimento, a criação e a invenção.

Cabe destacar que trabalhar o corpo no currículo não precisa significar, necessariamente, sair da sala de aula. O corpo pode ser mobilizado em todos os espaços escolares, inclusive dentro da própria sala, por meio de atividades que envolvem gesto, expressão, deslocamento e presença, como faz a professora Ipê. O currículo força é “uma instância condutora de movimentos que possibilitam deixar de

ser; a força é o fluxo que nos faz cair na linha de fuga de um devir. Ela é mobilizadora de encontros potentes que permitem encontrar as diferenças” (Paraíso, 2015, p.50).

Mas antes de irem ao parquinho, havia regras e combinados a serem seguidos, a professora Ipê dizia: “Lembram-se do nosso combinado, crianças? Sem brincadeiras de mão, sem chutar, respeite os colegas. Estamos indo ao parquinho para diversão!”.

Em diálogo com a docente, ela sempre explicava que a turma era agitada e via a necessidade de desenvolver atividades que trabalham com o movimento, por isso sempre incluía em suas práticas pedagógicas o uso do corpo, como: arte, pinturas, brincadeiras, a música e o movimento. A docente encontrava as frestas do campo coletivo de forças para tentar “libertar” as crianças de ficarem somente sentadas, copiando do quadro.

Ao pensar o corpo/movimento, como instrumento do aprender, por meio das idas ao parquinho, explorando os espaços externos da sala de aula, mesmo com a repetição da prática pedagógica, ela nunca será a mesma, uma vez que toda repetição tem a potência de ser inédita, pois sempre é diferente (Deleuze, 1988; Kastrup, 2019).

Nessa perspectiva, o corpo que aprende é também corpo-território, em constante relação com o espaço e com a natureza, como propõe Krenak (2019), ao lembrar que aprender é um gesto de pertencimento e de escuta do mundo que habitamos, são linhas, é um compor COMVIDA.

7 PISTA 7: O FLORESCER “COMVIDA” QUE MEU OLHAR POUSOU - ARTES EM MOVIMENTO

“Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação.”

(Deleuze; Parnet, 1998, p. 6-8).

Nada melhor que um encontro, um bom encontro, ou melhor, os bons encontros que a vida nos proporciona e, nesta pesquisa, múltiplos foram os encontros que tive, ora no território habitado (escola), ora nas disciplinas cursadas, nos eventos, na participação no grupo de pesquisa do qual faço parte, o GEPEDUC/UFTM, no grupo de estudos que participo nomeado como Múltiplos Uns/USP, no Coletivo de Rede da Profissão Docente/REPPD, nos momentos de orientação, nos cafés, almoços, reuniões com afetos e sem intenção com amigos, familiares e pessoas que vão entrelaçando nossos caminhos. Os bons encontros vão acontecendo e quando percebemos também estamos produzindo bons encontros nos diversos espaços que são percorridos (Deleuze; Parnet, 1998; Silva; Tártaro, 2023).

Assim, a prática do ipê foi um bom encontro, uma das práticas pedagógicas vivenciadas na sala do 3º ano, em que a professora Ipê conduzia na potência das linhas de fuga, que permeiam o seu espaço da sala de aula, buscando escapar dos mecanismos de controle de um sistema educacional e “criar espaços outros” (Gallo; Monteiro, 2007).

Ao experimentar espaços outros, nas atividades que envolvem artes, como pintura e música, essa prática despertou tantas coisas boas em meu coração!

♥♥ Recomeço por aqui, relatando sobre o território habitado no percurso, que já pulsava vida, num movimento de cores, expressão artística, corporal e com a sensibilidade de cultivar um olhar voltado para a natureza, na tentativa de florescer cada ipê no íntimo de cada criança. Esse percurso colorido foi uma das inspiradoras práticas pedagógicas, como nos mostra o desenho do florescer do ipê realizado por um aluno do 3º ano, na Figura 14.

Figura 14 - Desenho da floração do ipê ilustrado por um aluno do 3º ano



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

A prática pedagógica da professora mostrou os processos de florescimento do ipê, a admiração pela floração que surge em meio à seca e ao caos, ao mostrar para as crianças como a natureza é bela, e fomentar para um olhar sensível para as sutilezas do cotidiano, mesmo quando percorremos caminhos que parecem sempre os mesmos e não conseguimos contemplar tanta beleza. Digo isso por mim, pois quantas vezes, pela correria e rotina com horários apertados deixei de perceber tanta beleza.

Escrevo, então, as linhas de setembro, que foram se estendendo entre outubro e novembro. Assim como a floração do ipê, fui imergindo no universo do 3º ano com a sensibilidade e a dimensão de cores com que foi trabalhado no período.

Quando cheguei à escola, no espaço da sala de aula, tinha a preocupação de encontrar algo que meu olhar pousasse. Nessa ânsia, observava tudo, atenta aos movimentos, ao que havia através das janelas pintadas com tinta guache, na quantidade de ventiladores, na cor do teto, do chão quadriculado, nas paredes com a pintura velha e rabiscada, nos pombos que apareciam na janela todos os dias e no mesmo horário, visto que eu marcava no diário de campo o horário exato que pousavam na janela (rsrsrs).

Nesse contexto, eu propunha traçar caminhos, imersa ainda em um plano cartesiano, do qual tentava escapar, carregada de linhas molares de uma pesquisa tradicional, buscando atender ainda a pesquisas que ditam modelos e manuais acadêmicos e com um forte desejo por validações, a fim de classificá-las e avaliá-las, visando a resultados e conclusões (Kastrup, 2014).

Isso ecoava em meus pensamentos, contrariando as leituras que me inspiraram a realizar esta pesquisa. Foi necessário me abrir para novos fluxos, permitir-me sair daquele pensamento fixo e mapear os processos de uma pesquisa cartográfica, não na obrigação do cartógrafo de ter uma atenção fixa, mas um olhar flutuante e sem intenção direcionada.

A atenção do cartógrafo envolve gestos complementares que possibilitam uma compreensão sensível do ambiente, como aponta Kastrup (2007), sobre o rastreio, a atenção aberta e móvel em busca de indícios, o toque que aproxima e conecta o observador ao fenômeno e o pouso, que aprofunda o olhar sobre aspectos específicos do processo.

Portanto, cheguei ao território cheia de convicções, pensando estar preparada para um olhar caleidoscópico, que iria adentrar e desbravar o território, estando atenta a tudo! Mera ilusão! Procurava algo, mas esse algo veio ao meu encontro sem esforços, sem ter a obrigação de encontrar. O território me apontou as múltiplas possibilidades e meu olhar pousou sem nenhuma obrigação.

O pouso de um cartógrafo é entendido como um movimento e ao mesmo tempo uma parada. “Voos e pousos conferem um ritmo ao pensamento e a atenção desempenha aí um papel essencial. A entrada do aprendiz de cartógrafo no campo da pesquisa coloca imediatamente a questão de onde pousar sua atenção” (Kastrup, 2007, p.16). E nesse aprendiz de cartógrafo, em mais um dia de habitar o território, em que eu estava lá atenta a tudo, até ao cair de um lápis que poderia ser um detalhe para observar. Ouvi a professora Ipê dizer para as crianças: “Observem o que vou fazer na lousa”. Todos ficaram atentos.

A professora desenhou um tronco com galhos e disse para os alunos observarem aqueles galhos sem flores, e instigou o que eles tinham que dizer sobre o desenho. Então, os estudantes disseram que estava faltando desenhar as folhas, e como a professora não disse se tratar de uma árvore florífera, disseram que faltava desenhar as folhas e os frutos.

Nesse momento, explicou que estava iniciando a estação das flores, a primavera, e trazendo um cartaz que havia no armário. Mostrou as estações do ano, contextualizando do que se tratava aquela ilustração. Primeiro, explanou perguntando se os alunos já tinham observado os ipês pela cidade e disse: “Vejam o quanto esses ipês estão lindos, floridos, coloridos e alegrando nossa cidade apesar da época de queimadas e secas” (Professora Ipê, 2024).

Foi um momento tão potente que meu coração acelerou, meu olhar ficou atento, abri um belo sorriso e minha atenção flutuou para esse diálogo, pela delicadeza de provocar nas crianças e em mim a atenção para o florescer do ipê, para a natureza em si, e que está envolvida a todo momento no nosso cotidiano. Proporcionar atividade de artes para as crianças se mostra para ela algo “comum”, mas para mim não, foi realmente um despertar de coisas boas!

Atividades como essa revelam-se para mim, o quanto o corpo é capturado pelas engrenagens do sistema, o fazer incessante, o produtivismo acadêmico, a lógica capitalista, pois a “máquina desejante” busca ser um motor de produção e passa a ser força de criação e pertencimento (Deleuze; Guattari, 2011). Como nos remete Krenak (2019) em relação à nossa existência na Terra, estamos tão fixados a uma ideia e de sermos produtivos para a máquina capitalista e aos desejos integrados na sociedade, que esquecemos de cuidar da nossa essência enquanto parte da natureza.

É necessário nos reconectar com a Terra. Nesse instante em que vivenciei a prática pedagógica da professora, foi como se a mãe Terra me pedisse para respirar, pausar, voltar para mim e para o que se vê de belo todos os dias, não só o mecanismo de rotinas cotidianas, mas voltar para o simples da natureza, rompendo com a captura. Nessa fissura, emerge o devir sensível, a possibilidade de experimentar o mundo fora da lógica utilitária, é o gesto de “parar o mundo” para reaprender a sentir-se parte da Terra e não seu proprietário (Krenak, 2019).

Assim, o devaneio da pesquisadora torna-se ato político e existencial, um modo de resistir à captura e afirmar a vida em sua dimensão mais viva e terrena. Essa prática de contemplar a natureza fez-me revisitar minha experiência no evento X Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Rede de Educadoras y Educadores, realizado em Salta, no norte da Argentina, em 2024, que foi um movimento para além dos muros acadêmicos e que nos mostrou que o futuro é ancestral e que devemos agradecer por tudo que a mãe terra nos oferece.

Participamos de um ritual chamado Pachamama¹⁶, realizado durante o mês de agosto, com rituais de oferenda à Terra: alimentos, bebidas, folhas secas, tabaco, doces e palavras são partilhados com reverência. Abre-se um pequeno buraco no solo, o ambiente é defumado, rezam-se preces e oferecem-se comidas e bebidas,

¹⁶ Para saber mais sobre o ritual Pachamama – Disponível em: <https://noticiasambientales.com/meio-ambiente/dia-da-pachamama-por-que-e-celebrado-em-1o-de-agosto-e-quais-sao-os-principais-rituais-para-honrar-a-mae-terra/> . Acesso 28 de out. 2025.

numa simbologia de que tudo que a Terra nos deu estamos devolvendo a ela, sendo uma prática ancestral que entrelaça memória, espiritualidade e consciência ecológica e aprendemos por ser um momento de diálogo, de gratidão à natureza.

Como nos mostra a Figura 15, são momentos do ritual Pachamama numa comunidade rural, de lugar de movimentos e lutas, conhecido como Ex-Combatientes de Malvinas, Escuela primaria e secundaria nº 4.405.

Figura 15 - Ritual Pachamama



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Na prática pedagógica do ipê, minha atenção floresceu justamente ao incorporar esses movimentos, ao percorrer o espaço e perceber sutilezas do comportamento e das interações dos alunos. Ao me aproximar de suas necessidades e experiências, dedicar a atenção concentrada às situações que exigiam cuidado especial, pude compreender de forma mais rica e sensível a dinâmica de uma aprendizagem inventiva. Criar outros modos de aprender e ensinar!

A professora pediu que observassem no trajeto da escola/casa e vice-versa se cruzavam com algum ipê e quais cores viam. Diante desse questionamento, indaguei em relação ao meu trajeto diário pela cidade, quais ipês e cores eu havia visto?

Ao pedir para desenharem no caderno de artes o tronco e os galhos e realizar uma pintura com os dedos com tinta guache com as cores rosa, amarelo ou vermelho¹⁷, e em grupo, todos se juntaram e foram dividindo o material e fazendo a floração do ipê.

Observamos, então, a pintura feita pelos alunos, como mostra a Figura 16. Apesar de terem sido orientados a desenhar o tronco, galhos e as flores com as pontas dos dedos molhando na tinta guache, cada árvore foi desenhada de maneira diferente. A imersão nas aulas de artes contextualizadas e voltadas para a natureza foi muito potente, bem como as diferentes formas de participação, expressão e aprendizado dos alunos, conforme a figura abaixo.

Figura 16 - Desenho do ipê florido com tinta guache



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Enquanto os alunos faziam os desenhos, eu circulava entre eles para ver suas releituras do ipê. A professora, como de costume, colocou músicas¹⁸ para as crianças ouvirem, outro detalhe que marcou ainda mais essa vivência. Observando as crianças,

¹⁷ A docente limitou essas três cores, pois era o material que havia disponibilizado em seu armário.

¹⁸ A música fazia parte de suas práticas pedagógicas, conforme descrito na Pista da Playlist.

refleti: Mas porque as crianças no 3º ano necessitam utilizar os dedos¹⁹ para pintar com tinta guache? Por que não utilizar o pincel?

Quando surgiu a oportunidade de diálogo, pedi à docente para falar um pouco sobre a experiência das crianças realizarem a pintura com os dedos e tinta guache. A docente relatou:

Olha, durante a pandemia, muitas crianças não tiveram a oportunidade de vivenciar experiências com pintura, desenho e outras formas de expressão artística. Por isso, considero essencial oferecer agora essas possibilidades, já que chegaram ao 3º ano com dificuldades perceptíveis em aspectos motores e criativos, apresentando limitações até mesmo em atividades como pular, recortar e manusear materiais, que seriam até então coisas simples para esta faixa etária (Professora Ipê, 2024).

Observa-se que a professora adotou diferentes estratégias pedagógicas para revisitar conteúdos que não haviam sido contemplados durante a pandemia. Com um olhar sensível às multiplicidades, considerou as necessidades emergentes da sala de aula e a forma única como cada criança se relaciona com o aprendizado. Mais do que recompor o que não foi aprendido, a docente promoveu uma aprendizagem inventiva, na potência de um devir-mestre, explorando diversas formas de experimentação e valorizando a experiência singular de cada estudante (Kastrup, 2005).

Essa prática nos remete aos bons encontros, na relação entre a professora Ipê e seus estudantes, uma conexão que ultrapassa além do ensino de conteúdos, mas se concretiza nas diversas experiências, o que une o ensino à aprendizagem, capaz de produzir uma política cognitiva que não estende a um novo temporário, mas “no coração das experiências de devir, onde o novo é experimentado. É no encontro no plano das forças, na potência de propagação de experiências não recognitivas, que pode ser flagrado o devir-mestre” (Kastrup, 2005, p. 1.287).

É nesse encontro do sensível e do múltiplo que se manifesta o papel do mestre, entrelaçando com o aprender, mantendo com os alunos uma relação sensível, aberta ao novo e capaz de transformar cada experiência num novo território de descobertas.

A docente, na potência do seu devir-mestre, foi delineando práticas pedagógicas outras, utilizando o ipê com o intuito das crianças manusearem diferentes materiais concretos. Ofereceu-lhes papel crepom coloridos pedindo para as crianças realizarem colagens no ipê, em uma das aulas de artes, não orientando de

¹⁹ Observem na terceira foto, o dedinho da criança sujo de tinta guache.

que forma gostaria. E mais uma vez, cada criança foi fazendo a seu modo, umas fizeram bolinhas grandes, outras pequenas, algumas rasgaram o papel crepom e colaram aberto, outras colaram a folha amassada, canudinhos com o papel e, assim, cada uma fez sua arte/colagem. Ao final, era possível verificar colagens criativas e coloridas, como a Figura 17.

Figura 17 - Colagem do ipê feito de papel crepom



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Ao apreciar as atividades das crianças e as possibilidades que a professora despertou em relação à criação, podemos alinhar na perspectiva de um olhar para a ruptura de tendências que visam ao docente como provedor do saber e aos alunos apenas como seguidores de uma rotina já estruturada e controlada pelos neoliberais.

A professora Ipê, em seu devir/professora, abriu para “novos mundos” em uma composição de devires artistas, pois “o aprendiz-artista não é aquele que repete mecanicamente uma mesma resposta ou uma regra definida, mas aquele que é capaz de reinventar-se permanentemente, inventando simultaneamente novos mundos” (Kastrup, 2005, p. 1.280).

Além de um olhar sensível pela floração do ipê, observou-se que a professora não tinha a intenção de fazer com que as crianças tivessem aceitação do período marcado pela seca, pelas queimadas e pela escassez de água. Ao contrário, via nessas atividades a oportunidade de ter “diálogos outros”, como a preservação da natureza, economia de água, mudanças climáticas, oportunizando estudos feitos

também pelos livros didáticos de Ciências, História e Geografia, relacionados à poluição do meio ambiente e a ações humanas que vão destruindo nosso Planeta Terra. Nas discussões, as crianças eram interessadas e participativas.

Sabemos que esses diálogos são necessários, mesmo que não atinja a maioria. As macropolíticas que deveriam proteger nosso meio ambiente são aquelas que destroem, poluem e desmatam em prol de fazer com que as grandes indústrias, continuem lucrando mais e mais. São verdadeiras máquinas capitalistas.

Mas seguimos buscando, nas entrelinhas, fazer a diferença nas linhas de forças, em busca de uma aprendizagem inventiva e não mera reprodução.

A professora Ipê demonstrou contemplar a natureza, pois incentivou isso aos alunos. Exemplo disso, foi durante as vivências no estacionamento da escola onde há muitas árvores frutíferas, como amora, cajueiro, mangueira, entre outras. Aquele mesmo espaço já havia sido explorado pela docente e as crianças, desde o apanhar as mangas e ir visitar o cajueiro, como presenciei, um dia, a docente e sua turma voltando para sala de aula no corredor, no momento que estava me direcionando para a outra sala do 3º ano.

Nesse momento, iniciamos um diálogo:



Cartógrafa: Estavam no parquinho?



Professora Ipê: Estávamos vendo o cajueiro que está cheio de caju lá no fundo da escola, no estacionamento, próximo ao parquinho.



Cartógrafa: Que legal, hein! As crianças devem ter gostado demais. Elas adoram esse movimento, né?



Professora Ipê: Adoram! E eu sou puro movimento, né! E assim, entre risadas e passos leves, todos seguiram alegres de volta para a sala de aula.

Fonte: Avatares gerados pelo ChatGPT, 2025.

A sensibilidade do seu olhar para a natureza e sua consciência em reconhecer que fazemos parte dela nos remetem ao discurso do ambientalista e líder indígena Ailton Krenak (2020), que nos traz reflexões acerca de como devemos lidar com as questões ambientais, ressaltando que cuidarmos da vida na Terra supõe o cuidado com todos os seres vivos, e enfatiza: “Basta estar vivo para saber que a abelha também precisa estar viva, caso contrário, nós não estaríamos aqui.” E alerta que se não olharmos para a Mãe Terra, com um olhar de cuidado, o *Homo Sapiens* entrará na lista de espécies em extinção (Krenak, 2020).

Salienta-se a importância de atividades em espaços educativos que conscientizem o cuidar do nosso meio ambiente, pois as transformações drásticas ambientais estão destruindo nosso meio ambiente que tem como resultado a natureza sendo degradada pelas ações humanas. É preciso mudar esse cenário!

Como de costume, ao deitar, meus pensamentos não paravam e não me deixavam dormir, com devaneios noturnos refletindo sobre meu dia e uma das minhas inquietações sobre a pesquisa em processo, já com mais de 50 páginas digitadas de minha vivência no território, fora minhas anotações no diário de campo e fotografias, pensando: como mapear todos esses acontecimentos?

Nesse mesmo momento, escrevi uma mensagem de texto pelo aplicativo *WhatsApp* (tarde da noite mesmo) para minha professora, que precisava muito conversar sobre o que vivenciei nesses dias. Marcamos em sua casa, como de costume e, em diálogos, contei como foi potente a prática pedagógica do florescer do ipê, relatando que na correria do dia a dia não havia observado com olhar caleidoscópico o quão lindo estavam os ipês pela cidade. E a orientadora me provocou: “Por que essa prática pedagógica a afetou, mexeu tanto com você?”.

Parei um pouco, revivi a emoção de estar ali naquele território e disse: porque vi nos olhos da professora o encantamento com a floração, com a natureza e o quão sensível foi a docente ao desenvolver essa atividade de artes, não com o intuito só da pintura, mas das várias possibilidades que essa prática pedagógica poderia

proporcionar às crianças. E para mim, é claro! E continuei dizendo: vou andar pela cidade e tirar fotos dos ipês amarelos, brancos, rosas, roxos... (até já havia visto no meu trajeto), mas nunca havia parado para contemplar tal beleza!

Minha orientadora me retomou à terra: “Calma, você não tem que ir atrás dos ipês, eles têm que fazer parte do seu cotidiano”. Fui embora de sua casa já sabendo a cor do meu ipê, o roxo!

Mas por que o ipê roxo? Em nossa cidade de Uberaba (MG), nesse período, é marcante pela boniteza do florir, expressada por múltiplas cores nos meados de agosto, setembro e outubro, que apresentam sua beleza nas avenidas, ruas e condomínios e universidades pela cidade: amarelos, roxos, brancos e rosas.

O ipê roxo se justifica por fazer parte do meu dia a dia, que floresce meus caminhos, os trajetos que faço. As avenidas onde passo todos os dias têm vários ipês de floração roxa, no caminho da academia, da escola central, na volta dessa escola para buscar minha filha na escola. Eu sou agraciada por esses ipês floridos. Comecei a contemplá-los com olhos de afeto, parava, fotografava...

Com isso, assim como a docente Ipê teve a sensibilidade de fazer com que as crianças despertassem para esse florescer, potencializou isso em minha vida, e o diálogo com a professora Váldina me fez florescer ainda mais viva no meu cotidiano. São momentos que nos fazem sentir a potência do vivido. De uma “simples” prática pedagógica fez-se todo o universo se abrir, em espaços já existentes, mas com um olhar de um heterotópico²⁰, criando espaços novos e outros na estranheza do que estão, ali, fixos, ou seja, fazer a diferença (Gallo, 2008).

Desse modo, a docente desterritorializa quando sai do modelo fixo de ensinar, abrindo para novos mundos e modos de ensinar, proporcionando para os estudantes novas conexões de um olhar sensível para a natureza, mesmo que seja em pequenos gestos, pois, para Krenak (2020), devemos nos preocupar primeiro com o nosso quintal, com o rio que passa nas nossas proximidades, ampliando-se para nosso estado, país e planeta. Assim, conseguimos plantar a sementinha do cuidado de si e com o outro.

²⁰ Desempenha o papel de criar um espaço de ilusão que expõe o caráter ilusório de qualquer espaço real, ou, ao contrário, visa criar outro tipo de espaço, real, perfeito e meticuloso, expondo a desorganização e confusão dos espaços cotidianos. É uma postura que implica a desterritorialização dos espaços fixos, demarcados, de reprodução, envolvendo reterritorialização e abertura para o novo e a diferença (Prado Filho; Teti, 2013, p. 55).

Eis alguns registros que fiz nos meus caminhos cotidianos da floração do ipê roxo nas figuras 18 e 19.

Figura 18 - Ipê roxo, bairro Olinda, Uberaba (MG)



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Figura 19 - Ipê roxo, bairro Santa Marta, Uberaba (MG)



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Segundo o Instituto Brasileiro de Florestas (2020), o ipê é originário da língua indígena tupi e significa "casca dura". Também é conhecido como pau d'arco, pois, antigamente, os indígenas utilizavam a madeira dessas árvores para fabricar seus arcos de caça e defesa. Há muito tempo, o ipê é valorizado como matéria-prima devido à alta qualidade de sua madeira, que apresenta características como ser muito densa e forte, pesada e dura, difícil de serrar, possuindo grande durabilidade, mesmo em

condições favoráveis ao apodrecimento, e apresenta alta resistência a parasitas e à umidade. Conhecido também pela metáfora de ser uma árvore resiliente que sobrevive ao frio e floresce no inverno, os ipês florescem em meses diferentes, apresentando cores variadas a cada período, como mostra a Figura 20.

Figura 20 - O florescimento dos ipês



Fonte: Imagem gerada pelo ChatGPT, 2025.

No ano de 2024, atípico com muita seca e um calor bem intenso, na ordem da “re-existência”, lembro-me da minha roupa molhada de suor, em uma transição do inverno para a primavera. Nesse período, a docente chegou a ter mal estar devido ao calor intenso e alertava as crianças para tomarem muita água para não desidratar. Contraditório, mesmo que sem intenção, pois iriam tomar água onde?

Houve semanas que ficamos até quatro dias²¹ sem aulas nessa escola por falta de abastecimento. Muitas vezes as crianças iam encher suas garrafas com água e alguns bebedouros sem nenhuma gota. Mesmo as crianças ainda levando água de casa, não era suficiente.

Nossa cidade de Uberaba enfrenta desafios relacionados ao abastecimento de água, especialmente durante os períodos de estiagem prolongada. Por exemplo, a vazão do Rio Uberaba caiu para 900 litros por segundo, e os níveis dos reservatórios chegaram a 22,7%, no mês de setembro de 2024. Como medida emergencial, a Companhia Operacional de Desenvolvimento e Saneamento e Ações Urbanas de Uberaba (Codau) fechou todos os centros de reservação por 12 horas para evitar o colapso (JMonline, 2024).

Sem falar nos momentos em que necessitamos utilizar o banheiro e não havia água para lavar as mãos. Mesmo a prefeitura enviando caminhão pipa, a demanda era muita, inclusive necessitava de água para fazer comida para mais de 200 crianças no período vespertino.

Além disso, no período de setembro, tivemos em nossa região muitas queimadas, incêndios, fumaças, falta de chuva, porém a floração dos ipês continuava linda, colorindo nosso caminho, seguindo o fluxo da vida! É amplamente reconhecido que as mudanças climáticas atuais são, em grande parte, resultado das atividades humanas, como a emissão de gases de efeito estufa, desmatamento e industrialização que alteram o equilíbrio natural do planeta, como nos traz o relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, 2022).

Fiquei refletindo o que eu poderia fazer para retribuir os sentimentos bons que aquela turma me proporcionou. Ao buscar criar espaços outros, refleti sobre o que poderia levar para a sala do 3º ano e contribuir com tudo de bom que me despertou. Foi então que me indaguei: Por que não colher as flores naturais do ipê e confeccionar um marcador de páginas?

O marcador de páginas

Iniciei a colheita de flores do ipê numa sexta-feira de manhã, em uma época que quase já não havia flores nas árvores, mas muitas caídas ao chão. Com a ajuda

²¹ As reposições das aulas aconteceram posteriormente no mês de dezembro.

de minha filha, fomos recolhendo de diferentes ipês roxos pela cidade e guardando em um saquinho. Nesses momentos, aproveitei para inspirar em minha filha um olhar sensível sobre a natureza, o respeito e o cuidado, e ela se divertiu em poder me auxiliar e manusear as flores, experimentou também essa potência da florada do ipê e de todo meu processo de pesquisa, tanto que quando caminhávamos pela cidade, ela me chamava atenção quando passávamos em frente aos ipês.

Seguem as imagens de alguns momentos da florada dos ipês, na Figura 21.

Figura 21 - Experimentações da florada do ipê roxo



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Outro processo foi pesquisar como poderia manter essa flor com a cor vibrante, sem murchar, porque iria confeccionar os marcadores de página e fazer a colagem no final de semana e entregar na segunda-feira que sucederia. Resolvi, então, utilizar o papel *contact* e plastificá-la, com 3 flores, envolvendo em *glitter* dourado. No marcador

de página, escrevi uma frase para incentivar as crianças a sempre pensarem de uma forma a “re-existir”: Que sejamos resistentes e cheios de vida como o ipê florido!

Foi um trabalho intenso, pois confeccionei 26 marcadores de página. A sala era composta por 24 alunos, a professora regente e a professora de apoio. Então, foi uma prática pedagógica que promoveu muitas descobertas e envolveu muitas pessoas.

A prática pedagógica é da ordem da potência, pois busca “promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter disruptivo” (Kastrup, 2005, p. 1.287). Nesse contexto, a aprendizagem segue num cultivo múltiplo, propagando para além dos muros da escola, em espaços outros. Segue na Figura 22 o marcador de página confeccionado.

Figura 22 - Marcador de página



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Todo esse processo, das linhas rizomáticas em constante movimento, revela uma prática pedagógica tão potente quanto o florescer do ipê, capaz de tocar não só as crianças, mas de realizar uma construção de redes e suas tessituras que se conectam e se transformam.

Essa prática despertou em mim a necessidade de que precisamos dialogar mais sobre a natureza e a sua preservação no ambiente escolar. Ao desenvolver essa prática pedagógica, a professora conseguiu, nas entrelinhas e nas dobras de um currículo dominador, não apenas trazer a beleza do florir que acontece nessa época,

mas alinhar a necessidade de os alunos obterem um contato direto com a arte, manuseando materiais diversos, na proposta de uma educação menor.

Portanto, a educação menor, para Gallo (2008), é um ato de “re-existência” de criar uma educação com suas imprevisibilidades, que atravessam os espaços escolares, que cria o novo, experimentando novos modos de se desenvolver e estar na sala de aula. Deixo registrado que não saio do território como a mesma que entrei, esse foi o meu processo de experimentação, produzimos bons encontros! E encontros cheios de emoções e afetos!

Na próxima pista vem a emoção e sensibilidade de trabalhar os diferentes gêneros musicais com a turma.

8 PISTA 8: DOIS CORAÇÕES, A PLAYLIST DA TURMA

É bom cantar
 É bom ouvir
 É bom pensar
 É bom sentir
 Olhar as coisas ao redor
 Pra crescer muito melhor
 Viajar dentro de si
 Pra poder se descobrir....
 (Bia Bedran, 2018).

Figura 23 - Minhas caixinhas de som utilizadas na minha prática docente



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Em uma tarde ensolarada bem quente, as pombinhas na janela, como de rotina, estavam cantando e batendo as asas na sala de aula da professora Ipê. Parecíamos estar dentro de um forno, era difícil ficar dentro de uma sala de aula com temperatura alta. Como eu transpirava, lembro-me de a roupa grudar de tanto suor, e claro, não só eu, mas como todas as crianças e as professoras. E na previsão do tempo, nada de chuva! Para amenizar um pouco a sensação de calor, a professora Ipê dizia: “Recadinhos do coração²² - Meninos tomem bastante água, está muito quente. Venham com calçados mais leves”.

²² A docente quando queria chamar a atenção das crianças com alguma informação, sempre utilizava antes: “Crianças, recadinhos do coração!”

A docente trabalhou o conteúdo de português/literatura utilizando um livro que chama “Somos Um do Outro”, o qual traz a questão da adoção, da interação, da amizade e que sempre devemos respeitar o próximo. A professora conduziu a história, mostrando para as crianças as imagens e deixando-as manusearem o livro.

Dialogou sobre a lição do texto, a questão do cuidar de quem necessita, famílias que podem acolher quem não tem família e disse: “Amei essa parte do texto que fala - agora eu tenho alguém para me dar um beijinho antes de dormir. E vocês, qual parte mais gostaram?” Complementando dizendo: “Gente, olha que bom a gente dar o amor para quem precisa!” (Professora Ipê, 2024).

A professora convidou as crianças a explorarem as informações do livro, como: título, autor, ilustrador/a, editora e ano, mostrando a ficha catalográfica. Ouviu cada um expressar sua opinião da história e os relatos cotidianos que as crianças sempre contavam de suas experiências. A docente escutou cada criança em sua singularidade, acolhendo suas histórias, seus relatos e os fragmentos de seu cotidiano. Cada voz teceu um rizoma na sala de aula, conectando experiências diversas, multiplicidades que se encontram e se transformam.

Nesse movimento, o espaço deixa de ser apenas estrutural, mas um território emaranhado de afetos e sensibilidade, onde as crianças se constituem em sua diferença, inventando coletivamente sentidos e novos modos de existir. Além de expressarem verbalmente, as crianças tiveram a oportunidade de ilustrarem a parte que mais gostaram da história. A professora Ipê se direcionou ao armário de aço, no fundo da sala e retirou uma pequena caixa de som, colocando músicas para as crianças enquanto faziam as tarefas.

A docente tinha o costume dizer às crianças: “Momentos da nossa *playlist*” colocando músicas variadas como “Desenho de Deus” - cantor Armandinho; “Amei te ver” - cantor Tiago Iorc, Banda Melim, “Dois corações”, “A Paz” do Roupas Nova, uma música do filme Cidade dos Anjos, que se chama “Angel”; “Vermelho” da cantora Fafá de Belém; “A lenda” - Sandy e Junior, entre outras. Era uma verdadeira *playlist*!

Meus olhos brilhavam ao observar como as crianças se comportavam com essas músicas. Uma delas, em destaque, foi a música “Dois corações” da Banda Melim. As crianças cantavam com tanta emoção, que gravei alguns instantes com áudio do aplicativo *WhatsApp* a voz delas, pois era lindo ouvir a sintonia do canto. Uau, que mágico!

Na Figura 24, QR Code para ouvir as crianças cantando.

Figura 24 – QR Code crianças cantando “Dois corações” de Melim.



Fonte: Gerado pelo Canva, 2025.

Eu era apenas eu
 Nada demais
 Chorava enquanto meu coração escondido ia seguindo os teus sinais
 Você era você
 Tão especial
 Me olhava igual sorriso de criança
 Esperando o presente de natal
 Vi que era amor
 Quando te achei em mim
 E me perdi em você...
 Somos verso e poesia
 Outono e ventania
 Praia e carioca
 Somos pão e padaria
 Piano e melodia
 Filme e pipoca ah
 De dois corações um só se fez
 Um que vale mais que dois ou três!

Banda Melim

Vale destacar que as crianças que iam finalizando suas tarefas, levantavam para dançar, cantar e movimentar o corpo, mas não foram todas as crianças que levantaram. Algumas não tinham terminado a ilustração, então não levantaram. E eu, observando tudo, pensando se a docente não iria intervir pedindo para as crianças sentarem ou pararem de cantar. E eu sempre na resistência de um plano cartesiano,

apesar de que minhas práticas pedagógicas sempre foram imbricadas de movimento. A sala da professora Ipê era puro movimento, a pulsão de vida.

Portanto, percebe-se que tal atitude já era um combinado entre eles. Ela não fez nenhum comando para que somente levantassem as crianças que tinham terminado. E como cantavam com intensidade aquela *playlist*.

Eu estava totalmente envolvida naquele ambiente. Para mim, a cartógrafa, ali em questão, estava vivenciando uma prática tão potente. Fui anotando o nome das músicas no meu diário de campo e pensando: eu vou querer saber mais sobre a *playlist* e os combinados com a turma. Como será que surgiu a escolha dessas músicas? E a forma que as crianças estavam cantando, batendo lápis, réguas, com a mão na mesa, tentando entrar no ritmo da música? Foi sensacional!

Fui rememorando as minhas práticas pedagógicas que eram regadas a muitas músicas, tanto na Educação Infantil (que é mais usual a musicalização) como nos anos iniciais, que utilizava as músicas como forma de relaxamento, descontração, brincadeiras e movimento. Gostava muito de colocar histórias contadas em áudio, que hoje são conhecidas como *podcast*, para aguçar a imaginação das crianças em ouvir a história e criar os acontecimentos.

Eu tinha uma caixinha de som. Hoje é considerada antiga, pois era ligada em um computador (conforme a Figura 23 que iniciou essa pista) e levava para as escolas que lecionava no matutino e no vespertino. E uma das histórias contadas em áudio que colocava para minha sala dos anos iniciais era da Bia Bedran e Palavra Cantada, que traziam consigo músicas antigas como Borboletinha, Fui morar numa casinha, Peixe vivo, como também músicas que envolvem conhecimento e parlendas, como: Pomar, A sopa, Alumiou, Vai e vem das estações, entre muitas outras músicas que fazem parte do repertório e de outros grupos musicais.

Mas nunca havia pensado em expandir o repertório para outros estilos de músicas que não sejam em estilo infantil. Foi isso que a docente fez, apresentou para os estudantes diferentes músicas de regiões do Brasil, além de internacionais. Por isso, a prática da *playlist* me fez retomar em meu trabalho enquanto docente, na ordem da sensibilidade, pois o cartógrafo “mergulha na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventa pontes para fazer a sua travessia: pontes de linguagem” (Rolnik, 2011, p. 66). E a música é uma das possibilidades sensíveis de expressão dessa travessia.

Isso também me fez rememorar uma discussão em uma reunião de formação continuada, quando trabalhava na Educação Infantil e uma das habilidades que

compunha as Matrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Uberaba- MG, nos meados de 2014, era sobre apresentar repertórios musicais no eixo Música (ainda era dividido) para as crianças de 0 a 3 anos, inclusive internacional, conforme exposto²³ no objetivo: “EE2OC4DA12 - Ouvir músicas de diferentes gêneros, estilos e épocas, inclusive internacionais”.

Muitos professores na época foram contra, pois pensavam ser um absurdo e como justificativa diziam que as crianças eram tão pequeninas e segundo os docentes necessitavam aprender outras coisas. Lembro-me que fiquei reflexiva. Eu era professora com apenas dois anos de exercício na profissão. Remetendo a essa história hoje, minha conduta seria diferente: defenderia e incluiria na minha prática docente.

A inserção de diferentes repertórios musicais compreende que não se deve limitar nosso exercício a somente aquilo que o currículo deseja, mas no que acreditamos ser importante para despertar diferentes aprendizados. Traçando linhas de fuga para “resistir” a um currículo de forma e assim poder “registrar um currículo-diferença é acompanhar linhas e traçados de currículos em suas bifurcações; ver, sentir e falar de sua força, sua potência, sua composição, seus movimentos de criação” (Paraíso, 2010, p. 595).

Mas como criar essas novas formas, se é um currículo feito para “todos”? Como buscar atender as minorias que necessitam de intervenção em relação às músicas que fazem parte de sua vivência?

Nessa perspectiva, o currículo dos anos iniciais se distancia da interação da mente e do corpo. Como vencer isso se ainda utilizamos horário dividido nas disciplinas de 50 minutos, mantendo o tempo de uma forma uniforme, como se virasse a chave do cérebro em subdivisões?

Assim, a professora nos mostrou que é possível rasurar o tempo cronológico e uniforme, integrando atividades de expressão corporal, como a música que potencializa o processo de ensino-aprendizagem de outros conteúdos. Ao fazer isso, ela criou conexões com o corpo como um todo, valorizando a multiplicidade de experiências e reconhecendo cada criança em sua singularidade, em um movimento de devir que transforma o espaço e o tempo da sala de aula.

²³ Material disponível em:

<http://uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/educacao/Formacao%20Profissional/Matrizes/MATRIZES%20DE%20%200%20A%203.pdf> . Acesso em 24 de out. 2025.

A BNCC traz sobre a música no conteúdo destinado ao ensino de Artes, com os seguintes objetivos para os anos iniciais:

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana; (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical; (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados; (EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional; (EF15AR17) (BNCC, 2017, p. 201).

Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo, nessa dialógica, a BNCC tenta trazer habilidades que integram o currículo, mas ao ser executado, mostra-nos favorecer apenas a máquina do Estado capitalista, que “doutrina” o que nós docentes devemos ensinar. Não basta estar inserido em um currículo forma, ele tem que ser um currículo praticado (Paraíso, 2019).

Vejamos, são muitos os objetivos direcionados a utilizar a música no cotidiano escolar como forma de estimular a sensibilidade, a criatividade e a apreciação crítica da música nos anos iniciais. Mas qual a vivência do docente com a música? Podemos inseri-la na formação de professores, trazendo a música no contexto da valorização e sensibilidade para integrar o conhecimento do ensino, incluindo a música?

Com isso, a professora compreendeu que a música pode ser importante para o processo de aprendizagem dos alunos, uma forma de deixá-los mais descontraídos na hora de desenvolver atividades, como nos mostrou a prática proposta pela docente. A docente poderia não inserir a música em suas práticas pelo simples fato de não ter equipamento, como outras professoras relataram, que não utilizam recursos tecnológicos por não ter na escola.

Sabemos da carência de equipamentos e recursos que atravessa a escola, e do quanto o docente acaba ficando à mercê de levar materiais pessoais para desenvolver suas práticas. No entanto, é possível pensar nesse movimento não

apenas como uma falta, mas como abertura para outros modos de resistência ao sistema.

Mesmo que em gestos aparentemente pequenos, há uma rasura. Não tensionar pela falta, mas de reconhecer a potência de criação que emerge das brechas. O caso do ventilador é uma forma de rasura, pois diante do calor intenso e dos ventiladores queimados, a docente leva o seu próprio equipamento para a sala. Esse ato, que à primeira vista parece apenas uma solução prática, também pode ser compreendido como gesto ético e político: uma ação de cuidado de si e dos estudantes.

Todos os alunos haviam terminado a atividade, houve alguns minutos de interação entre eles, mesmo ainda com a *playlist* tocando. Surgiu o momento de finalizar a atividade, a professora pediu para as crianças se atentarem que iria chamar por fileiras para dar o “visto do coração²⁴” e, posteriormente, iriam os últimos minutinhos ao parquinho.

A professora desligou o som, organizaram seus materiais e fomos ao parquinho. Ao chegar ao parquinho, enquanto as crianças brincavam, a docente pegou uma cadeira, colocou ao lado da outra, lá no parquinho, e disse: “senta aqui do meu lado, vamos conversar!” E aí aproveitei o ensejo e comentei: “nossa, bem legal a questão da música. Eles cantando, tão bonitinho e sabem todas!”

E ela me contou que a ideia dessa *playlist* foi intencional desde o início do ano. Fizeram um combinado, que no momento de algumas atividades iriam ter a *playlist* para ter o momento sensível e de diversão com a música e que as crianças poderiam levantar, fazer movimentos como brincar, dançar, fazer barulhos com os objetos, após terminarem a tarefa. E ainda dissertou em relação à *playlist* das crianças.

Eu tive que fazer uma educação musical mesmo, porque eles iniciaram o ano cantando funk, cantando músicas sensualizadas, que não é muito da idade deles. Estavam adultizados. E eu percebi que eles gostavam muito de música. Então vamos usar a música pra eles aprenderem? E até uma forma de eles se relaxarem, que quando eles estão muito agitados eu coloco. Então no início eu colocava essas músicas e eles riam. Tia, mas que música feia. Música nada a ver. E riam e zombavam. Explicando a eles que era música de conteúdo muito bom, expliquei sobre a música popular brasileira - MPB, música que trazia paz, que falava de amor, de gratidão, que contava uma história. E cada semana eu colocava músicas para eles ouvirem, até que um dia nós resolvemos montar a nossa *playlist*. Então, toda vez que tem a aula de artes, eu coloco cinco músicas para eles ouvirem enquanto faz atividade.

²⁴ A professora, quando ia olhar os cadernos das crianças, chamava sempre de visto do coração e desenhava um coração no caderno das crianças com canetas coloridas.

Então, essas cinco músicas que nós escolhemos da *playlist*. Às vezes algumas mudam, outras não, mas são todas desses gêneros. (Professora Ipê, 2024)

Além da docente afirmar que coloca músicas durante as atividades de artes, já presenciei a professora trabalhar com a *playlist* em outros conteúdos, como História, Geografia, Português e em outros momentos diversos. E nesse espaço/vida, tive a oportunidade de vivenciar as práticas pedagógicas que tanto enriquecem o ensino-aprendizado e me enriqueceram como profissional.

As vivências no território me trouxeram à tona o que é uma pesquisa cartográfica? Na cartografia não há modelo fixo, não é um manual, não há uma forma de representação, de estrutura. Realizar uma cartografia vai além de uma visita pontual ou aplicação de questionários e entrevistas. Trata-se de um processo mais profundo e intenso, de imersão, multiplicidades e sensibilidade no território habitado. É compreender como a professora alfabetizadora proporciona vivências a seus alunos, aquilo que está além do currículo.

Ao habitar no território e estar ao longo desses três meses, pude vivenciar e experimentar as práticas pedagógicas participando de todo o processo. O território cartográfico é um espaço de vida e não geográfico. É mergulhar e aprender a partir de uma produção de sentidos, é na temporalidade (Kastrup, 2019).

A professora Ipê continuou enfatizando:

Eu gosto muito de trabalhar música em sala de aula. Eu acho que ajuda muito a questão da autorregulação, a questão da concentração, a questão da consciência, do emocional, de deixar a criança mais tranquila, de fazê-la pensar, observar o que tem na letra dessa música. E volta o olhar para mim e diz: Não é qualquer um que trabalha música aqui na escola, não. Eu sou uma das poucas daqui que trabalha música. Eu trabalho porque eu gosto, eu acho que dá certo. Eu gosto de trabalhar em paródias, as questões de regras, praticamente, fiz um trabalho que deveria ter sido feito desde educação infantil, mas por conta de eles serem frutos da pandemia, não conseguiram, então por isso que intensifico esse trabalho diferenciado com os alunos (Professora Ipê, 2024).

A professora demonstrou sensibilidade ao criar outros modos de ensinar, impulsionada pelas tensões provocadas pela pandemia. Assim, identificou o trabalho diferenciado com os alunos e revelou o seu gosto por estimular a criatividade, buscando aguçar neles a capacidade de externalizar o que trazem em si, um gesto de olhar sensível e aberto ao mundo (Gallo, 2008).

Continuei questionando, desse modo: você procura despertar a criatividade deles através de diferentes experiências e propostas?

Claro, porque percebo é que aquela turma, no primeiro ano foi feito um trabalho de disciplina, no segundo ano foi introduzido o conteúdo e no terceiro ano parece que acumulou tudo. É conteúdo, é regra, é criatividade que tem que trabalhar com esses meninos. Fui integralizando com a alfabetização, outros conteúdos, pois entraram sem regras e só gritavam, auxiliei a falar mais baixo, comigo falando baixo para ver se os meninos ouviam, ficarem mais calmos. Pensei em inserir a música com as crianças. Música tranquilizadora. Levava aquele fluido com óleo de essência para energizar o ambiente, para não deixar as crianças tão agitadas. E volto a dizer que na pandemia os meninos não tinham regras, só pensando em tecnologia, ansiosos demais (Professora Ipê, 2024).

E ainda contou que iniciou o ano trabalhando com dobradura, que as crianças tinham que ouvir e ter atenção no comando da professora para conseguirem fazer a dobradura, sem falar em recortar, que não conseguiam, então pedia aos alunos para recortar palavras, frases e nomes em revistas. Não tinham coordenação fina.

Além de adaptar as atividades, a professora demonstrou o cuidado com o bem-estar das crianças, oferecendo fluidos para que se sentissem tranquilas e seguras durante as tarefas. Esse gesto evidencia como o ensino se relaciona ao cuidado, criando condições outras, de aprendizagem sensíveis às necessidades individuais da turma.

A partir dos relatos da professora, observamos os desenhos que essas crianças fazem hoje, com muitos detalhes. Como vivenciei a preparação para o aniversário da docente que seria no final de setembro, e ela fez dessa data comemorativa um acontecimento, utilizando umas das aulas de Artes, pedindo às crianças para desenharem como eles a viam. Como se vê na Figura 25, realmente as crianças eram criativas e ilustravam e pintavam cada detalhe.

Figura 25 - Autorretrato da professora Ipê - ilustrada por um aluno nas aulas de artes



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

A docente viu a necessidade de estar em constante movimento, de traçar rotas diferentes, linhas moventes e múltiplas conexões nas estratégias pedagógicas que envolvem a arte e a música num movimento de potencializar o aprendizado, pois, conforme iniciei esta pista com a música da Bia Bedran, “É bom sentir”, essa é a sensação que tenho ao experimentar essa prática pedagógica e, no envolvimento das crianças, pensar e praticar currículos outros, escolas outras (Gallo, 2002). Assim, a música proporciona realmente uma viagem ao redor do mundo e apresenta um novo mundo.

Nesse aspecto, a música proporcionou escuta, coordenação, concentração, atenção, ludicidade, entusiasmo que também são componentes importantes no processo de alfabetização, o que revela para a importância do uso da música no contexto escolar:

É importante desenvolver atividades musicais que visem não à formação de músicos, mas sim, por meio de experiências, vivências e compreensão da linguagem do corpo musical, a abertura de canais sensoriais, a facilitação da expressão de emoções e a ampliação da cultura de um modo amplo e geral, contribuindo para a formação integral do ser (Soares; Rubio, 2012, p.8).

Desse modo, a inserção da música nos espaços escolares é favorável em diversos artefatos como o socioemocional, pois a professora Ipê enfatizou que na pandemia foi difícil para todos, inclusive as crianças não compreendiam muito bem o que se passava e por isso muitos não tinham interação com outro, guardando suas emoções e muitos, como consequência, tiveram crises de ansiedade e:

Na pandemia foi muito ruim nessa questão, os alunos ficavam em casa de vó, em casa de familiares, em casa de outras pessoas e não tinham foco, não

tinham regras, não tinham referência...muitos pais só viam os filhos poucas horas, porque tinham que trabalhar para colocar alimento dentro de casa. Quando retornaram para escola, eles não sabiam fazer roda, não sabiam sentar. Coitados, não tinham referência, os responsáveis precisavam trabalhar. Então precisamos deixar a escola um lugar acolhedor, e penso que a música e arte tem este lugar (Professora Ipê, 2024).

O cuidado da docente em fazer da sua sala de aula um espaço acolhedor ultrapassou conteúdos curriculares e se constituiu em artefatos de invenção e expressão capazes de permitir que as crianças recuperassem e construíssem novos modos de estar no mundo, mesmo diante das rupturas e fragilidades provocadas pela pandemia.

Essa experimentação de que falo foi muito gratificante vivenciar, pois foi cheia de potências, em que a docente se utilizou de dobras, das linhas de fuga, da rasura de um currículo para oportunizar e criar outros mundos na sala de aula para os alunos. Não encontramos tais práticas nos currículos sistematizados, mas através da vivência no cotidiano da sala de aula, de uma docente que utiliza das linhas de força na potência do criar novos mundos para os estudantes (Corazza, 2016; Paraíso, 2019; Kastrup, 2019).

Fui percebendo que, no decorrer dos dias no campo, a professora foi se sentindo mais confortável, segura com minha presença e os diálogos foram ficando mais fluídos, vendo-me como uma colega de profissão e não uma pessoa que estava ali para julgá-la. Nesse movimento, o plano comum vai se constituindo nas relações que se tecem no cotidiano da pesquisa, nos afetos e nas trocas que emergem entre sujeitos (Kastrup; Passos, 2016), como colegas de profissão em busca de rasurar o currículo forma e transformá-lo num currículo repleto de forças (Paraíso, 2019).

Além da atividade citada anteriormente, seguem nas figuras 26 e 27 algumas atividades desenvolvidas enquanto ouviam a playlist no decorrer da minha imersão no território.

Figura 26 - Atividade de artes com pingos de tinta guache



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

A atividade aconteceu enquanto ouviam a *playlist*, dessa vez com o repertório do Patati e Patatá, Xuxa, Mundo Bitá. Entregou uma folha em branco, pediu para os alunos escreverem o nome na horizontal, pediu para eles depois virarem a folha de costas, onde não haviam escrito o nome, e disse que era dia do momento artístico da pintura, com pincéis e tinta. Os alunos vibraram e disseram: “Que beleza, hoje é dia de momento artístico!” E aí, nesse momento, a pombinha veio nos visitar, como todos os dias, na janela. A professora iniciou. Primeiro ela pediu para todos aguardarem, que ela ia passar em cada mesa para entregar os pingos de tinta. E eu fiquei só observando aquilo, como seriam esses pingos de tinta.

Então, ela iniciou primeiro com pingo de tinta verde, segundo tinta laranja, terceiro azul, quarto vermelho. A docente orientou os estudantes: “enquanto eu não deixar as quatro cores diferentes nas folhas, não é para ninguém iniciar” (Professora Ipê, 2024).

Fiquei curiosa porque as crianças tinham que esperar todos receberem o material para realizar a pintura e, então, ela falou: “nesse esperar das crianças, elas aprendem a terem paciência, seguir regras e ter atenção”. Mais uma vez, uma das necessidades percebidas pela docente dessa turma no começo do ano, destacando: “se eu não buscasse estratégias, não ficaria nessa turma, porque os meninos não tinham orientação, não seguiam regras, não sabiam sentar, não sabiam esperar a sua hora, eram muito agitados, ansiosos, gritavam, me respondiam mal” (Professora Ipê, 2024).

Assim, foi trabalhando atividades que atendiam essas necessidades, como fazia o tempo todo na sala de aula, como a autorregulação em esperar a sua vez,

demonstrando atenção às demandas individuais e coletivas. Além da sensibilidade, enquanto eles faziam a atividade, ouviam músicas clássicas.

O aluno H., um menino que necessitava de professora de apoio, sentava ao meu lado no fundo da sala, cantava as músicas com muita emoção. Após realizar a pintura, olhou pra mim e falou: “Oooo tia, você não quer tirar foto da minha pintura?” Olhei para a professora Ipê e ela com sorriso fez gesto positivo. Assim, fui fotografar sua atividade.

Em seguida, todas as crianças quiseram me mostrar e também fotografar suas pinturas, como na Figura 26 acima. Foi um movimento só, uns mostrando sua pintura para o outro e levantando e cantando as músicas de suas playlist.

Outra atividade na aula de Geografia também utilizou a *playlist* durante o desenvolvimento com o tema: “O que tem na minha rua?”, conforme a figura a seguir.

Figura 27 - Atividade: o que tem na minha rua?



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Como era de praxe, dialogavam sobre o que viam em suas ruas, no seu bairro. Cada criança disse em qual bairro morava, alguns até descreveram comércios que tinham próximo às suas casas. Em seguida, a professora pediu para eles desenharem a rua a partir de uma folha branca, sulfite, e fazer a colagem a partir de duas linhas retas. Então a professora pediu para eles fazerem duas linhas retas, como se fosse a rua, e eles tinham que desenhar conforme a rua de cada um e seu bairro. Procurou em revistas para recortar e colar os meios de transporte que passavam na rua. Tem

carro, bicicleta, ônibus? E enquanto faziam, eles ouviam as músicas da playlist da turma, dessa vez música instrumental, com barulhos de água, pássaros assobiando e até a Sinfonia de Beethoven.

Ao conversar sobre esse tipo de *playlist*, a professora enfatizou:” sinto a necessidade também de as crianças conhecerem músicas que acalmam, músicas clássicas que instigam as crianças a concentrarem e a serem criativas no momento da pintura. Sem pressa, sem ansiedade” (Professora Ipê, 2024).

A música enriquece o processo de aprendizagem, quando está presente no espaço escolar, de diferentes formas (Brito, 2003). Por isso, dialogar sobre a arte na educação é um papel de múltiplas formas de vivenciar a escola e um universo de Criação.²⁵

Buscando olhar para uma educação menor (Gallo, 2002) e para as diferentes formas de ensinar, a docente desenvolveu no espaço escolar um mapa aberto de diversas possibilidades, pois a música se conecta com os diferentes conteúdos e se aproxima da vivência do aluno. Como Deleuze e Guattari corroboram o mapa ser:

Aberto é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; [...] Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que sempre volta ao 'mesmo'. (Deleuze; Guattari, 2011, p.22).

Nesse sentido, o movimento de alinhar os conteúdos curriculares com a música é um mapa de muitos fios conectados, como linhas rizomáticas, como observam o mapa, não “é uma linha linear, mas conserva as relações de proximidade entre dois

²⁵ Como vivenciei um episódio com um aluno do 3º ano, um aluno na sala da professora Geo, que vivia ilustrando no final do seu caderno ao invés de fazer atividade que a professora pedia. E um dia, eu interroguei: o que faz tanto no final do caderno? Ele disse que gostava de fazer desenho/pichação e que quando crescer iria pintar os muros. Mostrei a esse aluno que seria grafiteiro, uma profissão e falei sobre o grafiteiro Kobra conhecido mundialmente. O estudante ficou interessado e depois desse dia sempre vinha me mostrar desenhos que havia feito, inspirado no Kobra. A arte possibilita um leque de oportunidades, como a arte de criar, a arte de movimentar o corpo, a arte da pintura, da arte e expressão, das artes cênicas. Foi uma brecha que encontrei para que esse aluno não ficasse tão desinteressado nas aulas, mas que buscasse ali, naquele espaço motivos para aprimorar ainda mais seus desenhos e realizar seu sonho.

pontos”, suscetível a “fronteiras políticas, podem ser indicadas no mapa” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 11).

Portanto, a professora Ipê (2024) disse: “Antes da criança vir aqui e desenhar estes desenhos lindos que você vê, ter a grafia e escrever as palavras corretamente. Eles precisaram trabalhar muito o corpo, o espaço, conhecer eles mesmos. É um longo processo!”.

9 PISTA 9: A BELA E A FERA - O ANIVERSÁRIO É UM ACONTECIMENTO

Parabéns para você
nesta data querida
muitas felicidades
muitos anos de vida!

É pique, é pique, é pique
É hora, é hora, é hora
Rá-tim bum....

Professora, professora....



Figura 28 - Desenho de Feliz Aniversário



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Essa prática pedagógica me atravessou, principalmente pela afetividade como a docente conduziu e envolveu a festividade de fazer aniversário. Na semana que antecedeu a “grande comemoração”, assim destacado pela própria professora, ela foi desenvolvendo diversas atividades relacionadas à comemoração do seu aniversário.

Como de costume, todos os dias a professora consultava o calendário exposto na sala e dizia para as crianças: Hoje é dia XX, mês XX de 2024, e nesse dia enfatizou

que estávamos no mês de setembro, o mês favorito dela, pois comemorava a vida, a dia 20 de setembro, o aniversário dela.

Disse que seu sonho era comemorar o aniversário com o tema da história “A Bela e a Fera” e contou sobre a história e indagou: quem a conhecia. As crianças conheciam e, então, conversaram sobre os personagens, como as crianças viam a imagem da Fera, como a Bela o tratava. Um aluno chegou a dizer que a Bela fez com que a Fera se tornasse mais gentil e amável, porque ela o tratava bem. Nesse momento, a docente enfatizou a importância da amizade e o respeito entre as pessoas.

Na oportunidade, a professora colocou duas músicas que faziam parte do musical “A Bela e a Fera” da Disney. A primeira versão apresentada foi internacional “*Beauty and the Beast*”²⁶ da cantora Celine Dion e, em português, “Sentimentos são”²⁷, da cantora Gabriela Moraes. Empolgada, disse que em seu aniversário usaria uma coroa da Bela e levaria outra para uma criança ser o personagem da Fera e iriam encenar a música.

O menino H. G.²⁸ já levantou com brilhos nos olhos e disse: “Tia eu vou ser sua Fera, tia. Eu quero usar a coroa!” (aluno H. G., 2024). A professora logo respondeu: “Claro, H. G., você poderá ser a Fera, assim como as outras crianças, vamos todos cantar, dançar, usar a coroa, tirar fotos e comemorar o aniversário”. A Figura 29 mostra a imagem do vídeo da música “Sentimentos são”.

Figura 29 - A bela e a Fera, Sentimentos são



Fonte: Youtube, disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=hv2lCmRXvtY&list=RDhv2lCmRXvtY&start_radio=1 . Acesso 9 de set. 2025.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lmzKbs-WKS8> . Acesso 13 de dez. 2024.

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hv2lCmRXvtY> . Acesso 13 de dez. 2024.

²⁸ O aluno diagnosticado com Transtorno de Espectro Austista-TEA e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH necessitava de professora de apoio para acompanhá-lo.

A professora Ipê disponibilizou o *link* do vídeo no grupo de *WhatsApp* de pais/responsáveis pelos estudantes, pedindo para as crianças ouvirem em casa também.

Com base no que trabalhou sobre a história e a música da “Bela e a Fera”, a docente trabalhou as palavrinhas mágicas, escrevendo no quadro: Obrigado(a), Com licença, Desculpe, Por favor, e saudações: Bom dia, Boa Tarde, Boa noite!, enfatizando serem importantes para uma boa convivência entre os colegas e reforçando o diálogo anterior sobre a Bela sempre tratar a Fera bem. Dessa forma, a Fera foi aprendendo o respeito, amor, amizade e sentimentos bons e a não fazer jamais *bullying*. Além das palavras, trabalhou algumas regras como não criticar o outro, não bater, evitar brincadeiras que não são legais, evitar brincadeiras que podem fazer *bullying* com as pessoas e piadinhas. “SOMOS TODOS AMIGOS!”, escrevendo essa frase em caixa alta. Enquanto copiavam, a docente colocou as músicas para as crianças irem cantando e dizia: “Está chegando o grande dia!” (Professora Ipê, 2024).

Na imersão sensível daquele território, ao ir embora naquele dia, fui pensando no carro sobre o porquê de a docente colocar tanta ênfase em seu aniversário. O que ela buscava com isso? Uma forma de realizar um sonho? Ou será que encontrou linhas de força para rasurar um currículo arbóreo/estruturado? (Deleuze; Guattari, 2011).

No outro dia, ao chegar à escola, verifiquei que as crianças estavam na aula de Educação Física, e a docente estava na sala dos professores, organizando lembrancinhas para seu aniversário: um cofrinho e iria colar adesivos da “Bela e a Fera” nele. Ofereci-me para ajudá-la. Enquanto conversávamos, comentei sobre a comemoração do aniversário, as músicas, a história e como pretendia fazer a festa. Acrescentei: “Professora Ipê é muito interessante querer comemorar seu aniversário com as crianças. Sempre comemorou?”.

A docente, então me explicou que:

Comemorar o meu aniversário vai além de uma festa. Para mim, além de desenvolver várias atividades, apresentar temáticas, comemorar mais um ano de vida, para mim é uma simbologia marcante do mês que eu nasci. Mas isso eu não comento com todos, pois envolve crenças também e nem todos são receptivos e aceitam tais crenças.

Na verdade, todo ano próximo ao meu aniversário comemora-se dia 27 de setembro, o dia de São Cosme e Damião conhecido na igreja católica e na religião umbanda e outras práticas religiosas oriundas da África. Então, todo ano, como é de costume, quem é devoto de São Cosme e Damião oferece doces/guloseimas para as crianças como forma de agradecimento. E assim,

faço, comemoro mais um ano de vida, oferecendo “a festa de São Cosme e Damião”. Na outra escola que trabalho, eles sabem dessa minha tradição, aqui nesta escola não comento muito, pois cada um tem sua crença, né?! (Professora Ipê, 2024).

Destacam-se algumas curiosidades sobre São Cosme e Damião no balão informativo abaixo:

São Cosme e Damião eram irmãos gêmeos que exerceram a medicina e são lembrados como padroeiros dos médicos e farmacêuticos, além de serem considerados protetores das crianças. O dia dedicado a eles é celebrado em 27 de setembro, não apenas no catolicismo, mas também em religiões de matriz africana, como o candomblé, xangô, xambá, umbanda e batuque. Nesses contextos, os santos são associados aos erês, espíritos infantis que representam alegria e inocência, motivo pelo qual as festas nos terreiros costumam ser marcadas por música, dança e celebrações cheias de vida. A devoção a São Cosme e Damião também se expressa por meio da distribuição de doces às crianças. Esse gesto simboliza fé e gratidão, e muitos devotos o realizam como forma de cumprir promessas ou agradecer pelas graças recebidas por intermédio dos santos.

Fonte: Calendar, disponível em: <https://www.calendarr.com/brasil/dia-de-cosme-e-damiao/>. Acesso 8 de set. 2025.

A professora Ipê continuou seu relato:

fiz promessa de cumprir todo ano para os inocentes um jantar, ou doces, como é de tradição religiosa do candomblé. Sou do candomblé. Não falo isso para os alunos, nem para a escola, porque a escola não aceita e as famílias dos alunos, às vezes, podem não gostar, por ser de outra religião. Mas amo fazer aniversário nessa época, dia 20 de setembro e, ainda comemorar São Cosme e Damião. Sou agradecida e muito feliz por isso (Professora Ipê, 2024).

Nos outros dias subsequentes, continuou com atividades interligadas ao seu aniversário. Uma delas foi o gênero textual, proposto no livro didático. Explicou sobre os diferentes gêneros textuais, como: cartazes, informativos, bula de remédio, as literaturas infantis, poema, entre outros.

Outra atividade proposta envolvia andar pela escola e verificar quais gêneros textuais encontraríamos. Participei ativamente com as crianças, foi um momento de

descobertas e diversão, pois os estudantes iam correndo e chamava a professora, sinalizando o que havia encontrado.

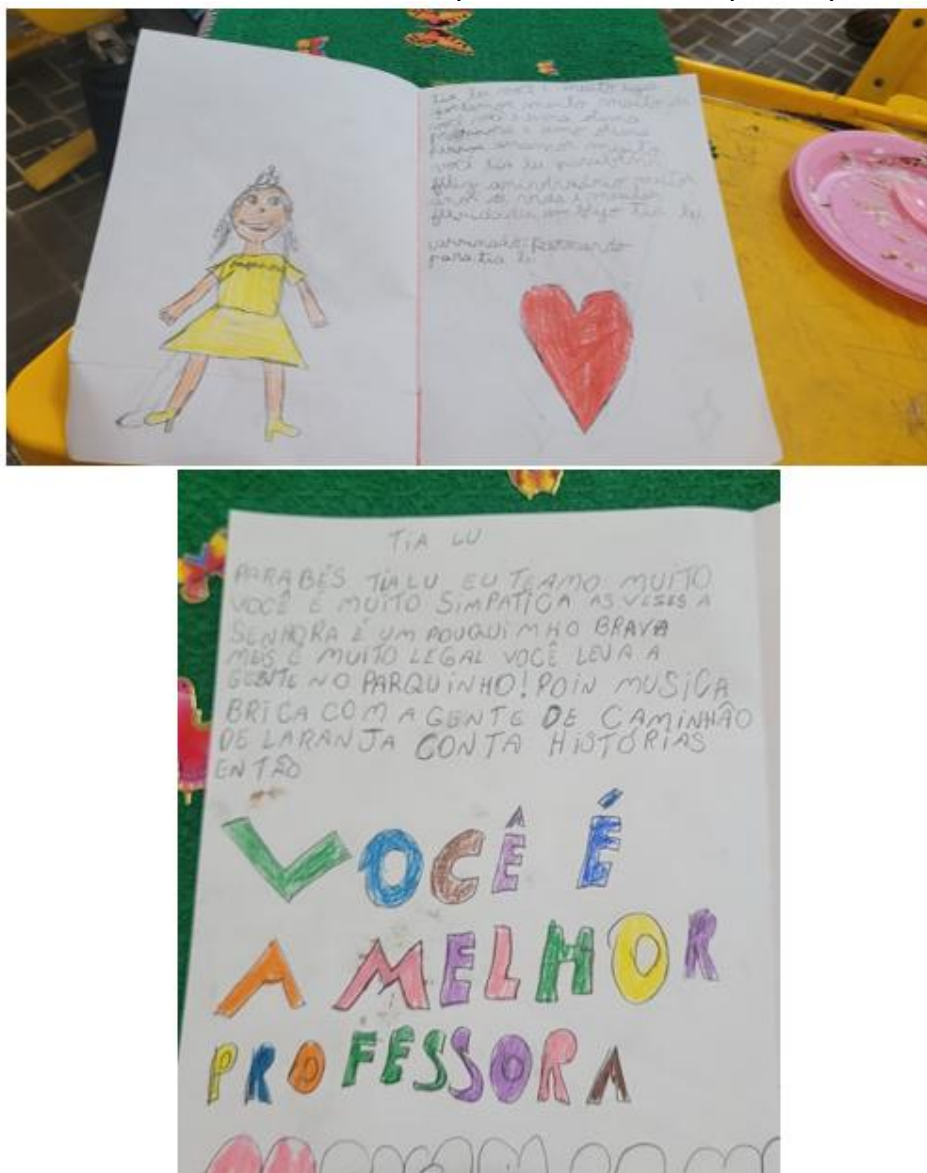
Destaco que, ao explorar os espaços da escola, despertei-me para olhares múltiplos, tornando visíveis detalhes e diferenças nos murais que, de outro modo, permaneceriam ocultos à percepção cotidiana. Por exemplo, meu olhar direcionou para a sala de atividades extracurriculares. A professora relatou que são alunos do período matutino que voltam à tarde para realizar atividades, como: balé, ginástica acrobática, judô, entre outras modalidades.

Nesse contexto, percebi que a atividade fazia com que as crianças enxergassem detalhes, antes não vistos, assim como aconteceu comigo, ou seja, o aprendizado sempre abre espaço para um novo aprendizado, e não é algo fechado (Kastrup, 2005).

Pensamos, nesse contexto, o aprendiz-artista, que valoriza as práticas pedagógicas visando à invenção, à atenção e à experimentação, não se limitando numa estrutura posta como verdades: “O aprendiz-artista não é aquele que repete mecanicamente uma mesma resposta ou uma regra definida, mas aquele que é capaz de reinventar-se permanentemente, inventando simultaneamente novos mundos” (Kastrup, 2005, p. 1.280).

No dia anterior à comemoração, a professora continuou com a aula de gênero textual e pediu para as crianças escreverem um cartão e enfatizou: “Amanhã iremos comemorar meu aniversário e quero que caprichem neste cartão, lembrem-se dos elementos fundamentais em um cartão e podem desenhar”, a docente ainda brincou: “Não vão me desenhar feia não, hein! A Figura 30 mostra cartões dos alunos para a professora Ipê.

Figura 30 - Carta e desenho realizado pelas/os alunas/os para a professora Ipê



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Ao olhar cada criança andando pela sala, foi possível perceber o quanto gostam da professora e a admiram. Era nítido que os cartões foram confeccionados com muito capricho e dedicação e expressavam o carinho de cada um com a professora, como exposto na figura anterior.

A professora Ipê recolheu todos os cartões e disse que iria guardar com muito carinho em sua casa. Nesse momento, finalizou a aula, fazendo a brincadeira do Caminhão de laranjas²⁹, como costuma fazer nos finais das aulas.

²⁹ A brincadeira do caminhão de laranja se organiza da seguinte forma: Na sala tem 6 fileiras de mesas, chama primeiramente as crianças que estão sentadas na frente. E vai brincando de caminhão das laranjas, vai contando até eliminar. Por exemplo: canta a música e quando parar o aluno deve escolher

Então, dia 19 de setembro, chegou o grande acontecimento: a comemoração do aniversário com o tema “A Bela e a Fera”. Se eu estava na expectativa desse dia, imagino as crianças. Tendo em vista que a professora disse que iria de Bela, todos estavam à sua espera na sala, quando, de repente, a professora chegou toda radiante, com os cabelos soltos, encaracolados e com coroa de maquiagem e vestido amarelo. Exclamou, dizendo: “A Bela chegou”, segurando dois bolos e uma sacola grande que continha sucos, guardanapos, vela, descartáveis e lembrancinhas.

Denomino a festa de aniversário como um grande acontecimento, porque a professora fez de seu aniversário um grande evento, fazendo com que nos sentíssemos em um momento muito especial. Para Deleuze e Guattari (1991), o acontecimento não tem um conceito definido, não é um estado de coisas, mas de afetamentos, de intensidades que nos atravessa. E a prática do aniversário é um emaranhado de FAZER/ESTAR/COMVIDA.

Enquanto a professora preparava o ambiente, predispus-me a ajudá-la, arrumando a mesa. Colocamos um forro de TNT da cor azul e organizamos os bolos e sucos, embalados pelo som da *playlist* “A Bela e a Fera”. A professora pegou a coroa e explicou que iria entregar ao aluno H. G. que seria a Fera, como foi de iniciativa dele, desde quando falaram do aniversário, mas que todos iriam revezar e usar a coroa.

O aluno, usando a coroa, dizia para mim: “Tia, tira foto, tia!” Todo Feliz!” A professora falou: “Vamos tirar foto sim!”. Tiraram a foto juntos e logo em seguida a professora perguntou se o H.G. podia emprestar a coroa para tirar *selfie* com todos. Nesse momento, foi chamando um por um para tirar uma *selfie* com a coroa e foi enviando para o grupo de *WhatsApp* que tem dos pais/responsáveis.

A professora Ipê direcionou o olhar para mim e explicou que a família é participativa. Gostam de receber registros do cotidiano dos seus filhos na escola e, por isso, sempre envia fotos de atividades realizadas em sala.

Chegou o momento de cantarmos parabéns e, com a professora de apoio, servimos as crianças. Todos comeram (o bolo estava delicioso) e repetiram. Nesse momento, a professora agradeceu entregando o cofrinho com guloseimas dentro e dizendo: “Hoje é um dia muito especial em poder vivenciar com a turma o meu aniversário” (Professora Ipê, 2024).

um número e conta até onde parar será eliminado. É uma brincadeira que necessita estratégia, pois dependendo do número que escolher, você elimina a si mesmo.

Na Figura 31, os registros do aniversário.

Figura 31 - Registros do aniversário da professora Ipê



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Após a comemoração do aniversário, as crianças dançaram e cantaram e quando chegou a hora do recreio, o aluno H.G perguntou se podia ir para o recreio com a coroa. A professora permitiu, dizendo que deveria ter responsabilidade para não perder e emprestar aos colegas também. O aluno foi para o intervalo todo satisfeito, mostrando para todos a coroa e que ele era a Fera.

Ao voltar do recreio, as crianças continuaram ouvindo músicas da *playlist* da turma, enquanto organizavam a sala, jogando os descartáveis fora e lixos que caíram no chão. Então, a professora, varrendo a sala, suspirou, abriu um sorriso e disse: “Como fico feliz em estar aqui, com 51 anos. Deus sempre me deu oportunidades boas, não posso reclamar” (Professora Ipê, 2024).

Percebe-se que a professora reflete suas ações sempre numa perspectiva de intensidade, de potência, saindo do convencional, mesmo sem deixar de trabalhar o currículo forma, buscando estratégias outras. Ao conseguir os atravessamentos de

desenvolver o currículo de forças, ela experimentou não só com o intelecto, mas o corpo como um todo.

Observamos que, além de comemorar uma data importante, houve vários aprendizados nos quais a docente conseguiu, em sua prática, contemplar áreas do conhecimento diversas, como música, arte, gênero textual, além da afetividade e do socioemocional dos estudantes.

Vale mencionar o carinho da professora por todas as crianças, ao utilizar a data de seu aniversário para além da comemoração, trabalhando a diversidade, a inclusão, a equidade de uma forma afetiva e explicando aos alunos que eram para compreender que o aluno H. G. iria usar a coroa e representar a personagem Fera. Ao escolher o aluno H. G., a professora buscou integrá-lo, visto que era um aluno pouco sociável. O fazer pesquisa COMVIDA se entrelaça com a experimentação da forma como a professora escolheu comemorar seu aniversário com as crianças. Ela transformou esse momento em um grande acontecimento, que, para mim, configurou uma experimentação de afetos, conforme conceituam Deleuze (2018) e Vinci (2021).

Destacam-se os processos do ser aprendente. Não basta a docente dizer para o aluno o que fazer, mas como fazer, através das experimentações cotidianas de várias formas de apresentar aquilo que lhe ensina. Portanto, “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (Deleuze, 2018, p.31).

A docente, ao inventar modos singulares de conduzir sua turma, buscou escapar à lógica da mera reprodução e aos mecanismos de controle instaurados pela instituição escolar enquanto máquina do Estado. Suas estratégias pedagógicas emergiram como linhas de fuga, atravessando os códigos instituídos e abrindo espaços para uma escuta sensível às necessidades de cada aluno. Nessa tessitura, a prática pedagógica desenvolvida se desdobrou em multiplicidades e elevou o ensino, que deixou de ser repetição para tornar-se criação de novos possíveis.

10 PISTA 10: GEOPARQUE - FEIRA DE CONHECIMENTO

“A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte.”

Deleuze (1988)

Cheguei como todos os dias, com meus materiais, cumprimentei a professora alfabetizadora Geo, a professora de apoio H. e as crianças. Sentei-me no cantinho no fundo da sala, como de costume. Ao abrir meu caderno (diário de campo), a professora Geo olhou para mim e disse: “Professora Bruna, poderia levantar para vir até a frente e contar para os meninos o que veio fazer aqui, contar sobre sua pesquisa e o que é ser pesquisador?”.

Fiquei um pouco surpresa, pois até aquele momento nossa comunicação havia sido apenas com troca de olhares, cumprimentos, abraços e diálogos com a turma, de uma forma bem discreta. Não havia oportunidades! A sala era um espaço que sussurrava, as crianças não tinham “tempo” para conversas e contatos paralelos.

Aproveitei o ensejo para dialogar com as crianças, o que eu estava fazendo ali, e qual o papel do pesquisador, o quão importante é realizar pesquisas, visto que pesquisar não é ir em busca de resultados e verdade absolutas, mas abrir o campo do visível, a política da narratividade. Para Passos e Barros (2014), é trazer à tona o que exige atenção, o experimentável, buscando novas direções.

Como forma de fazê-los refletir, indaguei: “Para vocês estarem aqui hoje, nós docentes, cursamos faculdade, realizamos pesquisas acerca de inúmeras temáticas da educação, como: as crianças aprendem de que maneira? Como se alfabetiza? O sistema da leitura e escrita, a formação das/os professoras/es para lecionar, entre outros assuntos”. Complementei: “Os avanços que tivemos em relação à inclusão escolar, em buscar compreender e diagnosticar cada vez mais cedo alguns tipos de transtornos, como o Transtorno de Espectro Autista, TEA, entre outros. Isso tudo é ciência!”.

E continuei: “Por que não pesquisar sobre as práticas pedagógicas das professoras, reconhecendo o trabalho docente no seu dia a dia e principalmente pós-pandemia?” E fiz um pequeno contexto de como foi conturbado o nosso trabalho na

pandemia e os desafios para auxiliar os estudantes a distância, de modo remoto, depois de estudos de como seria o retorno presencial.

Corazza expõe que o professor pesquisador “abre novos caminhos, que interferem e ecoam uns nos outros, graças a materiais de expressão ainda informes ou de conteúdos incodificados” (2008, p. 251). Para todos esses momentos foi necessário realizar pesquisas, destacando a importância de nós docentes sermos pesquisadores.

Podemos destacar na Ciência as pesquisas desenvolvidas na área da saúde, em prol de descobrir vacinas que possam erradicar algumas doenças, como, por exemplo, o desafio e a necessidade da agilidade em pesquisar uma vacina contra a covid-19, que foi um avanço que salvou muitas vidas.

As crianças ouviam atentas com os olhinhos brilhando e perguntei: “Querem perguntar algo?” Um aluno me disse que gostaria de ser cientista, outros não disseram nada. Enquanto voltava para meu lugar, no fundo da sala, ressaltei que a professora Geo estudava na mesma Universidade que eu e também desenvolve pesquisas na área da educação. Logo direcionei o diálogo para a docente, dizendo: “Professora Geo, conte para nós sua pesquisa, como está desenvolvendo?”.

A professora alfabetizadora desconversou em relação ao meu comentário e continuou: “Professora Bruna, pedi para você falar sobre sua pesquisa e o que estava fazendo aqui, porque na escola terá a feira de conhecimento, que acontece todos os anos e esse ano o tema será Geoparque Uberaba e, como de costume, realizamos oficinas e algo relacionado ao tema para expor” (Professora Geo, 2024).

A professora caminhou até sua mesa, abriu um saco e dentro dele continham vários rolos de papel higiênico e explicou que as crianças iriam confeccionar um dinossauro com material reciclado. Entregou para os alunos um pouco de tinta guache verde, o desenho do rosto e o rabo do dinossauro já recortados, e orientou que os meninos deveriam pintar o rolo de papel higiênico de verde e com a ajuda da professora de apoio (a pedido da professora regente da turma) deveriam colar a cabeça e o rabo do dinossauro.

Apesar de me prontificar a ajudar, em meu pensamento veio: “Por que não deixar as crianças fazerem/montarem seus dinossauros sozinhos?” Pois é na/da CriAção, no manuseio das artes que as crianças aprendem a terem autonomia e criatividade, pois a criança é sensível e descomplicada, não pode ser a um “eu fixo e escolarizado”, ela vive em sua singularidade criadora, sem medo de julgamentos.

Podemos dizer que são devires-artistas, capazes de inventar mundos como a arte faz: errando caminhos, desconstruindo sentidos, conectando o impossível. Cartógrafas-impessoais-artistas, liberam forças que perturbam o estabelecido, abrindo novas formas de ver e pensar (Corazza, 2008).

Infelizmente somos nós “sociedade” que moldamos as crianças ao longo do tempo, que controlamos a subjetividade, com roteiro estruturado de como devem agir, o seu “eu”, fazendo com que percam a essência de serem criadoras, impessoais e errantes. Como na própria prática de conduzir o que fazer: pintar o rolo de papel higiênico de verde, colar com a ajuda das professoras o rabo, o rosto e as perninhas (já recortadas), simplesmente parte de uma máquina de controle. A sala seguia limpa, sem aparência de que confeccionaram um dinossauro com material reciclado e tinta.

As crianças deixaram o dinossauro com a professora alfabetizadora, pois iriam expor no dia da “Feira de Conhecimento: Geoparque”, que aconteceria na sexta-feira próxima, no período noturno.

A professora Geo explicou o que era um Geoparque, e eu fiquei interessada no assunto, pois acreditava que ele tratava apenas de dinossauros, pelos fósseis que foram encontrados em nosso município e pelo bairro rural de Peirópolis que abriga um museu que conta essa história. A explicação da docente mostrou que o Geoparque vai muito além do que eu conhecia. Apresentou o processo de reconhecimento da cidade como Geoparque, recebendo a chancela da Unesco.

Entregou para as crianças, inclusive para mim, um texto com o título “Geoparques Mundiais”. O texto discorria sobre a Unesco e quais requisitos cada cidade, estado e país precisam apresentar para conseguir a chancela de Geoparque. Posteriormente, escreveu no quadro algumas perguntas para as crianças responderem de acordo com o texto: O que são geoparques mundiais? O que é geodiversidade? Geoproduto? Geoconservação? Quais os geoparques brasileiros?

Para complementar, a professora Geo contou a história de seu professor de Geografia da Universidade em que cursa Geografia, que é um grande pesquisador da área de Geologia e descoberta de fósseis. Explicou os lugares que compõem o Geoparque na cidade e destacou que ele não se resume apenas aos dinossauros, mas envolve também estudos de geologia, solos, terra, espaço e rochas.

Na nossa cidade, os geossítios culturais estão espalhados em diversos espaços, como centros históricos que compõem a Igreja e Museu Arte Sacra Santa Rita, Peirópolis, Museu dos Dinossauros, Mercado Municipal, Exposição ABCZ - Boi

Zebu, as cachoeiras de Caieira, do Pontilhão, Ponte Alta, do Marzola, Vale Encantado, e a figura tão importante como foi o Chico Xavier, que conta com Museu, Casa de Memórias e lembranças de Chico Xavier.³⁰

Em relação às atividades desenvolvidas, percebi que a prática pedagógica da professora se caracterizava pela ausência de espaço para o diálogo e reflexão, não oportunizando que as crianças expressassem o que já sabem ou compartilhassem suas experiências. Além disso, o texto trabalhado mostrava-se inadequado para a faixa etária, pois era de difícil compreensão. Durante a atividade, notei que várias crianças próximas a mim pediam ajuda em voz baixa, temendo que a professora percebesse que não haviam entendido o conteúdo.

Esperei que houvesse um momento para a discussão do texto e das perguntas, mas isso não aconteceu. É comum, na prática da docente, que o material seja entregue pronto, repleto de moldes e orientações rígidas, sem abrir espaço para o diálogo ou para a construção coletiva do conhecimento entre as crianças.

Estamos falando do contexto de uma sala de aula, composta por 27 alunos/as, como não tinha barulho? Como ensinar e saber que uma criança aprende, sem ouvi-las? São crianças e necessitam do direito de dialogar e movimentar! Existe aprendizado sem intensidade de afetos, sem o encontro dos corpos? Como produzir intensidade numa sala sussurrante?

A docente em diálogo sobre o seu cotidiano na sala de aula relatou: “Gosto da sala organizada, não gosto que eles fiquem andando na sala, não consigo ensinar no barulho, isso tira meu sossego e não consigo dar aula” (Professora Geo, 2024).

As crianças necessitam desenvolver atividades que envolvem o corpo, que potencializam a sua liberdade de expressão, então por que não as deixar livres para construir seu próprio dinossauro, utilizando os mesmos materiais propostos? Reforço com o que nos sinaliza Rolnik, ao dizer que “a produção de intensidades surge dos agenciamentos que fazem os corpos, em sua qualidade de vibrátil” (Rolnik, 2011, p. 37).

Chegou o dia da feira de conhecimento!

Cada sala ficou responsável por organizar sua oficina e suas exposições. As turmas do 3º ano estavam em um único espaço, acompanhadas pelos docentes

³⁰ Conforme disponibilizado pelo sítio Geoparque Uberaba, Disponível em: <https://geoparqueuberaba.org/home>. Acesso em 24 de out. 2025 e no apêndice 2.

responsáveis e expuseram os dinossauros feitos com materiais reciclados, além de marcadores de página contando um pouco da história do Geoparque.

Desenvolveram uma oficina com dinossauros de gesso, os visitantes iriam colorir com tinta. Inclusive, minha filha participou da oficina de gesso com outras crianças. A professora Geo participou da organização da feira, pois à noite estava em aula na universidade.

Na Figura 32, os dinossauros foram expostos na “Feira do Conhecimento: Geoparque”.

Figura 32 - Dinossauros confeccionados com material reciclado



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Por que a escola escolheu essa temática para a feira de conhecimento?

O currículo da rede municipal de ensino de Uberaba tem como documento norteador a BNCC, mas também conta com uma proposta própria, elaborada a partir das particularidades locais. Nesse sentido, o currículo de História e Geografia dos anos iniciais e finais valorizam o patrimônio histórico e a cultura da cidade, destacando três principais atores e/ou sujeitos históricos que a constituem, a saber:

Bairro rural de Peirópolis, geossítio que encabeça o macroprojeto “Geoparque de Uberaba – Terra de Gigantes”, voltado para desenvolver o turismo sustentável; 2- Zebu, raça que integra o importante legado histórico-cultural construído a partir da participação fundamental de Uberaba na edificação da pecuária nacional, desde o final do século XIX; 3- Por último, a pluralidade da religiosidade vivenciada no Município de Uberaba e região como, por exemplo, a trajetória do espiritismo no Brasil que teve como seu maior expoente o médium Chico Xavier, cuja memória e patrimônio encontram-se, atualmente, em processo de tombamento (Uberaba, 2023, p. 21).

O currículo orienta o trabalho com esses três principais elementos de destaque na cidade. Além disso, o reconhecimento e a obtenção da chancela contribuíram para tornar o Geoparque ainda mais evidente no contexto local.

Podemos, então, propor um desmanche dos modelos fixos de condução da aula. Buscando compreender a feira de conhecimentos como espaços coletivos, de um território de encontros em que se cruzam diferentes saberes e afetos proporcionando momentos de criação múltiplos.

À luz de Deleuze e Guattari (2011), o currículo não se limita a agregar culturas diversas, mas se constitui como um rizoma: múltiplo, em constante devir e atravessado por fluxos que escapam às tentativas de fixação. Assim, ao invés de um currículo multicultural entendido apenas como somatória de culturas, abre-se espaço para pensar um currículo rizomático, no qual as diferenças não são meramente representadas, mas produzidas e vividas no próprio processo educativo.

É um currículo que deve ser experimentado e o envolvimento que a feira de conhecimentos da escola proporcionou aos alunos de conhecer/visitar os diferentes lugares que abarcam o Geoparque Uberaba são movimentos que encantam as crianças a aprender. Assim como aconteceu comigo, a cartógrafa pôde aprender com as crianças a história do Geoparque Uberaba e de outros locais que são reconhecidos como geoparques no Brasil e os geoparques mundiais.

O aprender do cartógrafo também faz parte do processo, pois, para Barros e Barros (2016), o conhecimento produzido na vivência de campo só acontece quando nos desnudamos, deslocando-nos do plano meramente crítico, para o fluxo de VIVER/COM.

Ao chegar à noite na escola com minha família, fiquei atravessada pelo tamanho da feira de conhecimentos, a quantidade de alunos participantes, visitantes, a mobilização dos profissionais da educação, gestão e comunidade escolar. Estava difícil de movimentar no espaço da escola, de tantas pessoas.

Fui passeando pela escola e registrando alguns trabalhos que realizaram relacionados aos geossítios da cidade de Uberaba (MG). Vale ressaltar que esse evento acontece todos os anos no final do mês de outubro.

Algumas fotos da feira de conhecimento, alunos do 1º ao 9º ano, na Figura 33, abaixo.

Figura 33 - Exposição dos trabalhos na feira de conhecimento



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Percebeu-se que alguns docentes ainda demonstraram dificuldade em integrar as temáticas propostas pela feira ao cotidiano da sala de aula e aos conteúdos previstos no currículo, às vezes, por desconhecer o objetivo do evento, pois a feira de conhecimentos na escola é um projeto que busca promover a interdisciplinaridade, a oportunidade de vivenciar e aprender com temáticas que englobam a interação de fazer junto, ou seja, professores e alunos, enriquecendo o currículo e envolvendo toda a comunidade escolar (Ovigli; Colombo; Galante, 2019).

Quando não se consegue alinhar a temática às práticas pedagógicas, o trabalho acaba se tornando descontextualizado, distante da realidade e da faixa etária dos alunos, como foi possível observar nesta pista, pois, a professora adotou uma forma de desenvolver as atividades pautada na reconhecimento, em que as crianças apenas pintaram com tinta guache figuras já recortadas. Além disso, o texto trabalhado apresentava um nível de complexidade superior à capacidade de compreensão da turma, o que limitou ainda mais a participação dos alunos.

Essa forma de conduzir a atividade revela uma execução mecânica da proposta feita apenas para cumprir a exigência da feira de conhecimentos, sem promover reflexão, diálogo ou construção coletiva do saber. O processo educativo deve ser entendido como um campo de criação e multiplicidade, e não como repetição ou

reprodução. Aprender, para Deleuze (1998), não é acumular informações, mas produzir sentidos, conectar saberes e permitir que o novo emerga das experiências.

Portanto, a feira de conhecimentos poderia constituir-se como um espaço de experimentação e invenção, um território aberto ao encontro com a diferença, onde as singularidades das crianças e suas formas próprias de expressão pudessem ser valorizadas. Quando reduzida a uma simples exposição de trabalhos prontos, a feira perdeu sua potência de acontecimento, de espaço em que o aprender se dá no encontro com o outro, com o mundo e com o desconhecido. Nesse sentido, como aponta Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos transforma, que nos atravessa, e não o que simplesmente se repete; logo, educar implica abrir espaço para o imprevisível e para a criação (Kastrup, 2007; Corazza, 2009).

11 PISTA 11: MARCELO, MARMELO, MARTELO - O ESPAÇO QUE SUSSURRA

“É na desterritorialização que experimentamos as multiplicidades do mundo, de mundos. No fim das contas, nunca nos desterritorializamos sozinhos, sempre precisamos do bom encontro! Por isso temos que estar constantemente nos movendo, nos agenciando, à espreita.”

Deleuze e Guattari (2011).

Crianças sussurrando bem baixinho umas com as outras, momentos que presenciava desde o primeiro dia que estive em uma das salas do 3º ano. Dedinhos mais que espertos, passando bilhetinhos uns para os outros e eu pensava... “Por que essas crianças não fazem barulho?”

Aquele silêncio total, todos concentrados em executar as atividades que a professora orientava pelo livro didático e sempre dizia: “Abram o livro de Ciências na página X e façam as atividades X, X, X, daqui a pouco irei corrigir”. A correção era feita sempre em sequência e a professora continuava na mesma posição, de ser a detentora do saber e iniciava a correção, “A questão número 1: qual a resposta?” Ouvia a resposta dos alunos e dizia “Então escrevam aí...” e dizia oralmente as respostas. Observava que alguns conseguiam acompanhar, outros não, e ficava nisso. Às vezes chamava até sua mesa para dar visto no caderno.

A sala não dispunha de calendário. A professora escrevia todos os dias a data no quadro e dizia: “Hoje são dia XX mês XX, de 2024” e no cabeçalho deveria escrever o dia da semana, nome da professora, da escola e da(o) aluna (o), em todas as atividades, todos os dias.

Havia também momentos em que a docente escrevia atividades no quadro para as crianças copiarem. Além de terem que fazer atividades do Criança Alfabetizada, que abordo na pista da Escola Central.

Todos seguiam atentos aos ensinamentos da professora e um relógio parado no centro da parede, conforme mostra a Figura 34.

Figura 34 - Relógio parado na sala de aula



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

O relógio

Vinícius de Moraes

Passa tempo, tic-tac	Que já estou
Tic-tac, passa hora	Muito cansado
Chega logo, tic-tac	Já perdi
Tic-tac, e vai-te embora	Toda a alegria
Passa tempo	De fazer
Bem depressa	Meu tic-tac
Não atrasa	Dia e noite
Não demora	Noite e dia

Fonte: Letras, disponível em: <https://www.letras.mus.br/vinicius-de-moraes/87218/> Acesso em: 29 de jul. 2025.

Será que o relógio parado tem relação com as crianças perguntando de minutos em minutos para a professora de apoio e depois até para mim, quantas horas? Quanto tempo falta para o recreio? E eu olhava para o relógio parado bem no centro da parede, acima do quadro branco. Olhava para aquele relógio e pensava: por que esse relógio parado? Seria porque a professora não quer colocar pilhas, ou às vezes esqueceu? Ou não gosta que os alunos se preocupem com o horário? Ou deve achar que o relógio analógico não é mais usual?

E nisso, percebia as crianças ansiosas pela chegada do recreio e aulas de Educação Física, os únicos momentos em que o corpo podia escapar das linhas duras

do controle da sala de aula e movimentar-se, conversar, correr, gritar, ser corpo pulsante, ser criança. Esses instantes de movimento parecem revelar as frestas do cotidiano escolar, em que a vida insiste em pulsar mesmo diante das normas que tentam contê-la. E na sala, o relógio continuava parado!

E me remeteu ao poema de Vinícius de Moraes, o relógio, pois quando eu era criança, ficava vendo livros velhos aleatórios que meu pai guardava na estante, que ficava na sala de minha casa e ficava folheando e viajando no universo da leitura e das ilustrações que esses livros continham. Amava ler e me deparei com esse poema, e imaginava muitas coisas ao realizar a leitura, sempre associava o tempo passar rápido, quando eu fazia coisas que eram legais e nem via o tempo passar.

Essa lembrança me fez pensar em como o tempo se fabrica no cotidiano escolar. Mesmo eu, adulta e pesquisadora, sentia no corpo o tédio diante das atividades mecânicas. O corpo estava sendo forçado a silenciar, enquanto ele quer movimento, a vida pulsa, mas a rotina do controle pedia para esperar. E talvez o desafio esteja justamente em criar espaços onde essa pulsação possa existir.

Quando a atividade é sempre previsível e se acredita que o importante é trabalhar apenas o intelectual no processo de aprendizagem, nega-se uma aprendizagem que está intrinsecamente ligada à experimentação, ao devir, à intensidade e às multiplicidades (Deleuze, 2018).

Enquanto isso, na sala da professora Geo, a docência se fazia entre capturas e resistências, controlando os corpos infantis, mas também, ela própria atravessada e controlada pelas forças do próprio sistema educacional que a formam e a regulam. Mas como ficam os corpos das crianças nesse processo de docilização? (Foucault, 2018). Seguem sussurrantes, atentas ao que a professora Geo ensinava?

E qualquer conversa a professora logo dizia: “Psiu, vocês sabem que não gosto de barulho e conversas paralelas”. E sempre pensava: como ela consegue isso? Seriam as crianças que são comportadas assim? Regras da escola ou o ritmo de conduzir a turma?

Nessa sala, meu olhar atento pousou em como aquele ambiente era propício ao que o sistema educacional deseja, a forma de manipular e docilizar os corpos, seguindo um formato “tradicional” que conhecemos da escola, em que o professor é o transmissor do conhecimento e o estudante o simples “receptor do conhecimento”, como aprendemos advindo dos modelos europeus e dos ensinamentos de ser detentor do saber, como alguns autores trazem (Tanuri, 2000; Saviani, 2009).

As crianças dessa turma ficavam durante toda a aula sem expressar nenhum movimento, a não ser as mãos ligeiras fazendo atividades no caderno ou livro, e os olhos no quadro. Tudo “normal” para o sistema educacional, com dias que se repetem na rotina escolar.

Por falar em rotina escolar, a estrutura da sala, assim como todas as salas da escola, era bem peculiar ao ambiente que somos acostumados, com características comuns de uma sala de aula. Ficava localizada no segundo piso ao final do corredor, bem no fundo. Tinha janelas dos dois lados da sala, pintadas com cores coloridas e cortinas na cor bege. Em uma das janelas havia um vidro quebrado, um armário de aço ao lado de um quadro branco, dois armários ao fundo isolados, que não eram utilizados, e quatro ventiladores de teto. O chão era quadriculado e as carteiras eram acopladas, ou seja, mesa e cadeira.

A sala era composta por 27 alunos, a maioria meninas, e em nossas conversas diárias, a professora relatou que todos os alunos são alfabetizados, menos a aluna que necessitava de professora de apoio, diagnosticada Cri-du-Chat, uma doença genética rara que se caracteriza por um choro agudo semelhante ao miado de um gato, conhecido como Síndrome do Gato Miado.

Todos os dias sentava ao lado dessa aluna, com a professora de apoio, e a criança sempre abria sorrisos para mim, demonstrava gostar da minha presença. Com o passar do tempo, ela ficava me chamando (do jeitinho dela), querendo minha atenção. Às vezes, na hora do recreio, gostava de voltar segurando minha mão. É uma menina que precisa de ajuda para se locomover³¹.

Outro fato a destacar, o armário que a professora utilizava para guardar seus materiais de uso da sala, todos os dias era aberto, para pegar suas coisas, como pincel, apagador, livros didáticos. Dentro do armário, sempre quando abria, via-se que a professora tinha a caixa do PNAIC, um programa de Alfabetização, com livros de literatura infantil. Eis Programa ao qual tive muito apreço quando participei como professora e formadora do curso nos anos de 2012 a 2017.

³¹ A estudante tem dificuldade em subir e descer escadas e sua sala era exatamente no segundo andar, sendo necessário utilizar as escadas todos os dias. Presenciei infelizmente um episódio que me deixou triste. Ao chegar e me direcionar à sala, deparei-me com a professora de apoio, caída ao chão com a criança, pois a professora estava ajudando a subir, com mochila escolar e ainda com seus materiais em mãos. Corri e prontifiquei-me a ajudá-las, subindo com os materiais de ambas, enquanto a docente foi restabelecendo do acontecido com a menina.

No dia de a docente realizar a leitura oralmente das crianças, o que fazia parte do programa Criança Alfabetizada, na oportunidade de diálogos, comentei: “Vi que tem uma caixa do PNAIC no seu armário”. A professora Geo (2024) sorriu e disse: “Sim, eu tenho! Lá na caixa guardo alguns livros de literatura que foram disponibilizados na época do PNAIC, do qual participei todos os anos”. E continuei: “O PNAIC eu participei também, mas o que me fala do programa Criança Alfabetizada?”, ao que respondeu: “Ah, programa bom, mas não no nível do PNAIC!” (Professora Geo, 2024), risos!

Em seu modo de agir, a professora parecia movimentar-se conforme as orientações e normativas de um sistema capitalista que se faz presente e captura o cotidiano docente. Ressalto que o PNAIC foi bom, mas não houve utilização de nenhum dos livros de literatura neste período que estive no território.

Portanto, as práticas pedagógicas vão além do contexto da sala de aula, dos muros da escola, estão presentes nos espaços educativos, são territórios vivos, permeados por forças que podem tanto nos capturar, quanto potencializar processos de criação e invenção no ato de ensinar e aprender.

Somos seres múltiplos, assujeitados desde o nascimento, sob uma produção de subjetividade, produzida, “fabricada e modelada por registro social” (Guattari; Rolnik, 2005, p.31) numa postura vivenciada em extremos de “alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como recebe, ou uma relação de expressão e criação” (p. 33).

Para Corazza (2008, p. 8), o indivíduo “não existe completamente só”, é fruto dos devires do próprio ser, que é uma das fases do ser da individuação, que acontece em etapas, como o princípio da individuação, depois a operação da individuação até chegar à realidade que é a potência de ser um indivíduo sempre em processo no espaço que ocupa. Conforme propõem Deleuze e Guattari (2012), a subjetividade não é algo dado ou estático, mas um processo em constante constituição, atravessado por agenciamentos de desejo e relações de poder.

Na oportunidade que tinha a docente, vinha até a mesa em que eu estava e iniciava assuntos aleatórios e, nesse ensejo, aproveitava para realizar o manejo da entrevista de explicitação. Indaguei sobre os alunos serem tão quietos, como conseguiu com que eles fossem conduzidos daquela maneira. A professora respondeu: “Quando entraram, achava a turma muito infantil, imatura e foi um processo longo para eles compreenderem que não estão aqui para brincar. Mas

estavam aqui para estudar! Eu não consigo trabalhar com barulho, com alunos andando, fora de ordem” (Professora Geo, 2024).

A docente demonstrou que em seu espaço vivido, a intolerância da professora ao barulho pode ser compreendida não apenas como uma questão disciplinar, mas como um devir-silêncio. A subjetividade que habita a sala de aula não pertence a alguém, mas circula entre corpos, normas e afetos. A professora Geo é atravessada por uma subjetividade escolar que a faz desejar o controle, tanto quanto eu, pesquisadora, fui atravessada em intervir, mas sem sair da ordem desejada pela docente.

Também fui capturada no mesmo diagrama de forças, resistindo a não ser invasiva em relação à decisão da professora. Nesse sentido, o incômodo diante do ruído pode estar relacionado ao desejo de ocupar a posição de quem controla, de quem detém a autoridade sobre o espaço e sobre os corpos que ali se movimentam. Assim, o sussurro das crianças não é apenas ruído, mas uma política sensível que desloca a subjetividade docente para um devir-outro, em que o corpo na escola pode, por um instante, respirar.

No dia em que nós fizemos um aniversário surpresa para a professora no final do mês de novembro de 2024, eu disse à professora de apoio que iria trazer bexigas para enfeitar o quadro. A professora, mais que depressa, disse-me: “Não, a professora Geo não gosta muito de barulho, nada que vire bagunça, pois ela ficará brava conosco”. Assim, fizemos a comemoração sem bexigas e seguindo a ordem para não contrariar a professora.

Ainda em relação à imagem da docente em parecer estar no controle, remeteu-me ao que Corazza (2008) traz sobre os professores serem vistos como “um indivíduo tipo cartesiano” tendo dois hemisférios: o corpo e a mente que devem ter seus ensinamentos de uma forma homogênea. Assim, como a autora defende ser uma visão errônea, também vejo que numa sala em que convivemos com diferentes realidades e vidas, não podemos desejar que todos aprendam e comportem da mesma forma.

Vejamos, às vezes, para essa docente o desejo de controle, portanto, não seria meramente funcional ou pedagógico, mas parte de um processo de produção de si, em que a figura da professora silenciosa e controladora sustenta uma identidade como firme e acabada. O barulho, nesse contexto, torna-se uma ameaça simbólica à

estabilidade dessa posição subjetiva, de sempre estar com as mesas e cadeiras enfileiradas, seguindo a ordem do controle.

Para reforçar, as carteiras enfileiradas, crianças assentadas, os sussurros e o silêncio podem transmitir a ideia de ordem e disciplina, oferecendo ao docente propenso a essa configuração uma sensação de segurança para desenvolver suas atividades pedagógicas. Esse arranjo pode ser considerado “um mapa geográfico”, sendo uma tática para “organizar” sua sala de aula (Gallo, 2008).

Mas afinal, não esqueçamos, esses estudantes são crianças e demonstraram a todo momento a necessidade de movimentar o corpo, de dialogar, trocar ideias, cabendo a nós docentes ter a sensibilidade de proporcionar atividades que necessitam desse movimento para auxiliar no processo de aprendizagem.

Todos os dias, no caminho de volta para casa, refletia o que eu poderia fazer, visto que nessa sala de aula não era possível a tal “bagunça” e como poderia intervir sem parecer invasiva? Ainda mais porque foi muito receptiva ao me receber em sua sala. Quando tudo é previsível, uma cópia da cópia, o tempo parece ser uma eternidade, foi o que ficou potente para mim ao habitar a sala com os estudantes do 3º ano.

O controle, a ordem e o seguir das normativas vigentes parecem sustentar o cotidiano escolar. Mas, nesse mesmo espaço, os fluxos se movem, tocam-se, esvaem-se. Uns seguem por linhas de fuga, outros são capturados. Entre o instituído e o que escapa, o corpo ora vibra, um corpo vibrátil, ora sussurra e silencia (Rolnik, 2018). Não existe uma concepção correta de como conduzir uma sala de aula. Mas há caminhos múltiplos que estão justamente nesse “entremeio” em que a vida insiste em se inventar. Mas o que fazer com o corpo que quer movimento?

Eis que um dia estava contando histórias para minha filha antes de dormir e a cada frase que eu contava do livro “Marcelo, marmelo, martelo”, da autora Ruth Rocha, veio-me à mente: Quero muito contar essa história para as crianças do 3º ano, como possibilidade de provocar o pensamento, de aguçar a curiosidade e deixar o corpo vibrar com o diferente. Nem que seja apenas sentar no chão, em roda, e escutar o que elas têm a dizer, como percebem o mundo através de uma história tão engraçada.

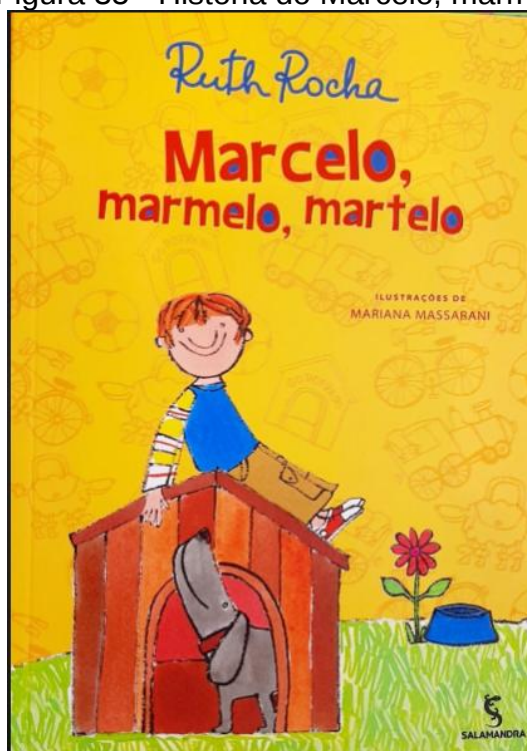
Por meio desse gesto simples, intensifica-se o ato inventivo em não ensinar algo pronto, mas criar condições para que outros mundos possam nascer, mundos

tecidos pela escuta, risos e nos olhares curiosos das crianças (Corazza, 2016; Paraíso 2015; Kastrup 2005).

Então, perguntei à professora se eu poderia fazer uma atividade com as crianças, pois estava chegando quase nos dias de sair do território e ir me despedindo. A professora me perguntou o que seria e disse que iria contar uma história e fazer uma brincadeira. A professora Geo concordou. Perguntei se poderia ser no espaço externo da sala, mas me respondeu que preferiria no espaço da sala de aula mesmo.

A Figura 35 mostra a capa do livro “Marcelo, marmelo, martelo”.

Figura 35 - História do Marcelo, marmelo, martelo



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Esse livro conta a história de um menino chamado Marcelo, muito curioso, criativo e questionador. Ele gosta de inventar palavras novas e questiona por que as coisas têm os nomes que têm. Para Marcelo, um objeto ou situação pode ser descrito de outra forma, então ele deveria ter outro nome, como por exemplo, ele questiona por que "cadeira" se chama "cadeira" e não algo como "sentador"? Travesseiro deveria se chamar deitador...

Essas invenções linguísticas divertidas acabam confundindo as pessoas ao seu redor, e ele percebe que, para se comunicar, também precisa entender como os outros

pensam e falam. A história brinca com as palavras e a curiosidade de sempre saber o porquê do nome das coisas. Ao final, Marcelo aprende a equilibrar sua criatividade com a necessidade de se comunicar com os outros e salvar seu cachorro Godofredo.

Então, levei o livro e pedi licença para a docente que iria realizar a prática pedagógica. Logo me direcionei à frente da sala e disse para as crianças que iríamos fazer uma atividade diferente naquele dia. Propus às crianças sentarem ao chão e poderiam ficar à vontade se quisessem fazer uma roda. Logo estávamos em roda, o brilho no olhar e sorriso das crianças era encantador, pareciam que queriam dizer algo, ofegantes. Cantamos a música do grupo Palavra Cantada, disponível no link do QR Code da Figura 36.

Figura 36 – QR Code da música: vou te contar a história - Palavra Cantada



Fonte: Elaborado pelo canva, 2025.

Eu vou te contar uma história, agora
atenção...que começa pelo meio, na
palma da tua mão...bem no meio tem
uma linha, que vai ao coração...dá tua
mão, dá tua mão!

Nessa música todos fazem gestos abrindo a palma da mão e imaginando sair um fio que conduz até o coração e entrelaçam uma mão na outra do colega.

Figura 37 - A cartógrafa contando história para as crianças³²



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Enquanto contava a história, ia mostrando as imagens e as crianças ficaram curiosas. Conversamos sobre o que ouviram e compreenderam da história. Na sequência propus que imaginassem outras palavras que pudessem ter o mesmo significado, assim como o Marcelo fazia, inventando novos nomes para as coisas. Houve muitos nomes engraçados como: copo - bebedor; tesoura - cortadeira; caderno - guarda palavra; meia - esquentar pé, entre outras palavras que ríamos a cada uma que surgia.

Logo chegou a hora do recreio, todas as crianças foram comentando sobre a história com muito entusiasmo. Ao voltar para a sala, as crianças estavam todas eufóricas perguntando qual dia teriam outras histórias, mais momentos assim. Mas naquele momento, o fluxo foi interrompido, quando a professora, muito educada, disse: “Agora é hora do livro de Matemática” (Professora Geo, 2024).

³² A foto foi desfocada para preservar as imagens das crianças.

A docente revelou-se no desejo de retomar o controle, reconduzir o corpo coletivo ao compasso da rotina. A vida que pulsava nos corpos em movimento foi por um instante contida, não podia escapar da ordem. Esse lugar deveria ser um espaço de invenção, uma volta a operar sob o regime da previsibilidade, da execução de conteúdos. Entre a história e o livro, entre o riso e os sussurros, desenha-se o campo de forças, entre o que escapa e o que quer capturar.

No dia seguinte, sugeri à professora dar continuidade ao trabalho com a história, propondo uma atividade de movimento. Na atividade, escolhi cerca de cinco crianças para ficarem em pé, à frente da sala. As demais permaneceram sentadas, observando atentamente as posições de cada colega. Em seguida, os que estavam em pé mudavam de lugar e trocavam os objetos que seguravam, como lápis, régua, estojo escolar, um acessório.

A turma, então, precisava dizer, por exemplo: *O João³³ estava na primeira posição e foi para a quinta. Ele estava segurando um lápis. Depois misturávamos novamente: E a Ana? Em que posição ela estava antes? Para onde foi? O que ela segurava?*

Assim, fui chamando as crianças, até que todas participassem da brincadeira. Dessa maneira, buscou-se trabalhar vários campos do conhecimento, como a matemática, movimentos corporais, concentração, memória, lateralidade e observação de forma integrada e divertida, mantendo viva a curiosidade despertada pela história do Marcelo.

Para que os estudantes pudessem abrir-se à criação, deixando que a criatividade e a imaginação brotassem, entreguei folhas brancas para que as crianças fizessem novas frases, palavras diferentes, assim como foi no dia da contação de histórias, e como poderiam fazer uma nova história através de ilustrações criadas por eles. Seguem algumas fotos dos desenhos das crianças, conforme Figura 38.

³³ Estes nomes são fictícios.

Figura 38 - Releitura da história: Marcelo, marmelo, martelo



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Enquanto as crianças faziam a atividade, minha intencionalidade era colocar músicas para ouvirem, mas a professora Geo não deu abertura para que eu extrapolasse aquilo que já era rotineiro de sua sala. Então não me arrisquei e cantei apenas algumas músicas oralmente com eles.

Ao término da atividade, as crianças foram me entregando à releitura feita e, eu disse a eles que tinha levado uma surpresa para todos. E indaguei: “Vocês lembram da feira de conhecimentos, qual foi o tema? Então trouxe para vocês um experimento, dessa vez vocês irão ser os pesquisadores/cientistas”.

Entreguei para eles um dinossauro em gel, que precisava ficar na água alguns dias para que o mesmo fosse crescendo até ficar grande, conforme as instruções que foram no saquinho com o dinossauro, além de uma mensagem com uma guloseima colada. As crianças, ao ver o dinossauro dentro do ovo, ficaram felizes, e como havia levado cores diferentes, interagiram entre si, para trocar a cor que mais gostaram, como mostra a Figura 39.

Figura 39 - Dinossauro que cresce na água



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IJoGbyE2Dys>. Acesso 04 de nov. 2025.

Além disso, entreguei um mimo para as crianças, um marcador de páginas com um recado sobre as experimentações vividas e que foram potentes para o aprendizado de todos nós. Como a Figura 40 mostra, foi o marcador de páginas do Geoparque Uberaba com um recadinho para a turma do 3º ano B.

Figura 40 - Marcador de páginas Geoparque Uberaba



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

No processo de alfabetização e na consolidação da mesma, destaca-se a importância das crianças se comunicarem, movimentarem, serem criativas, principalmente como apontam Silva Correia e Borges (2024, p.3) em relação ao aprender por meio das “relações sociais, a realidade concreta e o movimento mundo tornando-se objeto da alfabetização corporal, sendo preciso que sejam interpretadas e problematizadas por meio do diálogo crítico e conscientizador”.

Na relação com o outro, aprendemos a perceber o mundo de maneiras múltiplas, na captura, no controle, nas dobras do cotidiano, as formas e forças que nos atravessam. Para Rolnik (2011), perceber o mundo é deixar-se afetar pelo outro, por forças vivas que nos tocam e ganham corpo em nós como sensações, fazendo da experiência um território de encontros e movimentos.

Não existe fórmula para o ato de aprender e ensinar. O que faz sentido em uma turma pode não fazer na outra. Cada aluno é atravessado por mundos, afetos e tempos distintos, e é nesse entrelaçar de diferenças que o aprendizado acontece, como experiência viva, sempre em movimento.

VIVER/COM a turma do 3º ano e com a docente nesses meses me trouxe muitas indagações acerca do meu “eu/nós docente”, como nos mostra Corazza (2016), na necessidade de produzirmos o processo criador, que atravessa por meio das experimentações, fazendo ressoar as próprias vozes, permitindo que as vozes ressoam e que modos criativos de pensar emergem das subjetividades.

Ao propor a prática pedagógica, quis romper com o hábito exclusivo de giz, quadro, caderno, livro didático e crianças quietas. Penso que foi pouco, minha vontade seria realizar muitas outras atividades, mas também compreendo que aquele espaço tinha seus limites, pois não era minha sala de aula. Ainda assim, sinto que valeu muito propor essas experiências que abriram pequenas brechas de invenção e movimento do corpo no cotidiano escolar.

Desse modo, ao envolver atividades de criação e sensibilidade, rompemos com o instituído. Assim, ao propor a prática pedagógica, fui atravessada em impulso de deslocar o corpo da docência e das crianças para fora do regime do quadro, do caderno e do silêncio, mesmo que fosse por um curto período. E é nesse movimento que a vida pulsa (Corazza, 2016).

Desse modo, foi isso que procurei cultivar nessa turma, o processo criador, as novas invenções, despindo da ciência tradicional que tanto controla e apaga a autonomia dos estudantes. Penso que experimentar isso faz parte do processo de

conscientização da peculiaridade que é a profissão docente diante de suas multiplicidades.

A nossa formação enquanto profissional também corrobora nossa ação como docente nos espaços formativos. Mas qual formação recebemos para atuarmos como professoras/es? Seria a educação proposta como mera repetição? Mesmo estando no século XXI, há muito que avançar e discutir no campo de formação de professores.

É nesse tensionamento entre o que “aprendemos para ser” e o que FAZER/ESTAR/COMVIDA que a pesquisa se move. É nesse processo do caminhar que as linhas se movem, entre os corpos, tempos, sensibilidade e afetos em todo contexto das práticas pedagógicas e do contexto escolar. São fluxos que se cruzam num coletivo de forças entre a professora, as crianças, a escola e a pesquisadora. Pois a pesquisa se fez no “entre” na composição de VIVER/COMVIDA.

12 PISTA 12: DINÂMICA DO ESPELHO

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.”

Manoel de Barros (1993).

Figura 41 - Espelho retangular laranja



Fonte: Pinterest, 2025.

O que este espelho representa para quem vê? Seria para transver o mundo ou a si, na imensidão que é o mundo dentro de si? Permita-se olhar no espelho e contemplá-lo/a.

Manoel de Barros traz o transver o mundo como uma possibilidade de criação. E nessa pista foram momentos em que as crianças acessaram o mundo da imaginação de transver o que estava além da proposta inicial. Nesse contexto, Deleuze e Guattari (2011) corroboram que a possibilidade de criação é vista na transversalidade, na abertura para atravessamentos, conexões e devires que escapam à lógica linear e segmentada, como um convite à invenção de novas formas de ver, sentir e existir no espaço escolar.

Na abertura para novos mundos, na proximidade de comemorar o Dia das Crianças, a escola estava se preparando para desenvolver atividades diferenciadas ao longo da semana, como: passeio de trenzinho, brinquedos infláveis na quadra e gincana com os professores de Educação Física. As professoras participantes desta tese se organizaram para realizar o dia do cinema com a exibição do filme:

“Divertidamente II”, no anfiteatro da escola, a organização do Dia da Meia Maluca e dia Dia do Parque³⁴.

Além de atividades que ficaram a critério da professora regente da turma com brincadeiras e atividades diferenciadas, a docente Ipê programou desenvolver oficinas de artes utilizando sacos de papéis que são usados para colocar pães, confeccionando animais diversos, como cachorro, gatinho, urso, raposa, entre outros. Fizeram também o dia do *Squishies*³⁵, confeccionado com amido de milho e bexigas.

Nesse período, outra atividade que me atravessou pela sua transversalidade e sensibilidade em acessar o socioemocional, ao buscar conexões com o cotidiano da criança, foi a atividade nomeada pela docente de “O que meus olhos veem através da lente dos meus óculos?”.

A princípio, a professora compartilhou uma imagem de um menino e de uma menina, com dois óculos bem grandes no rosto e perguntou a eles: “o que os óculos refletem? O que as minhas lentes refletem? O que vocês veem através das lentes dos óculos? Quando eu observo tudo ao meu redor, minha família, meus amigos, a vida, o que me reflete? Quando vocês olham, o que vocês pensam?”

Em meio a esses questionamentos, a docente enfatizou: “olha, é muito importante a gente pensar e dizer coisas positivas. Pensem em coisas boas da nossa vida!” (Professora Ipê, 2024).

Essas indagações acessaram meus pensamentos. Ao perguntar o que eu vejo através das lentes dos meus óculos, fez com que através dessas lentes rodasse um filme, todas as conexões em torno de minha vida: família, educação, sociedade, pesquisa, convicções de antes e que hoje ficaram para trás, e as transformações ao longo de minha vida, o estar ali, naquela escola.

Enquanto as crianças realizavam a atividade, dialogamos sobre a prática pedagógica proposta, e a professora me relatou: “Eu gosto de inserir a filosofia, penso que transforma o modo como elas veem a vida e o próximo. Minha vontade era fazer faculdade de Filosofia” (Professora Ipê, 2014).

Essa proposta nos traz um convite para o cuidado de si e do outro, o cuidado com a vida, fortalecendo os laços, oferecendo autonomia e compreensão nas crianças, ao instigá-las a expressar suas emoções, sentimentos e a refletirem que isso

³⁴ Só a data comemorativa dos dias das crianças para brincarem no parque?

³⁵ É um brinquedo que estimula a coordenação, percepção sensorial e auxilia no controle da ansiedade.

é possível. A docente ainda indagou: “o que eu vejo além dos meus olhos? Como que eu vejo a família, o amor, meus amigos, as amizades que eu tenho, o meu dia a dia? Como que eu me vejo?” (Professora Ipê, 2024).

Nesse diálogo, fui despertando para algumas coisas que não percebemos, como já havia citado anteriormente em outras pistas de práticas da professora Ipê. Os pequenos detalhes que deixamos “passar” pelo dia a dia automático em que vivemos, na cobrança incessante das macropolíticas que capturam as micropolíticas para executar um currículo orientado pela BNCC, como se fosse já fechado e acabado, controlado pelo colonial-capitalístico, sem frestas para acessar o plano coletivo de forças (Kastrup, 2014).

O que é ensinar e aprender na diferença? Além de propor as atividades, a professora proporcionou um momento para ouvir o que as crianças tinham a dizer, visto que após o término das atividades, ela pediu às crianças para compartilharem o que viam através das lentes dos óculos. Os alunos foram mostrando seus desenhos: alguns viram através das lentes um arco íris, outros corações coloridos, dinossauros, a natureza, árvores, animais, praia e coqueiros, sua família, sua moradia e até uma criança que desenhou a família fazendo churrasco.

Nesse contexto, vemos que ao invés de direcionar as crianças a uma resposta única, ela criou linhas rizomáticas de percepções, em que cada olhar é uma linha que se bifurca, se conecta e produz novas realidades. Assim, o olhar infantil se torna um campo de forças, uma experimentação de mundo.

Figura 42 - Mosaico da atividade “O que meus olhos veem através da lente dos meus óculos?”



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

A professora expôs os desenhos no mural do Dia das Crianças no corredor próximo à sala de aula. Nesse momento, todos foram auxiliar na colagem do mural. Acima, apresento algumas imagens dos desenhos das crianças do 3º ano, na Figura 42.

Naquele dia, fui embora pensativa, inspirada na perspectiva das práticas pedagógicas da docente, sempre intensa, potente e cheia de atravessamentos. Busquei imaginar como poderia retribuir tanto carinho recebido naquela sala, criando uma atividade potente, que alcançasse cada criança e também a professora.

Nesse contexto, veio em meus devaneios noturnos a ideia de desenvolver a “Dinâmica do Espelho”, que é uma prática que realizo no início do ano letivo. Ela tem como objetivo ensinar as crianças a lidarem e compreenderem os seus sentimentos, melhorar a socialização, respeito, a valorização e o cuidado de si e do outro.

Considerando a atividade sob a luz deleuziana, a dinâmica do espelho pode ser compreendida como um dispositivo que ultrapassa a simples reprodução de gestos, abrindo possibilidades de criação de novas formas de perceber e de se relacionar com o corpo e com o outro, funcionando como um “devir-criança” que produz a diferença, no processo de aprendizagem, algo que nos provoca, afeta-nos - uma experimentação.

No dia posterior à atividade, perguntei para a professora se eu poderia desenvolver uma atividade com as crianças, argumentando que gostaria de retribuir todo o carinho recebido e aproveitar a semana das crianças, dizendo: “Prometo não ocupar muito tempo, e posso trazer umas balinhas? (rsrsrs)”. A professora disse: “Fique à vontade! No que eu puder te auxiliar me fala, não se preocupe com o tempo e traga sim as guloseimas! (rsrsrs)” (Professora Ipê, 2024).

Para Kastrup (2014), a pesquisa cartográfica faz com que acessemos o território que é mapa movente, uma pesquisa intervenção. Nesse contexto, senti-me como um compromisso de intervir desenvolvendo alguma prática nesta turma.

Estava ansiosa para organizar tudo para o dia seguinte, assim organizei os materiais, comprei balas coloridas e escrevi a seguinte mensagem: “Ser CRIANÇA é dar risada à toa, correr livremente, fazer bons amigos. Você é especial e merece ser amada todos os dias. Feliz dia das crianças!”, conforme Figura 43.

Figura 43 - Um mimo para as crianças do 3º ano



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Na aula seguinte, a professora disse às crianças que eu havia organizado uma atividade bem legal para elas com muito carinho e que eram para aproveitar ao máximo. Vi nos olhinhos das crianças a curiosidade pulsar e o burburinho na sala, quando me viram carregando uma caixa de sapato fechada encapada com um papel de presente cheio de bonequinhos coloridos com apliques de corações.

Iniciei dizendo aos estudantes o quanto estava feliz por estar vivenciando tantos momentos bons na companhia deles. Conversei sobre o Dia das Crianças que estava se aproximando e eu queria mostrar algo que estava dentro daquela caixa e era muito especial, precioso e lindo. A dinâmica consistia em olhar para dentro da caixa, fechar e passar adiante e não poderiam compartilhar com ninguém, pois cada um ia se surpreender com o que tinha lá.

Fui mostrando para as crianças uma por uma. Algumas olhavam meio assustadas, outras viam e davam uma risadinha, mas respeitaram o combinado e não contavam nada para os colegas. A professora Ipê e a professora de apoio também olharam para a caixa de sapato, disfarçaram, riram e logo fecharam a caixa, como mostra na Figura 44, o momento em que foi realizada a atividade do espelho.

Figura 44- A dinâmica do espelho



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Ao desenvolver a Dinâmica do Espelho, remeti-me ao devir-criança, defendido por Deleuze e Guattari (2011), o gesto de olhar a própria imagem. Ela se faz devir, um processo de movimento da criação de si. Ao se reconhecerem no espelho, as crianças não apenas se veem, elas se inventam, entram num estado de reconhecimento e criação, tornando um dispositivo de experimentação e de produção de subjetividade, em que o olhar reflete o que ainda está por vir, o possível, o sensível, a leveza, a imaginação. Assim é a infância.

Depois que todos viram o que havia dentro da caixa, eu perguntei: “você gostaram do que viram? É algo precioso o que continha lá? O que imaginavam que iam ver, antes de abrir a caixa?”

Todos queriam me responder juntos e, então, fui organizando as falas e pedindo para aguardar os colegas. Disseram que não imaginavam ter um espelho e que gostaram ao verem eles mesmos. relatei às crianças que fiz aquela dinâmica

para mostrar o quanto são especiais, importantes e que devem amar a si mesmos. Porque somos seres únicos!

Destaco algumas falas das crianças:



Fonte: Avatar das crianças, gerado pelo ChatGPT, a partir dos dados da pesquisa, 2025.



Ao realizar a “Dinâmica do Espelho”, busquei mostrar às crianças que elas são importantes e a intenção dessa dinâmica é mostrar os aspectos emocionais, físicos e a valorização de si e do outro. Também é possível promover o autoconhecimento e a autoestima, pois ao refletir gestos e emoções, a criança se reconhece, compreende melhor suas próprias reações e desenvolve confiança em suas capacidades.

Ao finalizar a atividade, entreguei o mimo: a bala e o cartãozinho que havia preparado para as crianças, que me abraçaram. Também tiramos fotos juntos, inclusive com as professoras. Foi um momento cheio de afetos!

As multiplicidades do campo dos afetos, da atenção participante como processo criativo, entrelaçam-se entre uma prática e outra, produzindo acontecimentos, singularidades e intervenções, bem como a criação de novos modos de se colocar junto, no *intermezzo*³⁶ das linhas rizomáticas que perpassam todo o território em curso.

Em relação ao desenvolvimento dessa prática, o docente deixa suas marcas no processo de ensino e aprendizagem, pois “ao trabalhar, os docentes fabricam cadência, inventam “passo”, um modo de deixar-se levar pelos traçados, escapando das formas, dos compassos, dos lugares marcados” (Barros; Silva, 2014, p. 142).

Ao permitir os afetos que acontecem na relação professor/aluno, num olhar sensível para a forma como se veem no mundo, ou seja, “produzir cartografias permite que o professor elabore o mapa das linhas de força que podem ou não lhe afetar, bem como descrever os movimentos necessários para o cuidado de si e dos outros” (Tártaro; Silva, 2024, p.34). O docente faz seus desdobramentos para dar visibilidade àquilo que lhe atravessa, ao desenvolver as práticas pedagógicas que proporcionam multiplicidades e conexões, além da proposta para aquele momento.

Nesses espaços, a atividade docente passa por modulações que procuram o sensível, atentam-se à expressão de si e do outro, ampliando o diálogo com o aluno, integrados no processo de ensinar e aprender. Em meio a intervenções recíprocas, as atividades romperam com o previsível e criaram o inesperado pelo olhar infantil. (Barros; Silva, 2014).

Produzimos nesse território não apenas uma atividade escolar, mas um campo vivo de forças, afetos e aprendizagens. Entre o gesto do professor e o olhar da criança,

³⁶ Para Deleuze e Guattari (2011), o *intermezzo* está no entre/meio, numa conjunção do e...e...e... onde surgem novas possibilidades e conexões.

há um território de passagem, em que o aprender se faz no movimento, no *intermezzo*, e não nas formas fixas do currículo. A docência se torna ato de invenção em que a docente e a pesquisadora acompanharam fluxos, rastros e acontecimentos que atravessam a sala de aula.

13 PISTA 13: A CARTA - UMA ESCRITA À MÃO NO CAMPO DOS AFETOS

“É necessário sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.”

José Saramago³⁷

O que dizer de uma carta escrita à mão? Em pleno mundo digital, na era das Inteligências Artificiais - IA? Será que a carta não ficou ultrapassada? Se um simples oi em um aplicativo de mensagens instantâneas já nos conecta a qualquer pessoa, em qualquer região do mundo? Quando as mãos já não conseguem deslizar mais um papel com destreza, pelos dedos duros de digitar e não manusear uma caneta? Quando as relações estão cada vez mais frias, pelo distanciamento social, onde estão os encontros e interações com o corpo? Ao realizar essas reflexões, pensei por que não utilizar como meio de comunicação escrita a carta à mão presente há cerca de dois mil anos a.C.³⁸?

Nesta pista em questão, destaca-se a cartografia dos afetos, que aconteceu em todo processo no território e que se potencializou ainda mais, por meio de trocas de cartas, o que nos permitiu adentrar a um mundo sensível, em que ainda há a sensibilidade, o toque, o olhar, a expressão de carinho, como foi experimentado, em um manuscrito de afetos.

Chegou-se próximo ao momento da minha despedida na escola, não como uma ruptura, mas vista no processo do habitar o território das professoras alfabetizadoras, como um até logo, um intervalo, um tempo de respiro entre presenças que se reencontrarão nos corredores pulsantes da vida.

Pensativa em como seria nosso “até logo” na potência dos momentos vividos ali, ao realizar o percurso que fazia todos os dias, lembrei quando cheguei à escola, o quanto a expectativa, a ansiedade e a insegurança tomavam conta em conhecer o território, as professoras alfabetizadoras e as crianças. Como poderiam ter me recebido? E cheguei à escola, fui caminhando pelo portão de entrada dos alunos, passando pelo pátio em que as salas do AEE estavam sendo construídas, com obras,

³⁷ Disponível em: <https://vozesvisionarias.com.br/a-perspectiva-de-saramago-a-necessidade-de-sair-da-ilha/> . Acesso em: 4 de nov. 2025.

³⁸ Antes de Cristo.

poeira, homens trabalhando, e depois de um pouco mais de três meses de imersão no território, experimentei as transformações da escola nesse tempo.

Estava “saindo” do território em um processo que nunca para de se movimentar, com as salas construídas, pintadas com cores diferentes: azul, verde e amarelo para atender crianças e adolescentes que necessitam de AEE - meu coração ficou quentinho em ver tudo aquilo organizado, conforme mostra a Figura 45.

Figura 45 - Salas de Atendimento Especializado Educacional/AEE



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Outro episódio que relembrei foi quando, ao chegar próximo à quadra, a inspetora de alunos disse assim: “Menino, leva a professora até a sala do terceiro A e do terceiro B”. E a cada vez que eu caminhava, a ansiedade foi batendo, desce escada, sobe escada, vira o corredor inteiro, anda o corredor, e lá no fundo, as últimas salas, os dois 3º anos das professoras alfabetizadoras da minha pesquisa.

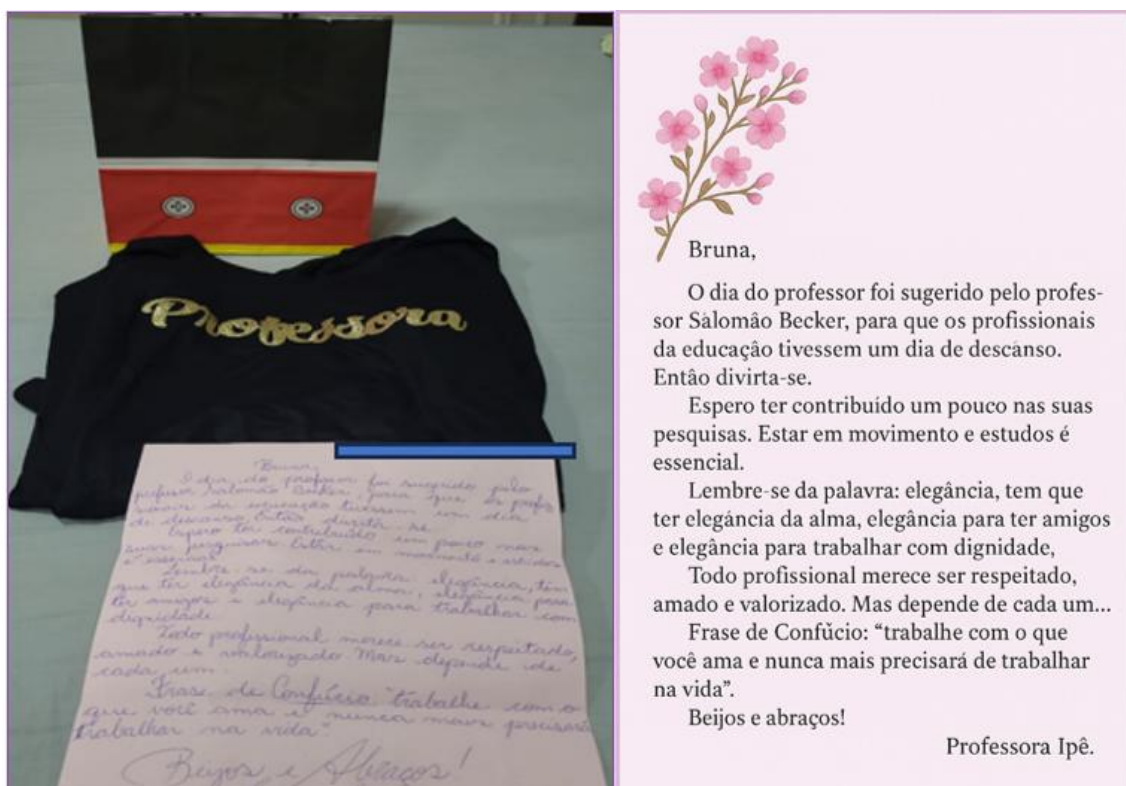
Lembro-me que parecia um abismo, um caminho longe, mas no decorrer dos dias, o caminho se encurtou, tudo foi ficando mais leve.

Em meio às lembranças, entrei na sala como todos os dias, disse: “Boa tarde!” E todos me cumprimentaram. A professora Ipê já estava iniciando o cabeçalho e logo se levantou, perguntou com um sorriso largo no rosto: “E aí, como você está?” E se direcionou até o armário de aço do fundo da sala, pegou uma sacola e veio até a mim e falou: “Bruna, te prometi lhe escrever uma carta, lembra? Então, conforme te prometi, aqui está uma lembrança e sua carta. Espero que você use bastante e lembre-se sempre de mim com esta carta” (Professora Ipê, 2024).

Não me contive, ao abrir o presente e iniciar a leitura da carta com a sensibilidade de um manuscrito de afetos, escrito à mão, emocionei-me e as lágrimas

desceram. Eu realmente não segurei o choro, não gosto de mostrar minhas emoções, mas nesse momento me entreguei a elas. Na Figura 46, segue o presente: uma camiseta escrito professora e a carta escrita à mão.

Figura 46 - O presente: uma camiseta com a palavra professora e a carta escrita à mão



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Nesse momento, a docente pegou na minha mão e disse: "Eu espero, eu espero muito que eu tenha contribuído para sua pesquisa!" (Professora Ipê, 2024) e, em sequência, respondi: "Tanto contribuiu, como me tocou, tocou meu coração e me fez chorar de emoção, está sendo difícil deixar vocês. Essa turma é maravilhosa!" (Cartógrafa, 2024).

E continuou: "Bruna, sou filha de costureira e caminhoneiro, sempre nos instruíram muito bem, meus irmãos e eu. Meu pai sempre me aconselhou: filha, quando você quiser fazer algo, pense em você 5 vezes e depois nos outros. Porque você tem que estar bem, para ajudar os outros! Leve isso com você, Bruna! Por isso, senti a liberdade de lhe escrever essa carta, você lembrará sempre disso" (Professora Ipê, 2024).

E por que essa carta escrita à mão me afetou e mexeu com minhas emoções?

O gesto de escrever a carta à mão me remeteu a lembranças de um passado em que vivenciei - a troca de comunicação por meio de cartas, o que na vida adulta não existe mais, pois o mundo cibernético e o celular ocuparam esse espaço. A carta sempre se fez presente em minha vida. Quando criança, tive uma professora nos anos iniciais, que se chamava Luciene. Ao ir embora para outra cidade, lembro-me de ter chorado, pois gostava muito da docente, do afeto, de como nos tratávamos, com seu modo de ensinar com leveza e dedicação.

Recordo-me até hoje de uma carta enviada por ela, com uma letra linda, escrita de caneta colorida, confortando-me por não estar presente no próximo ano letivo. Hoje, ao relembrar, penso na sensibilidade dessa docente. A carta escrita à mão fez parte de minhas memórias afetivas desde criança, por isso, a carta da professora Ipê me tocou tanto.

Em meu meio familiar, a carta também fazia parte de vários momentos, principalmente no meu aniversário. Meu pai sempre gostou de escrever (poderia ter sido um escritor), sempre que tinha oportunidade escrevia cartas proferindo palavras positivas para mim e meu irmão.

Na adolescência, trocava cartas com uma amiga que havia ido embora para outra cidade e nos comunicávamos contando as novidades que cada uma havia vivido, todo mês. Vivíamos aquela sensação de esperar, de ir aos Correios enviar a carta e receber em casa. Era uma sensação muito boa, saber que alguém dedicou aquela escrita para você, a surpresa de abrir o envelope, sem saber o que nos esperava.

Quando me tornei professora, a carta continuou presente no meu cotidiano, meus alunos sempre me escreviam cartas, às vezes eram apenas pequenos bilhetes com desenhos. Sempre reconheci ser uma forma de carinho e, em todas as oportunidades, escrevia cartas como forma de retribuir o carinho das pessoas.

Na prática pedagógica da professora Ipê, o gesto de expressar sentimentos, como forma de arte também esteve presente, como a carta que a professora pediu para as crianças escreverem no seu aniversário.

Ao refletir sobre meu papel como cartógrafa que vê a beleza na intenção, no envolvimento, em reconhecer que não tem como separar a vida e a pesquisa, que está imbricada de um viver-rizoma e uma escrita-rizoma, não sendo um processo linear, mas de experimentação cartográfica que faz sentido entre entender, sentir e viver. Quando mapeamos o território, “buscamos nos separar das máquinas de

capturas e nos aproximar das máquinas de produção por uma vida poética” (Silva; Feuerwerker, 2019, p. 348), dando visibilidade às principais linhas de forças de todo o percurso que fez com que chegássemos até aqui (Corazza, 2013).

Assim, nesse olhar sensível da escrita à mão, a docente demonstrou a intencionalidade de deixar marcas que eternizam, através do escrever/COMVIDA, em um papel pela delicadeza de datar e a simbologia do ato. Na sutileza do gesto, Tártaro e Silva (2024) corroboram que escrever cartas é uma forma de cuidado de si, na qual a experiência intensifica e amplia a potência de escrever, de se autoconhecer e recordar as ações vividas.

A docente explicou para as crianças que eu estava emocionada, pois iria dar um até logo e precisava continuar minha pesquisa em outros espaços. Em seguida, pediu para as crianças escreverem uma carta com um lindo desenho, para eu levar de recordação. Nesse momento, as crianças me olharam e algumas ficaram empolgadas, dizendo que iriam fazer uma surpresa para mim.

Ouvindo as músicas da *playlist* da turma, destaco a música “Amei te ver” do cantor Tiago Iorc (Figura 47), pois enquanto me emocionava com tudo que estava vivendo ali, a música estava sendo reproduzida na sala de aula, e as crianças produzindo seus lindos desenhos e textos. Em seguida, foram me entregando as cartas (figuras 48 e 49) com abraços afetuosos e dizendo que iriam ficar com saudades!

Figura 47 – QR Code da música “Amei te ver”, cantor Tiago Iorc



Fonte: Elaborado pelas autoras, canva 2025.

Figura 48 - Carta de uma aluna 3º B



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Figura 49 - As cartas recebidas pelas crianças do 3º ano



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Continuei com as lágrimas rolando pelo rosto, enquanto os estudantes me olhavam e diziam: “Tia continue aqui conosco!” Foi um momento muito sensível e de grande emoção para mim. A cada carta recebida, pensava em como essas crianças eram/são criativas e carinhosas!

Destaco a carta em que uma aluna me desenhou exatamente com a roupa que eu usava aquele dia, com o detalhe da blusa com borboletas que me surpreendeu. Um outro aluno fez uma música para mim e ainda cantou.

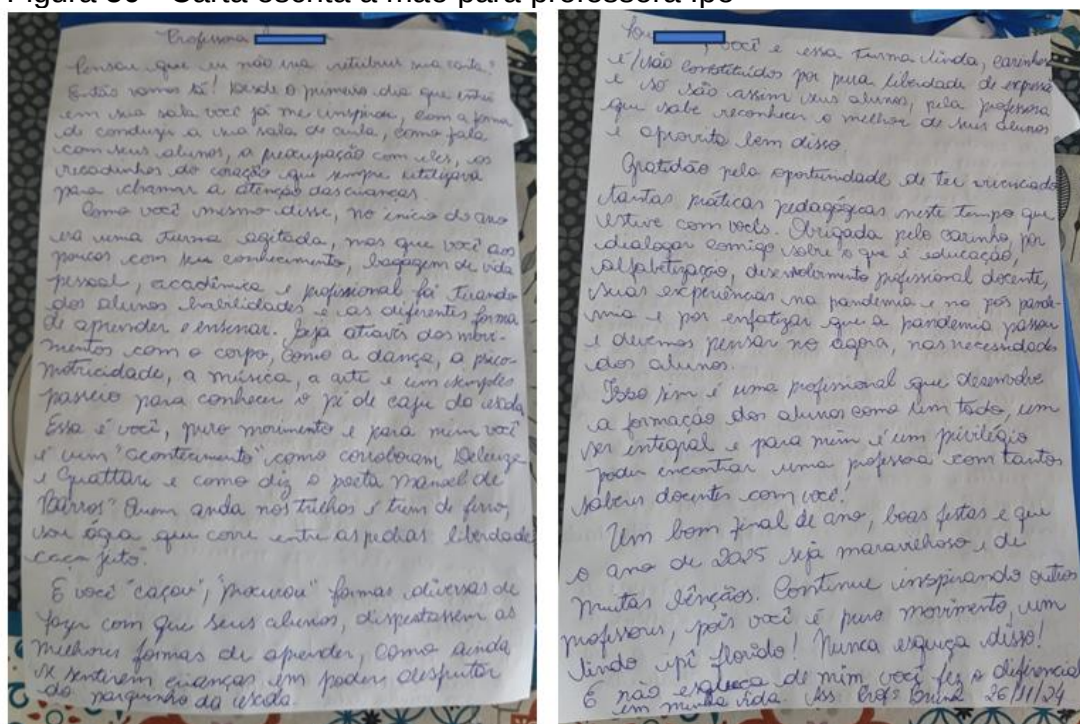
Como não poderia faltar, entreguei uma carta que foi escrita com a sensibilidade de discorrer em uma folha de papel branco, linhas descompassadas, de uma mão que já não está tão acostumada a escrever à mão para a professora Ipê. Externalizei o quanto me atravessou esse turbilhão de multiplicidades que vivenciamos.

O que deixa/deixou marcado em toda minha experimentação das práticas das professoras, do território habitado durante esse período, é que foi permeado, mapeado no campo do sensível, acompanhando as linhas de força que nos atravessam e nos afetam para delas extrair a sua potência criadora (Rolnik, 2006).

E no até logo, veio a demonstração de um bom encontro no “entre” do processo... a carta... a potência de estar no território.

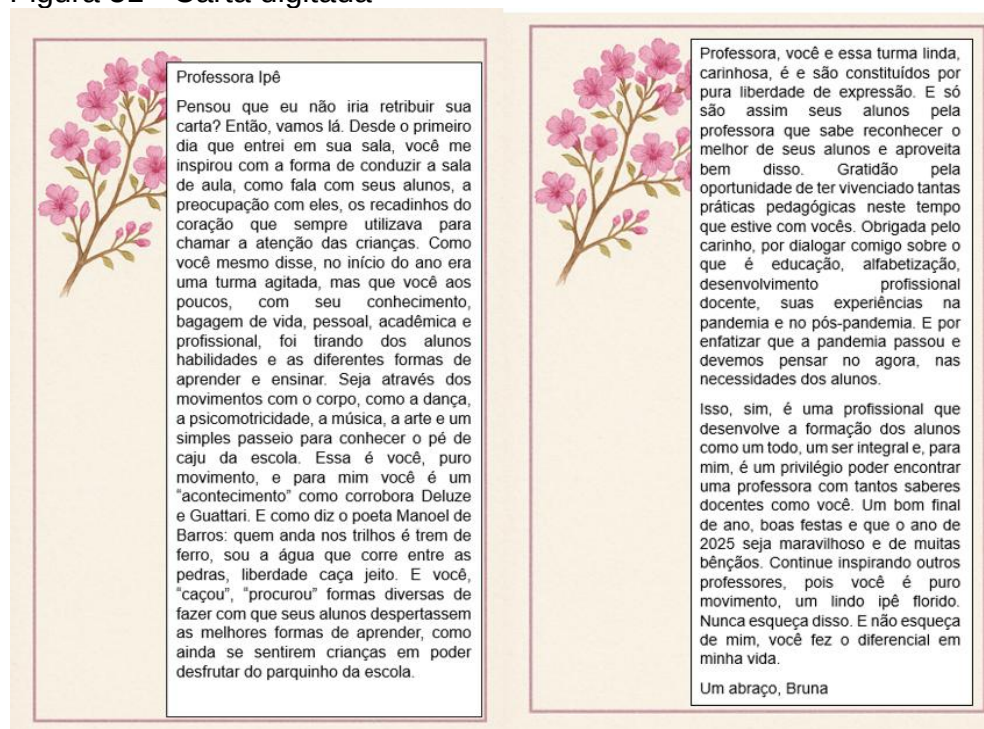
As figuras 50 e 51 mostram a carta escrita à mão pela cartógrafa para a professora Ipê e a transcrição digitada.

Figura 50 - Carta escrita à mão para professora Ipê



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Figura 51 - Carta digitada



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

É na experimentação da cartografia dos afetos que em meu último dia de dizer “até logo” levei mimos para aqueles que me acolheram neste caminhar.

Presenteei os profissionais da escola, os gestores, a coordenadora pedagógica e as docentes Geo e Ipê com agendas personalizadas com seus nomes, além de bilhetinhos de agradecimento também escritos à mão. Tive a oportunidade de dizer a cada um(a) a minha gratidão por abrir as portas da escola, acreditar na minha pesquisa e na parceria entre a universidade e a educação básica.

14 PISTA... TERRITÓRIOS QUE CONTINUAM A PULSAR VIDAS...

“É na processualidade do VIVER/COM que nos deixamos atravessar pelo mundo. Assim como a fita de Moebius, não há uma separação entre dentro e fora: aquilo que sentimos, pensamos e fazemos não nasce de um “interior” autônomo, mas de movimentos do próprio mundo que se dobram em nosso corpo, produzindo modos de existir. Somos, portanto, continuamente afetados e transformados, sempre caminhando em direção a algo em devir.”
Rolnik (2018).

Apesar de ter iniciado minha pesquisa em busca de cartografar as práticas pedagógicas produzidas no contexto pandêmico e quais refletiam na contemporaneidade em sala de aula, o território foi mostrando outros direcionamentos. Assim, nossa pesquisa questionou como as práticas pedagógicas contemporâneas de docentes do terceiro ano do Ensino Fundamental se constituem como (re)composições de forças que atravessaram a docência durante a pandemia, produzindo continuidades, rupturas e reinvenções? Defendemos a tese de que a pandemia funcionou como um dispositivo de abertura para outras práticas e que, no pós-pandemia, essas práticas continuaram sendo utilizadas, produzindo novos modos de ensinar e aprender no terceiro ano do EF.

Assim, na (re)configuração dos objetivos, nosso objetivo geral foi vivenciarCOM as docentes alfabetizadoras do 3º ano do Ensino Fundamental (EF) práticas pedagógicas experimentadas no período pandêmico, a fim de cartografar as linhas de força que as compõem nos modos de fazer atuais e aquelas produzidas no período pandêmico. Os objetivos específicos foram: 1) mapear as práticas pedagógicas que as docentes utilizam atualmente no 3º ano e que têm relação com as práticas já utilizadas no período pandemia; 2) experienciar com as docentes como os dispositivos escolares (currículo, avaliações, tempos, espaços, materiais, gestão) operam como captura ou como disparadores de invenção nas práticas docentes; e 3) acompanhar os fluxos de afetos, forças e agenciamentos que atravessam o fazer docente no cotidiano do 3º ano, desenhando pistas do que move, desloca e tensiona as práticas pedagógicas.

Dessa forma, no decorrer das experimentações, observou-se que aquelas que foram utilizadas durante a pandemia não são mais empregadas atualmente, principalmente em relação a atividades que necessitavam de tecnologias. Para as docentes, isso se deve ao fato de que o contexto atual é outro, as demandas do

sistema educacional hoje são diferentes, tornando impossível a simples reprodução das práticas do período pandêmico.

Salientamos que, durante o período pandêmico, houve uma experimentação intensa de novas metodologias, cursos de formação docente e surgimento de práticas pedagógicas inovadoras. O plano de imanência escolar, os fluxos no pós-pandemia não são os mesmos, as condições mudaram. Por isso, não há possibilidade de simples retorno às práticas que se constituíram naquele regime de realidade. Elas foram efeito de um território que já se desfez (Deleuze; Guattari, 2011).

A vontade de ampliar estudos sobre a pandemia e pós-pandemia partiu também da minha experiência vivida como docente durante esse período, quando todos nós, pesquisadores e docentes, tivemos que nos apropriar de tecnologias digitais, produzir vídeos, participar de cursos de formação e criar novas metodologias para o ensino remoto. Nesse contexto, ao adentrar o campo pós-pandêmico, minha proposta foi experimentar com as docentes, observando como suas práticas atuais se configuram e, simultaneamente, realizar entrevistas de explicitação para compreender que mudanças ocorreram do período pandêmico para o presente.

As experiências vividas durante a pandemia não podem ser simplesmente reproduzidas, pois cada momento constituiu um plano de imanência distinto, o cenário sofreu transformações, com um devir-sujeito-professor, sempre em mutação, criando sentido nas brechas do possível.

Mesmo que essa mutação pareça brotar de uma escolha própria, ela frequentemente revela-se como efeito da cafetinagem do desejo pela máquina colonial-capitalista, um sistema que nos encarcera ao moldar nossos corpos e afetos. Caminhamos como se fôssemos livres, mas somos atravessados por comandos invisíveis que nos automatizam, silenciando a escuta do corpo e amputando a potência insurrecional da vida (Rolnik, 2018).

As docentes demonstraram, além da precariedade de artefatos tecnológicos da escola, a resistência em trazer certas práticas do passado. Marcas ou intensidade do momento vivido podem se configurar como motivos de resistência, pois provocaram sofrimento e transformações profundas, reverberando o presente de maneira singular, como, por exemplo, o fato de uma das docentes ter perdido o irmão no período pandêmico.

Isso, hoje, faz ainda mais sentido para mim, pois fizeram-nos acreditar que fomos “heróis sem capas” na pandemia, mas só estávamos fazendo parte da

engrenagem de uma máquina potente que, para nos mobilizar, vieram com discursos bonitos, forçando-nos a querer ser realmente heróis da educação para provar - O que e para quem?

É assim, olhando para trás, que pude perceber como sacrifiquei muitas vezes minha família. Corria para fazer minha filha dormir à tarde (soneca), pois pelo *WhatsApp* tinha que atender os familiares, estudantes, ministrar aulas, enviar atividades, receber atividades e ainda mandar “figurinhas pedagógicas”³⁹ para os alunos/as para responder com afetividade a todas/os. Além disso, na realidade da escola em que eu trabalhava, havia fluxo de controle, “éramos vigiados” pela coordenadora, vice-diretora e diretor.

O mapa aberto da cartografia foi desenhando cenários outros e linhas outras como rizomas de acordo com as experimentações das práticas pedagógicas, mostrando tensões e visibilidade para experiências antes “notoriamente escondidas”.

As práticas pedagógicas em questão me despertaram para vivências outras, jamais imaginadas. Estava com o contexto pandêmico impregnado em mim, pela forte experiência que, ao enxergar outros processos, o imprevisível aconteceu. Apreciar as potencialidades de cada prática, cada sorriso dessas crianças me resignificou, foi muito intenso e plantou em mim sementinhas de afeto e atravessamentos.

Como diz Corazza (2013, p. 99), a potência de uma prática pode ser uma “sementeira de vivências e sentidos imprevistos, que implode o sistema habitual e consensual da educação”. As práticas me desterritorializaram, num devir-acontecimento, agenciando nesse território implosões, modulações que não cabiam no meu repertório prévio.

As práticas aqui descritas foram vivenciadas na cartografia por pistas sem ordem de acontecimento temporal, mas, com afetamentos que foram marcando o território habitado. Foram 94 dias vivenciando as práticas pedagógicas das professoras, experimentando a cartografia dos afetos. Já não sou a mesma quando adentrei no território, cada detalhe experienciado, experimentado, cada carinho recebido, cartinhas, mimos das crianças, os momentos de desterritorialização e reterritorialização ficarão para sempre no meu coração. Quem cartografa também é

³⁹ Figurinhas pedagógicas são materiais visuais, como imagens, ícones ou cartões ilustrados, utilizados como recurso didático para apoiar a aprendizagem, facilitar a comunicação e organizar atividades em sala de aula. Foram muito utilizadas no contexto pandêmico por meio de aplicativos de mensagem.

cartografado, no devir/professora alfabetizadora, no devir/mulher pesquisadora, no devir/mãe/filha e em tantos outros devires.

Não tive a intencionalidade de escrever apenas memórias ou fazer uma análise das experimentações do território. Reconhecer que somos múltiplos uns, “é nomear as potências impessoais, físicas e mentais que enfrentamos e combatemos quando tentamos atingir um objetivo e só tomamos consciência do objetivo em meio ao combate” (Deleuze, 2008, p. 111). Nesse sentido, cartografar é também ser o próprio ser político, é dar visibilidade para aquilo que está invisível, principalmente as minorias, quando a grande máquina de um sistema educacional visa alienar e controlar impondo currículos engessados que atendam a massa.

Hoje meu olhar para a vida é experimentado por novas lentes, um pensamento mais crítico, numa descoberta em que é necessário se libertar de certas regras e orientações que foram repassadas numa linha linear/dura e buscar olhar pelas lentes das multiplicidades e conexões que as experimentações vão nos proporcionando, numa perspectiva de um FAZER/COMVIDA, na potência de pulsar vidas.

Continuarei nos processos da sensibilidade, enviando cartas para cada um que me afetou/afeta nos caminhos da vida e da pesquisa, escritas à mão, mãos essas que estão tão acostumadas a digitar, mas que desde pequenas aprenderam o poder de dar e receber uma carta no afeto e no exercício das mãos...

REFERÊNCIAS

ANDA. O cuidado com a vida na Terra supõe o cuidado com os animais, diz Ailton Krenak. **Agência de Notícias de Direitos Animais**, 2 jul. 2020. Disponível em: <https://anda.jor.br/2020/07/02/o-cuidado-com-a-vida-na-terra-supoe-o-cuidado-com-os-animais-diz-ailton-krenak>. Acesso em: 21 ago. 2025.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elisabeth Barros de. Pista da Análise. In: PASSOS, E. KASTRUP, V. e TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 175-202.

BARROS, Manoel de. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre Nada**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 13

BARROS, Maria Elisabeth Barros de; SILVA, Fábio Hebert da Silva. Pista da Atividade – O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do Método Cartográfico – Volume 2: A experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 175–202.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22-23, 05 jul. 2012.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso: 05 de jan. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Nota de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2022-pdf/238401-nota-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019/file> acesso 20 de jan. 2025.

BRASIL. Diário Oficial da União, dispõe LEI Nº 14.407, DE 12 DE JULHO DE 2022, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional). Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.407-de-12-de-julho-de-2022-414764440> acesso 19 de out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/06/2023&jornal=515&pagina=3&totalArquivos=165>. Acesso 06 de ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.191, de 20 de setembro de 2024. Institui o Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 23 set. 2024, p. 6. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.191-de-20-de-setembro-de-2024-585905387>. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. **Compromisso Nacional Criança alfabetizada**. CAED - UFJF. 2024 Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 31 dez. 2024.

BESSA, Bráulio. A cor da gratidão. In: **Encontro com Fátima Bernardes**. Rio de Janeiro: TV Globo, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RAiXBIJkVs4>. Acesso em: 17 nov. 2025.

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE OS FUTUROS DA EDUCAÇÃO. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 28 abr. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. Mesa redonda: “Currículo, diferenças e identidades”. In: **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares**, 2008, Florianópolis, SC.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013. 228 p.

CORAZZA, Sandra Mara. A vontade de potência do professor-artistador: currículo e didática da tradução. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED SUL)**, 11., 2016, Curitiba. Trabalho encomendado – GT Educação e Arte. Curitiba: ANPED, 2016.

CORRA, Valter Bracht. **Docência, saberes e práticas pedagógicas: perspectivas contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2017.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 066–077, 2014. DOI: 10.5902/1983734815111.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acesso em: 25 mar. 2024.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**, entrevista a Claire Parnet, em vídeo. Dirigido por: Pierre-André Boutang, 1988 (transcrito e traduzido por Tomás Tadeu da Silva - Disponível em: <https://machinedeleuze.wordpress.com/2021/06/07/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-completa/> Acesso em 09/04/2025)

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa – Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **En Medio de Spinoza**. Tradução de Equipo Editorial Cactus. Buenos Aires: Cactus, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Trad.: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Consta. São Paulo, Editora 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia** 2. v. 3. 2ª ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012. 144 p.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi. 3. ed. São Paulo: Ed. Graal, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II – curso no Collège de France (1983-1984)**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvia Donizetti de; MONTEIRO, Alexandrina. Educação Menor Como Dispositivo Potencializador De Uma Escola Outra. **REMATEC**, Belém, v. 15, n. 33, p. 185–200, 2020. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n33.p185-200.id228. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147>. Acesso em: 2 nov. 2025.

GALLO, Silvio. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 28 dez. 2024.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 6. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2005.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

IPCC. **Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change** / H.-O. Pörtner, D.C. Roberts, M. Tignor, E.S. Poloczanska, K. Mintenbeck, A. Alegría, M. Craig, S. Langsdorf, S. Löschke, V. Möller, A. Okem, B. Rama (eds.). Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2022. 3056 p. DOI: 10.1017/9781009325844.

JORNAL DA MANHÃ. **Vazão do rio Uberaba está crítica e Codau fecha reservatórios por 12h**. Jornal da Manhã, Uberaba, 24 set. 2024. Disponível em: <https://jmonline.com.br/cidade/vaz-o-do-rio-uberaba-esta-critica-e-codau-fecha-reservatorios-por-12h-1.427402> . Acesso em: 22 ago. 2025.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 1, p. 17–27, jan. 2001.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, n. 26, p.1273-1288, 2005.

KASTRUP, Virgínia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre , v. 9, n. spe, p. 99-106, 2019 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2019000400007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 dez. 2024.

KASTRUP, Virginia. CINEAD/LECAV. **O Abcedário**. YouTube, produzido pelo Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/mTWns8ACYDU>. Acesso em: 23 mai. 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MONTEIRO, Alexandrina; MENDES, Jackeline Rodrigues. (Com) *Posições e (Re)Invenções Curriculares: o que pode uma aula que toca e que se faz na toca?* **Hipátia – Revista de Psicologia, Ciências Humanas e Artes**, v. 9, n. 1, p. 97-113, abr. 2024. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/hipatia/article/view/2478/1543>. Acesso em: 08 de nov. 2025.

NEGRÃO, Adriane Vasti Gonçalves; GUIMARÃES, José Luiz. A indisciplina e a violência escolar. In: **NÚCLEOS DE ENSINO/PROGRAD/UNESP**. Anais [...]. 2006. p. 403-420. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo7/aindisciplina.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Transição para um “novo normal” durante a pandemia de COVID-19 deve ser guiada por princípios de saúde pública**. Copenhague: Escritório Regional da OMS para a Europa, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/europe/news/item/16-04-2020-statement-transition-to-a-new-normal-during-the-covid-19-pandemic-must-be-guided-by-public-health-principles> Acesso em: 19 out. 2025.

OVIGLI, Daniel Fernando B.; COLOMBO JÚNIOR, Pedro Donizete; GALANTE, Luan Antônio Rodrigues. Parceria Escola-Universidade: as feiras de conhecimentos como meio de divulgação científica. **Ciências em Foco**, v. 12, n. 2, p. 2-11, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343350151_PARCERIA_ESCOLA-UNIVERSIDADE_AS_FEIRAS_DE_CONHECIMENTOS_COMO_MEIO_DE_DIVULGACAO_CIENTIFICA. Acesso 24 de out. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355>. Acesso em: 23 maio. 2025

PARAISO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cad. Pesquisa.**, São Paulo , v. 40, n. 140, p. 587-604, ago. 2010 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200014&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 11 nov. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação, [S. l.]**, v. 38, n. 1, p. 49–58, 2015. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.1.18443. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/18443>. Acesso em: 23 maio. 2025.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

Passos, Eduardo. & Barros, R. B. (2015). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade** (pp. 17-31). Porto Alegre: Sulina.

POZZANA, Laura. Pista da formação. In: PASSOS, E. KASTRUP, V. e TEDESCO, S.. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 42-65.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-49, jun. 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100004&lng=pt&nrm=iso. acessos em 23 dez. 2024.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina, Editora UFRGS, 2011, 247 p.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. 1. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SAVIANI, D.. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009.

SILVA, Ana Lúcia S. da; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. Escrever como um ato de resistência: uma escrita rizoma. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 19, n. 45, p. 335-350, ago. 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000200014&lng=pt&nrm=iso. acessos em 07 out. 2025.

SILVA, Michela Tuchapesk da; TARTARO, Tássia Ferreira. Cartografias de professoras: a quarta dimensão em aula de matemática. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e252809, 2023. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022023000100653&lng=pt&nrm=iso. acesso em 27 out. 2025. Epub 19-Maio-2023. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349252809por>.

SILVA CORREIA, Mesaque; FERREIRA BORGES, Carlos Nazareno. Alfabetização corporal: nova perspectiva para o ensino da Educação Física na escola. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 1–24, 2024. DOI: 10.14393/OT2024v26.n.2.72355. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/72355>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SOARES, Maura Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A utilização da música no processo de alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/maura.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SOARES, João Lúcio Dias. Cartografia da Rasura. **Geografares**, Vitória, Brasil, v. 2, n. 22, p. 21–24, 2016. DOI: 10.7147/GEO23.14825. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/14825>. Acesso em: 12 ago. 2025.

TÁRTARO, Tássia Ferreira; MICHELA, Universidade de São Paulo (Faculdade de Educação). Exercícios do cuidado de si nas práticas dos professores de matemática.

Revista Brasileira de História, Educação e Matemática (HIPÁTIA), São Paulo, v. 9, n. 1, 2024.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61–88, maio 2000.

TEDESCO, Silvia Helena.; SADE, Christian.; CALIMAN, Luciana Vieira. Pista da Entrevista. In: PASSOS, E. KASTRUP, V. e TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 92-127.

UBERABA. Prefeitura Municipal de Uberaba. **Geoparque Uberaba**. 2024 Disponível em:
<http://www.uberaba.mg.gov.br/facilitatudo/conteudo,145#:~:text=O%20conceito%20de%20Geoparque%20surgiu,nosso%20futuro%20e%20desenvolvimento%20sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 26 jan. 2025.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberaba**. Uberaba: Secretaria Municipal de Educação, 2023. Disponível: https://drive.google.com/file/d/1M0wpzV1t12JhmUxB1PuVZeJ5OwLD_N_T/view. Acesso em: 26 de jan. 2025.

VERMERSCH, Pierre. **Entrevista de explicitação**. "Trad. de Camila Aloisio Alves" - São Paulo; Fundação Carlos Chagas. 2022. 241p. ebook.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. Crer, experimentar, fabular: ensaio sobre a experiência?. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 73, p. 341-372, jan. 2021. Disponível em
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2021000100341&lng=pt&nrm=iso. acessos em 17 nov. 2025. Epub 11-Jan-2024. <https://doi.org/10.14393/revedfil.v35n73a2021-54303>.

APÊNDICE A - ENTREVISTA TÉCNICA DE EXPLICITAÇÃO

- 1) Fale sobre você, professora: a) sua trajetória pessoal e acadêmica; b) relate como é sua experiência na docência; c) quando pensa em você como professora, o que vem à mente?
- 2) Como é trabalhar no ciclo de alfabetização, principalmente na sala do 3º ano? (Visto que a partir do formulário Google está há um longo tempo atuando nesse mesmo ano.)
- 3) Relate sobre o local que trabalha, sua(s) turma(s).
- 4) Conte um pouco como foi sua experiência na pandemia em relação ao seu desenvolvimento profissional docente. (realizou cursos, sobrecarga de trabalho, o isolamento social e família?)
- 5) A tecnologia esteve presente no seu trabalho docente? E como foi utilizada no período pandêmico, explicita.
- 6) Descreva, conte sobre as suas ou relate emoções vividas/provocadas na docência no período pandêmico.
- 7) E hoje, no pós-pandêmico, como reflete sua prática, depois das experiências vividas?
- 8) Quando reflete sobre a pandemia e desenvolvimento profissional docente, há algo que queira compartilhar?
- 9) Atualmente utiliza alguma prática pedagógica que foi usada na pandemia? Se sim, relate sua experiência.

APÊNDICE B - HISTÓRIA DO GEOPARQUE UBERABA



Fonte: Sítio Geoparque Uberaba, disponível em: <https://www.geoparqueuberaba.org/> . Acesso em: 23 de set. 2025.

A história do Geoparque em Uberaba teve início em 2014, quando o geólogo Luiz Carlos Borges Ribeiro iniciou sua tese de doutorado intitulada “Projeto Geoparque Uberaba - Terra dos Dinossauros do Brasil”.

O geólogo, com sua pesquisa finalizada em 2017, comprovou que o município de Uberaba concentra uma diversidade de sítios paleontológicos associada a um elevado grau de conservação desses fósseis. Devido a sua pesquisa, viajou para vários países, visitando os Geoparque Mundiais e dialogou com pessoas responsáveis pelo Geoparque, trazendo a proposta para Uberaba.

Na busca por visibilidade, Ribeiro conseguiu com que as três instituições mais representativas do município de Uberaba: Prefeitura Municipal de Uberaba (PMU), a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e a Associação Brasileira dos Criadores de Zebu (ABCZ) se unissem para concretizar a proposta do Geoparque.

Em 2019, intensificou os trabalhos com investimentos em turismo, pesquisas com fósseis e abertura à visitação dos geossítios da cidade. Apesar do trabalho lento, hoje Uberaba é um patrimônio geológico de valor internacional, segundo a Unesco com o Projeto Geoparque Uberaba Terra de Gigantes, atribuindo a Terra de Gigantes ao Chico Xavier, ao Zebu e aos Dinossauros.

Em 2024, o município de Uberaba conseguiu a chancela e, segundo a Prefeitura de Uberaba e a Secretaria de Turismo, “a visibilidade por meio da promoção do desenvolvimento econômico local sustentável, principalmente por meio do

geoturismo um Geoparque Global da UNESCO também deve ter uma identidade corporativa” (Uberaba, 2024).

Desde então, o município está intensificando a divulgação do Geoparque Uberaba, por meio da Secretaria de Turismo e Cultura, em parceria com a Universidade Federal do Triângulo Mineiro, para desenvolver pesquisas, melhorar os espaços dos museus, a construção dos geossítios e a abertura de visitas escolares e eventos nestes locais.

APÊNDICE C - COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA

O Programa Criança Alfabetizada é um compromisso nacional de alfabetização, com o objetivo de alfabetizar e recompor as aprendizagens de 1º ao 5º ano em leitura e escrita, instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 pelo Governo Federal, sendo o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o Secretário de Educação Camilo Sobreira de Santana. Com isso, juntou-se União, estados, Distrito Federal e municípios para garantir, conforme exposto na BNCC (2018), que crianças até 2º ano estejam alfabetizadas sendo a: “alfabetização na idade certa” e do 3º ao 5º ano seja feita a recomposição das aprendizagens. Essa política em questão gerenciada pelo Ministério da Educação (MEC) foi pensada com a finalidade de: “garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas.” (Brasil, 2023)

Além dos anos iniciais, o compromisso Criança Alfabetizada foi criado para atender também a Educação Infantil para fomentar a oralidade, leitura e escrita, para isso foi desenvolvido a proposta formativa para professoras da pré-escola, ou seja, crianças pequenas de 5 anos de idade. O curso é nomeado de Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI, tendo formação para as professoras de Educação Infantil aos sábados uma vez ao mês em uma escola da rede municipal.

O compromisso foi organizado como pressuposto de atingir a meta 5 - que é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental do PNE (2014/2024) e da Política Nacional de Alfabetização, o PNA (2019).

Segundo dados citados pela subcomissão do MEC, Subcomissão Permanente da Alfabetização na Idade Certa (CEIDCerta), da Comissão de Educação (CE) responsáveis pelo Compromisso da Criança Alfabetizada, em 2023, somente 56% dos estudantes atingiram ou superaram o padrão mínimo esperado na etapa de alfabetização. Evidencia-se que:

Apesar de ter sido atingida a meta fixada para tal ano, que era de alcançar o desempenho observado em 2019, recuperando-se o patamar anterior à pandemia de covid-19, ainda há muitos desafios a serem enfrentados até que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do E.F, conforme previsto na Meta 5 do Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2024, s/p).

Então, para atender os déficits de aprendizagem que persistem no país de forma geral, o programa visa atender as metas de 2024 que chegam a pelo menos 60% de crianças alfabetizadas e o estado de Minas Gerais colocou como meta em 2024, de um percentual de 63% de crianças alfabetizadas.

Como premissas, o programa tem como compromisso uma visão compartilhada de futuro: metas objetivas, razoáveis e à altura do desafio que nos comprometemos a enfrentar; o regime de colaboração robusto (entre esferas e interesferas): confiança pública, transparência, diálogo e cooperação; protagonismo dos estados e municípios: fomento à construção de políticas territoriais, com indução, coordenação e assistência técnica e financeira da União; mobilização e engajamento da sociedade: comunicação, acompanhamento e controle social; enfrentamento das desigualdades educacionais regionais, socioeconômicas, raciais e de gênero; foco nas necessidades da sala de aula, do professor e do estudante, com políticas sistêmicas, nitidez das demandas e corresponsabilização de agentes-chave da gestão; contextualização e equidade territorial: apoiar estados e regiões em diferentes contextos, de acordo com suas necessidades (Brasil, 2024).

Todo o material de formação para os professores alfabetizadores é disponibilizado pela plataforma do Centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o CAED, que tem como objetivo contribuir para a melhoria da educação das redes públicas de ensino do Brasil, dedica-se principalmente ao desenvolvimento de instrumentos e sistemas de avaliação e gestão da educação básica e programas de capacitação e desenvolvimento profissional (Brasil, 2024). Por sua vez, a escola cadastrava os professores alfabetizadores na plataforma e posteriormente os docentes tem acesso ao material como videoaulas sobre alfabetização, passo a passo explicativo de aplicação de atividades e avaliações prontas a serem repassadas aos estudantes.

Em busca de atingir números positivos de crianças alfabetizadas, a escola poderia obter um melhor desempenho nos indicadores de alfabetização e receber apoio técnico e financeiro adicional, de acordo com o Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que dispõe o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, no artigo 11 inciso III que afirma ser de incentivo para as escolas oferecer: “assistência técnica e financeira para a formação de professores e gestores escolares, para a disponibilização de materiais didáticos suplementares e outros recursos pedagógicos e para a melhoria da infraestrutura escolar” (Brasil, 2023, p.3).

Mais tardiamente, publicado o Decreto nº 12.191, de 20 de setembro de 2024, criaram o “Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização um desdobramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que dispunha em um dos artigos, reconhecer os esforços dos estados e municípios, secretarias de educação, assim como seus gestores escolares na busca de “igualdade educacional”, entre outras orientações (Brasil, 2024).

APÊNDICE D - FORMULÁRIO DE CARTOGRAFIA

Formulário: Cartografias docentes: o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Uberaba/MG

15/11/25, 17:55	CARTOGRAFIAS DOCENTE: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA/OS PROFESSORAS/ES ALFABETIZADORAS/ES ...	15/11/25, 17:55	CARTOGRAFIAS DOCENTE: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA/OS PROFESSORAS/ES ALFABETIZADORAS/ES ...
CARTOGRAFIAS DOCENTE: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA/OS PROFESSORAS/ES ALFABETIZADORAS/ES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERABA/MG Este formulário foi construído com o intuito de realizar um levantamento de professoras/es alfabetizadoras/es de 1º ao 3º ano da rede municipal, que estão neste ciclo atualmente e estiveram também durante a pandemia. Qualquer dúvida estou a disposição pelo email: brunacarla0905@gmail.com ou pelo telefone (34)98818-4369 <i>* Indica uma pergunta obrigatória</i>		6. Você trabalha de 1º ao 3º ano? * Marcar apenas uma oval. ☐ Sim ☐ Não	
1. E-mail * _____		7. Qual ano atua? * Marcar apenas uma oval. ☐ 1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano	
2. Nome * _____		8. Esteve nesta faixa etária de 1º ao 3º ano durante a pandemia? Marcar apenas uma oval. ☐ Sim ☐ Não	
3. email * _____		9. Se sim, em qual turma lecionava durante a pandemia? * Marcar apenas uma oval. ☐ 1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano	
4. Telefone * _____		10. Gostaria de participar de minha pesquisa? * Marcar apenas uma oval. ☐ Sim	
5. Qual escola você trabalha atualmente? * _____			
https://docs.google.com/forms/d/1W0FWfjgpkQL29Kw-eDmPuNM0X5XU6bichuV-0ly_A/edit		https://docs.google.com/forms/d/1W0FWfjgpkQL29Kw-eDmPuNM0X5XU6bichuV-0ly_A/edit	
11. Deixe um comentário * _____			
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Google Formulários			

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Cartografias docente: o desenvolvimento profissional da/os professoras/es alfabetizadoras/es da Rede Municipal de Educação de Uberaba/MG

Pesquisador: Váldina Gonçalves da Costa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66418122.8.0000.5154

Instituição Proponente: Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.867.580

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO, de 03/01/2023) e do Projeto Detalhado (ProjetoCEP2022, de 03/01/2023).

Segundo os pesquisadores:

"INTRODUÇÃO: No ano de 2020 fomos surpreendidos pela doença causada pelo vírus Sars-Cov-2 (coronavírus - COVID-19), cuja contaminação iniciou-se na China em dezembro de 2019, expandindo pelo mundo, em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que o novo coronavírus era considerado uma urgência internacional, sendo declarada a Pandemia.

No Brasil, em 11 de março de 2020, começaram os alarmes que a doença não estava controlada, portanto devido a pandemia, as aulas presenciais foram suspensas. De início pensávamos que a pandemia duraria alguns dias, meses, mas prolongou-se, foi necessário o isolamento social e as escolas foram fechadas.

Em relação à educação, nós, professores, tivemos que adotar novas formas de ensinar, pois paramos de trabalhar presencial em março de 2020, sem sabermos como iríamos proceder em relação a nossa prática pedagógica e como interagir com os alunos, em tempos de isolamento social.

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 5.867.580

Uma das orientações descritas pela OMS (2020), era o fechamento do comércio, a não entrada de estrangeiros no Brasil, fechamento de escolas, bares e restaurantes, dentre outras. Vale ressaltar que estas medidas deveriam ter sido feitas por iniciativa do governo federal, mas não foi necessariamente assim, por isso coube aos municípios e estados coordenarem e traçarem seus meios de contenção do vírus.

Assim, cada estado e município teve que estruturar como as aulas iriam continuar a distância. Devido ao distanciamento, o professor teve que lidar com situações nunca vividas, ressignificando seu trabalho docente e sua identidade profissional, sendo mediador do conhecimento em uma educação remota, com uso de tecnologias, por meios de aplicativos e redes sociais.

Na rede municipal de Uberaba, Minas Gerais, o lócus da pesquisa, decretado o isolamento social, e nas escolas foram suspensas as aulas presenciais, fundamentado no decreto nº 5350, publicado na data de 13 de março de 2020, exposto no art. 1º, dispõe as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19, no âmbito do Município de Uberaba, Estado de Minas Gerais dá outras providências. Sendo assim, a educação não foi diferente e: Art. 1º - Estabelece, no âmbito do Município de Uberaba, Estado de Minas Gerais, medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública em decorrência da infecção humana pelo COVID-19, com os seguintes objetivos estratégicos: I - no âmbito da administração pública, decide:

a) facultar aos servidores públicos municipais, com mais de 60 (sessenta) anos de idade, salvo aqueles lotados na Defesa Social, Saúde e Codau, e os portadores, comprovadamente, de sistema imunológico suprimido/comprometido, até o dia 04 de maio de 2020, trabalhar em casa e seguir orientação do titular de cada pasta;

b) submeter ao regime de teletrabalho, as servidoras gestantes e lactantes, até o dia 04 de maio de 2020, conforme orientação do titular de cada pasta e nos termos definidos pelas autoridades de saúde e sanitária;

c) suspender as aulas, por tempo indeterminado nas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino, determinando a Secretaria de Educação, em conjunto com os diretores dos estabelecimentos, professores, pais e comunidade escolar, elaborar Plano de Suporte Social à Comunidade; (Uberaba, 2020, p.2).

A partir de 17 de abril de 2020, o Conselho Municipal de Educação, pelo Porta Voz nº 1812, trouxe orientações de como cada instituição escolar municipal, poderia se organizar em relação às atividades escolares não presenciais, sendo que o professor poderia utilizar diversas interações com o aluno.

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 5.867.580

As orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas. Compreendem atividades escolares não presenciais, ensino remoto: I. as ofertadas pela instituição de ensino, sob responsabilidade do professor da turma ou do componente curricular, de maneira remota e sem a presença do professor e do aluno no mesmo espaço; II. metodologias por meio de recursos tecnológicos, inclusive softwares e hardwares, adotadas pelo professor ou pela instituição de ensino e utilizadas pelos alunos com material ou equipamento particular, cedido pela instituição de ensino, ou mesmo público; (UBERABA, 2020, p. 33)

Neste contexto, as instituições se organizaram para que pudessem atender aos alunos durante o Ensino Remoto, utilizando plataforma de atividades desenvolvidas pelos professores e postados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

No ano de 2021, destacamos as pesquisas feitas pela descoberta da vacina, que nos trouxeram esperança e iniciaram a imunização contra o Covid-19, podendo então retornarmos em agosto de 2021, no formato de Ensino Híbrido, com os cuidados necessários e protocolos sanitários de acordo com as orientações da OMS (2021).

Novamente, ficamos numa posição de questionamentos em tempos pandêmicos, mas, salientamos a necessidade de investir no desenvolvimento profissional docente, não só neste contexto, mas antes, durante e após a pandemia. Ao iniciar rumores do retorno presencial, surgiu a proposta do Ensino Híbrido, mas cada segmento: federal, estadual e municipal tiveram interpretações diferentes sobre o que seria este ensino híbrido e estruturou do seu modo.

Para Moran (2015, p.41) o ensino híbrido pode ter várias facetas, ou seja: "A educação sempre foi misturada, híbrida, combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos", mas a necessidade de usá-lo na pandemia deixou o formato em evidência.

Gatti (2021, p. 3) comenta em relação a pandemia sobre "[...] a angústia e ansiedade em todo mundo" e ainda discute os desafios que enfrentamos e enfrentaremos por conta do contexto pandêmico. A autora afirma que precisamos ter "[...] o acolhimento, a sensibilidade de compreender a necessidade de cada professor e aluno, buscando um lado humanista e não centralizar somente em currículos, mas ter um olhar atento para as necessidades reais.

Neste contexto, não podemos deixar de dialogar sobre a amplitude dos saberes docentes necessários para atuar como mediador do conhecimento. Segundo Pimenta (1999), o que faz o professor ter conhecimento é um conjunto de diversos saberes-fazer, é: "[...] ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos, para irem construindo seus saberes-fazer" (PIMENTA, 1999, p. 18).

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 5.867.580

Em relação ao retorno presencial, estamos vivenciando uma grande defasagem em relação ao aprendizado dos alunos, principalmente na educação infantil e anos iniciais, em que um grande número de alunos que estavam no Pré II (5 anos) da Educação Infantil antes da pandemia e para com o retorno presencial, este mesmo aluno está no 2º ano do ensino fundamental. Qual foi a vivência deste aluno com a alfabetização, durante o período remoto? Sabemos que esta faixa etária necessita de atividades diferenciadas, contato físico e materiais concretos para auxiliar no processo de aprendizagem.

Além do contato físico, crianças nessa fase, necessitam de uma atenção maior em relação a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, nesse momento tudo torna-se novo, por isso a necessidade de preparar os alunos para este processo.

Ao se tratar de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o documento norteador Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressalta que:

A transição deve garantir 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. (BRASIL, 2018, p.53)

Enalteçamos que neste período pandêmico com o isolamento social, essas crianças não tiveram a oportunidade de experienciar essa vivência, fazendo essa passagem das etapas por intermédio de aulas pelo WhatsApp ou bloco de atividades como era utilizado na rede municipal de educação da cidade de Uberaba MG.

Para Barboza (2020, p.32), a transição afeta a alfabetização se não é bem gesticulada entre as etapas, por isso: "Portanto, se o real não está na saída (Educação Infantil), nem na chegada (1º ano do Ensino Fundamental), nosso desejo é encontrar possibilidades de diálogo no meio da travessia, onde se localiza o foco do estudo".

Neste contexto, Soares (2021) indaga a situação da alfabetização, que antes já era crítica, com o contexto pandêmico vindo a dificultar o processo de alfabetização destes alunos. E afirma: "Não tenho dúvidas sobre o efeito negativo dessa interrupção do processo de escolarização na qualidade, já precária, da alfabetização das crianças das camadas populares." Diante dessa realidade, Nóvoa, traz algumas reflexões acerca das práticas pedagógicas, em uma entrevista feita pela revista Educação, em relação a pandemia, o retorno presencial após o longo tempo de isolamento social, afirma ser necessário obter um novo olhar para a educação, e para o contexto

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 5.867.580

pandêmico, por isso: “A nova realidade educativa tem que ter uma base científica; a investigação e conhecimento em educação são muito importantes”. (NÓVOA, 2021, s/p)

Enfatizamos, a importância do desenvolvimento profissional docente[1] para auxiliar as práticas pedagógicas em uma perspectiva individual, coletiva e numa educação do sentir, no aproveitamento das aprendizagens diferentes em que os alunos vivenciaram neste isolamento social e no enfrentamento do retorno presencial. Enfatizamos algumas indagações acerca de como ocorreu o DPD das/os professoras/es da rede municipal, que atuam no ciclo de alfabetização. Estavam preparadas/os para as mudanças ocorridas? Como o/a professor/a lidou com o ensino remoto, ensino híbrido e qual foi sua formação? Houve tempo hábil para (re)inventar sua prática pedagógica e (re)construir um outro jeito de mediar suas aulas?”

“MÉTODO(S) A SER(EM) UTILIZADO(S): A abordagem da pesquisa é qualitativa, visando o sujeito e o mundo, com foco no processo. Segundo Borba (2004) as pesquisas qualitativas têm ganhado espaço na área de ciências humanas, o autor considera que:

[...] o conhecimento não é isento de valores, de intenção e da história de vida do pesquisador, e muito menos das condições sociopolíticas do momento. Como já dizia Paulo Freire: a escolha da pergunta de pesquisa já é em si um ato embebido de subjetividade. (BORBA, 2004, p.3)

A pesquisa versará sobre o contexto de vivências da pesquisadora, como professora, que buscará atingir os objetivos deste projeto.

Para tentarmos compreender o desenvolvimento profissional dos docentes utilizaremos com referencial teórico-metodológico a cartografia social. Deleuze e Guattari (1995) explicitam que a cartografia não segue regras, modelo, protocolos de pesquisa e/ou procedimentos de passo a passo; ela é uma estratégia de descrever as trajetórias, apresentando linhas de fuga, formando um rizoma e a composição de dispositivos, então, argumentam que a cartografia: “[...] tem como finalidade a descrição de um estado de fato, o reequilíbrio de correlações intersubjetivas, ou a exploração de um inconsciente já dado camuflado, nos recantos obscuros da memória e da linguagem.” (DELEUZE; GUATTARI; 1995, p. 20)

Buscaremos olhar a pesquisa por diferentes lentes, enxergar além do que não vemos a olho nu. A cartografia auxilia na descrição de fatos, no envolvimento do sujeito com a pesquisa e na descoberta dos (des)caminhos ao longo do território habitado que convergem em relação a processualidade e subjetividade, pois: “Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso”. (Passos e Kastrup, 2015, p.58) “. Assim, cartografar é acompanhar processos, como

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 5.867.580

acontece no decorrer do DPD.

Simultaneamente, faremos o levantamento de dissertações e teses que corroboram com o assunto, com a finalidade de evidenciar a relevância deste tema para a sociedade.

Antes de irmos a campo para a realização da pesquisa, submeteremos o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E prosseguiremos as próximas etapas da pesquisa após autorização do CEP.

Neste caminhar, realizaremos buscas de leituras acadêmicas, acerca do desenvolvimento profissional e da pandemia, buscando compreender a temática.

Posteriormente, como a pesquisadora é professora formadora no Departamento de Formação Profissional, da Secretaria Municipal de Educação, proporemos cartografar os cursos oferecidos relacionados a alfabetização pelo Departamento de Formação Profissional, através de documentos, planilhas com títulos, carga horária, ementas de ações formativas, dentre outras informações relevantes.

A escolha do grupo formado por 10 participantes, será feita através de ação formativa, oferecido pelo departamento, ingressando apenas por inscrições, sendo o critério: ser professor dos anos iniciais do ciclo de alfabetização.

Para o levantamento do material empírico, realizaremos Rodas de conversa e Ateliês Colaborativos como dispositivo de pesquisa, com docentes dos anos iniciais do ciclo de alfabetização, os quais serão convidados por meio de ação formativa da Secretaria Municipal de Educação.

Salientamos que o ateliê é um dispositivo de pesquisa que: [...] "se configuram como espaço de troca de experiências formativo-emancipatório, pois é possível articular vivências, saberes e ações que, em um processo de colaboração, produz transformação e contribui para o empoderamento dos sujeitos." (SILVA, COSTA E PEREIRA, 2020, p. 14).

A proposta destes ateliês, é de desenvolver oficinas que propiciem momentos de vivências sobre as práticas dos participantes, que serão discutidos, ressignificados e cartografados."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

"Objetivo geral: Cartografar/compreender o desenvolvimento profissional das/os professoras/es alfabetizadoras/es da Rede Municipal de Educação de Uberaba/MG no período pandêmico (2020 a 2022), a fim de registrar/socializar suas contribuições para a docência."

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 5.867.580

"Objetivos específicos:

- a) cartografar os cursos relacionados à alfabetização e tecnologias oferecidos pelo Departamento de Desenvolvimento Profissional da Secretaria de Educação Municipal de Uberaba – MG, com recorte tempo de 2020 a 2022;
- b) propor rodas de conversa e Ateliês Colaborativos, a fim de escutar e refletir com as/os docentes acerca de suas experiências durante a pandemia e o retorno presencial no contexto pandêmico."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

"A pesquisa envolve um risco baixo de 1- perda da confidencialidade: para diminuir esse risco, no ato de construção dos resultados os nomes dos sujeitos participantes serão substituídos por codinomes a fim garantir o anonimato desses participantes, 2- violação dos dados, para evitar esse risco os dados serão armazenados somente no computador da pesquisadora em pasta protegida por senha, e 3- desconforto dos participantes, para diminuir esse risco o pesquisador estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto e encerrará a pesquisa.

Tomados os devidos cuidados com os riscos na execução da pesquisa, os benefícios do estudo, além de alcançarem os contextos dos sujeitos pesquisados, podem espalhar-se para as comunidades acadêmicas e demais espaços de atuação dos docentes, bem como servirem de referência para a continuidade das pesquisas nesta área de estudo, com vistas ao aperfeiçoamento da prática docente e da qualidade da educação."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores propõem realizar um estudo qualitativo com "referencial teórico-metodológico a cartografia social", de modo que o objetivo geral da pesquisa é "Cartografar/compreender o desenvolvimento profissional das/os professoras/es alfabetizadoras/es da Rede Municipal de Educação de Uberaba/MG no período pandêmico (2020 a 2022), a fim de registrar/socializar suas contribuições para a docência". O estudo será realizado com 10 participantes "professores que trabalham na rede municipal de educação e atuam nos anos iniciais do ensino fundamental" de Uberaba. Serão realizados/aplicados: a proposta de "cartografar os cursos oferecidos relacionados a alfabetização pelo Departamento de Formação Profissional, através de documentos, planilhas com títulos, carga horária, ementas de ações formativas, dentre outras informações relevantes"; "Rodas de conversa e Ateliês Colaborativos".

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 5.867.580

Equipe de pesquisadores vinculada na Plataforma Brasil: Profa Dra Váldina Gonçalves da Costa (Responsável Principal) e Bruna Carla Rodrigues de Oliveira (Aluna de doutorado no PPGE-UFTM).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 510/2016 e Norma Operacional 001/2013, o Colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O CEP-UFTM informa que de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória, a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2067730.pdf	03/01/2023 15:53:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEP2022.docx	03/01/2023 15:52:57	Bruna Carla Rodrigues de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	31/12/2022 12:44:05	Bruna Carla Rodrigues de Oliveira	Aceito
Outros	Apendices.pdf	28/12/2022 14:50:57	Bruna Carla Rodrigues de Oliveira	Aceito
Outros	Autorizacaoparapesquisa.pdf	28/12/2022 14:29:09	Bruna Carla Rodrigues de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	28/12/2022 14:10:07	Bruna Carla Rodrigues de	Aceito

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 5.867.580

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/12/2022 14:10:07	Oliveira	Aceito
---------------------------	----------	------------------------	----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 29 de Janeiro de 2023

Assinado por:

Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES

Página 1 de 3



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Comitê de Ética e Pesquisa - CEP
Rua Madre Maria José, nº 122 – Bairro Abadia – CEP 38.025-100 – Uberaba – MG
34 3700-6776

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para professores)

Convidamos você a participar da pesquisa: Cartografar/investigar o desenvolvimento profissional das/os professoras/es alfabetizadoras/es da Rede Municipal de Educação de Uberaba/MG no período pandêmico, a fim de registrar/socializar suas contribuições para a docência. Sua participação é importante, pois nos auxiliará a compreender de que forma os professores lidaram com a pandemia e como investiram em seu desenvolvimento profissional docente.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário, compartilhar conosco suas vivências, relatos e reflexões colaborando com outros professores acerca do desenvolvimento profissional docente e a pandemia em um ateliê colaborativo.

Os riscos desta pesquisa são mínimos e relacionados à perda de confidencialidade em relação à observação que será realizada. Para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes providências, para garantir sua privacidade e anonimato: substituição do nome do participante por códigos para o momento da análise e por codinome para os momentos de divulgação e publicização dos resultados. Além disso, todos os arquivos produzidos como fotografia ou áudio da gravação serão armazenados em computador em pasta protegida por senha de acesso. Espera-se que sua participação na pesquisa possa ampliar novas pesquisas sobre a temática, compreender como foi suas vivências enquanto professoras/es, como lidaram com a pandemia e quais serão as novas perspectivas em relação ao seu desenvolvimento profissional docente.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto a participações futuras bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Comitê de Ética e Pesquisa - CEP

Rua Madre Maria José, nº 122 – Bairro Abadia – CEP 38.025-100 – Uberaba – MG

34 3700-6776

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Bruna Carla Rodrigues de Oliveira

E-mail: brunacarla0905@gmail.com

Telefone: (34) 98818-4369

Endereço: Rua Vigário Carlos, n/100 – 5º andar – Sala 538, Bairro Abadia – Uberaba – MG.

Nome: Váldina Gonçalves da Costa

E-mail: valdina.costa@uftm.edu.br

Telefone: (34) 99978-7853

Endereço: Rua Vigário Carlos, n/100 – 5º andar – Sala 538, Bairro Abadia – Uberaba – MG.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará minha relação com outras pesquisas futuras que estou recebendo. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, Cartografias docente: o desenvolvimento profissional da/os professoras/es alfabetizadoras/es da Rede Municipal de Educação de Uberaba/MG, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,/...../.....

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Comitê de Ética e Pesquisa - CEP
Rua Madre Maria José, nº 122 – Bairro Abadia – CEP 38.025-100 – Uberaba – MG
34 3700-6776

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

Bruna Carla Rodrigues de Oliveira :

Váldina Gonçalves da Costa:

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data

**ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE UBERABA - MG PARA DESENVOLVER A PESQUISA NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS**

Secretaria de
Educação



UBERABA
PREFEITURA

107/246769/2024

OFÍCIO GAB/SEMED/Nº 00198

Uberaba, 26 de agosto de 2024.

Aos Gestores das Unidades Escolares

ASSUNTO: Autorização para desenvolver atividades de pesquisa.

Prezados Gestores

Encaminhamos as Vossas Senhorias para conhecimento, e as devidas providências que, fica autorizado a realização e desenvolvimento da pesquisa intitulada "Cartografias docente: o desenvolvimento profissional da/os professoras/es alfabetizadoras/es da Rede Municipal de Educação de Uberaba/MG." bem como acesso às dependências das Unidades de Ensino da Rede Municipal que ofertam o 3º ano do ensino fundamental, pela acadêmica: **Bruna Carla Rodrigues de Oliveira**.

Para realização da pesquisa, se faz necessário acompanhar professoras/es alfabetizadoras/es nas escolas municipais a fim de experienciar atividades e práticas pedagógicas que foram desenvolvidas na pandemia e são utilizadas atualmente em sala de aula do ciclo de alfabetização.

Ressaltamos que esse Projeto e Pesquisa seja realizado de forma espontânea e de livre consentimento por parte dos professores, e que este procedimento não interfira nas atividades educativas das unidades.

Informamos ainda, que a SEMED por meio da Diretoria de Ensino/Departamento de Formação Profissional, acompanhará as ações e desenvolvimento do Projeto nas Unidades de Ensino da Rede Municipal.

Atenciosamente,

Ana Cristina de Almeida Silva

Referência Técnica do Departamento de Ensino Fundamental

Raquel Beatriz Dias de Oliveira
Diretora de Ensino

Raquel Beatriz Dias de Oliveira
Diretora da Diretoria de Ensino SEMED
Decreto nº 6.333 de 05/07/2024