

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.002

# LIBERDADE NA TEORIA, E NA PRÁTICA? ANALISANDO A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA EM UMA ESCOLA ALTERNATIVA

Letícia Costa<sup>1</sup>

## RESUMO

Considerando as pedagogias tradicionais e não diretivas, bem como os aportes teóricos da filosofia da diferença, este artigo se debruça sobre a problematização curricular que valoriza a não diretividade em sua dimensão acontecimental, abrangendo as muitas dificuldades enfrentadas no ensino das ciências naturais, tais como a necessidade de formar cidadãos cientificamente cultos, a de contextualizar os conteúdos e a de inserir as diferentes tecnologias no currículo. É possível afirmar que grande parte das escolas do país, públicas e privadas, seguem o modelo pedagógico tradicional, ou seja, alunos enfileirados, separados por séries, realizando provas e ouvindo os professores – detentores do conhecimento –, transmitirem o conteúdo. Mas nem todas as instituições de ensino são assim. Há as pedagogias ditas alternativas – escolas alternativas, democráticas, não diretivas – que, mesmo seguindo modelos de aplicação distintos, são uma opção à escolarização tradicional, e tem como ponto em comum o respeito à liberdade do processo de ensino-aprendizagem do estudante. Em síntese, pretende-se entender, numa instituição onde os alunos têm mais poder, e tendo em vista que currículo é uma forma de poder, até onde vai a liberdade desse estudante em escolher o que quer estudar, sem perder de vista a vigência de normativas como a Base Nacional Comum Curricular? De acordo com os dados, o currículo nesta instituição de ensino é sim rizomático e mais abrangente. Entende-se como resultados a análise do currículo das disciplinas de Ciência da Natureza de uma escola privada alternativa, na região metropolitana

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista CNPq. – leticia.costa97@edu.pucrs.br

de Porto Alegre (RS), onde o estudo foi conduzido, além dos dados oriundos da observação não-participante durante a construção curricular no cotidiano escolar. O exame destes dados foi feito por meio de uma Análise de Conteúdo inspirada em Laurence Bardin (1977). Assim, pretende-se evidenciar, frente a essa realidade e através da ótica filosófica de Deleuze e Foucault, possibilidades de agenciamentos e as potências de um currículo-rizoma.

**Palavras-chave:** Currículo, Escola alternativa, Ensino de Ciências da Natureza.

## INTRODUÇÃO

De maneira geral, no que as escolas diferenciam entre si? Localização, infraestrutura, equipe pedagógica, valor monetário do público-alvo. E no que se assemelham? Com mais ou menos tecnologia, toda sala de aula tem similaridades: o quadro branco ou negro em destaque, os alunos sentados em suas carteiras, uniformizados, com seus livros didáticos e cadernos, devendo estar em silêncio, ouvindo o professor, o detentor do conhecimento – essas características marcam a configuração das salas de aulas tradicionais. Separados por níveis de ensino, divididos em anos ou séries, realizam avaliações que determinam se poderão, ou não, avançar para a próxima etapa de sua escolarização. Devolvem, assim, os conhecimentos provavelmente não construídos, mas transmitidos por seus professores no interior de cada uma das disciplinas organizadas em torno de didáticas calcadas em métodos predominantemente expositivos.

No cotidiano desta sala de aula, os alunos passam os dias ouvindo explicações de seus professores como se fosse possível reter conhecimentos, sem, necessariamente, compreendê-los. “A repetição baseada em práticas pedagógicas reprodutivistas é a base disto que creem ser a aprendizagem – ou, talvez, “aprendizagem”, do verbo apreender – colocada à prova em exames e simulados preparatórios” (Costa et al., 2023).

Sendo assim, não seria absurdo afirmar que esse modelo de escola dito tradicional – *tradicionalmente* perpetuado pela maioria das instituições de ensino do país – teve sua gênese na Europa, ainda no século XIX, e desde então parece não ter sofrido profundas modificações. Inclusive, tal modelo segue alimentando a educação brasileira, mais especificamente em sua escolha didático-pedagógica (e, portanto, metodológica), que desemboca na escolha pela forma de avaliação utilizada seja nos vestibulares brasileiros, seja no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

E onde entra a escola, chamada generalizadamente de alternativa, nisso? Não como uma heroína, ou uma grande salvadora, mas, justamente como seu nome aponta, como uma *alternativa* à escolarização comumente encontrada no Brasil. Nesse sentido, esse trabalho – que consiste em um ensaio crítico – se propõe a pensar no que o ensino de ciências da natureza nas escolas ditas tradicionais se difere do ensino daquelas denominadas tradicionais à luz da filosofia da diferença em Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Vale mencionar que a menina dos olhos da filosofia da diferença é a peculiaridade, a singularidade que habita cada pessoa – na escola, cada aluno é

único, assim como cada mestre, cada aula. Assim, ela se volta para a mudança de conceitos no indivíduo, ou seja, na prática, critica àqueles que se prendem as identidades – ficções criadas acerca de coisas e pessoas. Logo, é preciso desconfiar de saberes imaculados, da totalidade, da verdade como “a” verdade absoluta.

Em síntese, este trabalho busca entender, numa instituição onde os alunos têm mais poder, e tendo em vista que currículo é uma forma de poder, e que o poder também é transitório, até onde vai a liberdade desse estudante em escolher o que quer estudar, sem perder de vista a vigência de normativas como a Base Nacional Comum Curricular? De acordo com os dados que serão discutidos, o currículo nesta instituição de ensino é sim rizomático e mais abrangente.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa ocorreu em um ambiente escolar<sup>2</sup>, entre março e maio de 2024, numa instituição privada na região metropolitana de Porto Alegre (RS), com estudantes do ensino médio nas aulas de ciências da natureza, visando uma interação direta da pesquisadora com estudantes, professores e a coordenação pedagógica, buscando uma aproximação com a realidade dos participantes. Dessa forma, esse estudo se caracteriza como *qualitativo*, pois a pesquisa qualitativa permite que a comunicação seja uma ferramenta de produção de conhecimento, considerando a subjetividade dos participantes e do pesquisador como parte essencial do processo (Flick, 2009), além de ser mais adequada para se trabalhar com um universo de significados, tal como na escola, essa abordagem não se preocupa em quantificar, mas em compreender a dinâmica das relações por intermédio das crenças, dos valores, das atitudes e dos hábitos adotados pelos participantes (Minayo, 2001).

Nessa metodologia se faz um estudo da particularidade de um caso singular, envolvendo a investigação deste caso dentro de um ambiente ou contexto contemporâneo da vida real (Yin, 2009), e tem por objetivo conhecer uma entidade bem definida (exemplo: uma sala de aula, uma escola, uma disciplina, uma comunidade, ou qualquer outra unidade social). Ou seja, é um estilo de pesquisa que tem como foco uma situação específica, sua análise e descrição profunda.

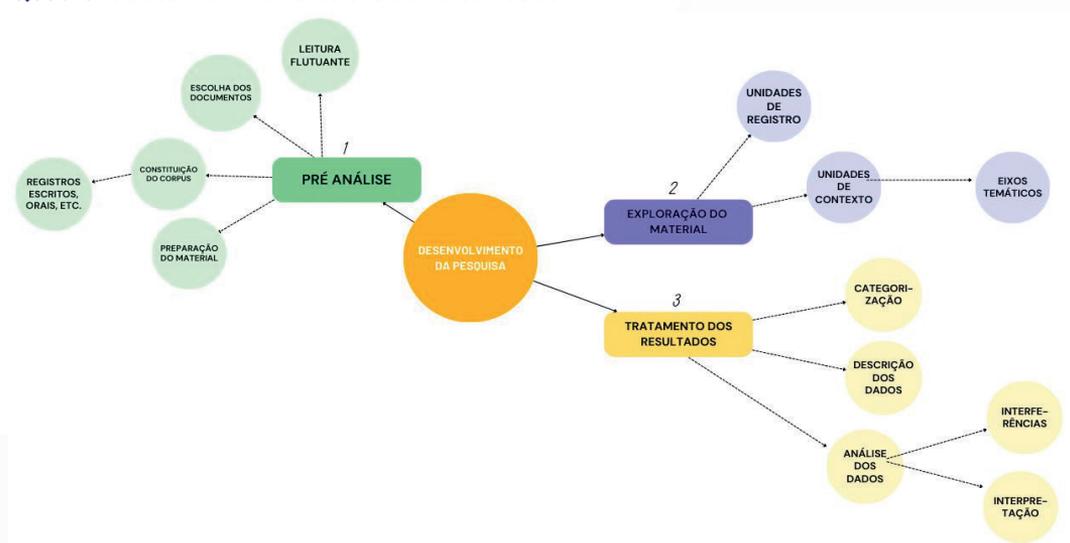
<sup>2</sup> Respeitando diretrizes éticas, o nome da instituição de ensino não será citada, nem tampouco a identidade dos mestres, tutores e de ninguém da equipe pedagógica.

Já a produção de dados foi feita através da leitura de documentos pertinentes à escola, como seu Projeto Político Pedagógico, além da observação participante do dia a dia das aulas das disciplinas de ciências da natureza<sup>3</sup>. Assim, a observação é realizada em contato direto com os atores sociais em seus contextos culturais, demanda certo tempo de trabalho e tem o próprio investigador como instrumento de pesquisa (Correia, 2009). E, diferente de outras formas de observação, esta demanda participação efetiva no cotidiano pesquisado.

Nesse sentido, o passo seguinte foi a adoção de um diário de campo, onde as notas de campo foram escritas. Tendo em vista que não foram realizadas entrevistas com os estudantes e suas famílias, esse instrumento auxiliou no registro de falas, gestos, expressões, interações e demais atitudes pertinentes observadas na interação aluno-aluno, aluno-professor(a) e aluno-equipe pedagógica.

Por fim, realizei entrevistas semiestruturadas com os professores de ciências da natureza envolvidos nos projetos desenvolvidos pelos alunos, e com a coordenação pedagógica da escola. Creswell (2014) comenta na página 88 do seu livro que “a coleta de dados em uma pesquisa de estudo de caso é extensa, baseando-se em múltiplas fontes de informação como observações, entrevistas, documentos e materiais audiovisuais”.

**Quadro 1:** Desenvolvimento da análise de conteúdo



**Fonte:** elaborado pela autora a partir de Bardin, 1977, p.103

3 É importante destacar que a escola não necessariamente possui projetos vigentes para todas as disciplinas a cada trimestre, dessa forma, as aulas de biologia não foram observadas, já que no período pesquisado não havia nenhum projeto da mesma em andamento.

Nesse trabalho optou-se em utilizar o método de Análise de Conteúdo desenvolvido por Laurence Bardin, tendo em vista que se trata de uma técnica de investigação com fins descritivos objetivos, sistemáticos e quantitativos do conteúdo manifesto da comunicação (Bardin, 1977). Além do que “enquanto esforço da interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (Ibid., p.9).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como dito anteriormente, a pesquisa foi conduzida numa instituição privada de ensino na região metropolitana de Porto Alegre (RS), a única que disponibiliza o ensino médio no molde alternativo. Sendo assim, seus estudantes não usam uniformes e nem livros didáticos, e todos que estão nos últimos três anos da educação básica estudam juntos, na mesma sala de aula, com os mesmos mestres. Nesta escola, um trio de adultos acompanha a turma, e não somente um professor solitário. Logo, tem-se a tutora, uma licenciada que acompanha a turma a todo o momento; seu assistente e um mestre. O mestre é quem efetivamente leciona, enquanto a tutora e seu auxiliar organizam a turma, as atividades, a plataforma *on-line* onde eles postam materiais didáticos, as constantes saídas de campo, entram em contato com a família quando necessário – enfim, tarefas mais burocráticas. A tutora também é responsável pela “roda da turma”, um momento no qual ela se reúne com a turma, transmite os informativos da semana e discute assuntos pertinentes, tais como: desavenças em sala de aula, problemas entre estudantes e mestres, etc.

*São vinte e sete alunos ao total – 13 do primeiro ano, doze do segundo ano e dois do terceiro ano do ensino médio. A tutora me explica que o primeiro e o segundo ano nunca se separam, já o terceiro pode ter momentos de orientação isolados, principalmente no último trimestre letivo, próximo às provas de vestibular. A sala de aula não é muito diferente das outras, as tradicionais, com carteiras e um quadro negro centralizado. Mas os alunos se sentam juntos, em grupos multietários (eles têm entre 15 e 18 anos). A turma é acompanhada por uma tutora, que está sempre com eles. Ela me explica que faz a gestão da turma, enquanto os mestres se preocupam apenas com o conteúdo. Há um terceiro adulto em sala também, um assistente da tutora. Por fim, a aula começa. Fico no fundo da sala com a tutora e seu assistente. A mestre de química está trabalhando ligações químicas. Pergunto como eles chegaram a esse assunto. Me explicam que, no início de cada trimestre, os tutores e mestres se sentam com os estudantes e fazem uma “leitura de interesses”, conversando sobre o que os alunos*

*querem* estudar, o que eles *precisam* estudar, e o que eles *necessitam* como turma. Após esse momento, tem-se a cartografia, com a união dos interesses às necessidades. A tutora diz que a turma em questão tinha uma necessidade grande de integração, por isso organizaram o conteúdo com várias atividades de grupo e saídas de campo. Por fim, delimita-se o projeto com os alunos (UR1, F1)<sup>4</sup>.

O momento da cartografia está diretamente relacionado ao pensamento Deleuziano, quando este diz que se trata da arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, “conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 21). O método de Deleuze aborda a criação de conceitos por meio da imanência, através de agenciamentos, arranjos, conexões, maquinações. Neste plano, não há pureza conceitual. Ou seja, nenhum conceito nasce puro, sozinho; mas sim de um problema, de uma inquietação, do caos. Na cartografia, o que se estuda é apenas um “testemunho de uma vontade de viver, de durar, de crescer e intensificar a vida [...] A cartografia é ciência e arte, registro e enunciado, referência e composição, descrição e criação, aqui e lá, atual e virtual, documento e expressão, função e sensação” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 165).

*“O tutor, que é o professor titular da turma, com grande habilidade faz o levantamento de interesses, e depois tem um momento, que a gente chama de cartografia de projetos, onde a gente se senta com os estudantes, educadores, coordenação, direção, para a gente ver o que vive nesse grupo. Então a gente faz esse levantamento, com uma disposição como se fosse uma cartografia, baseada em Deleuze e Guattari, então, exemplo: no ensino médio eles disseram: “queremos entender por que que panela de pressão explode, e por que pilha pode explodir, como é que funciona a pilha?”, então a gente criou um projeto que era se chamava “chinelo no banho”, e aí o mestre de física explicou para eles, fez um módulo de física, onde ele explicava os fenômenos que afetam o cotidiano através da física. Tudo vira contexto para explicar os conteúdos, e não o contrário, e é isso que faz a E<sup>5</sup> ser diferente. Primeiro o aluno precisa estar apaixonado. A E pensa o currículo através do que é apaixonante, do que é necessário, do que vive nos alunos” (UR<sup>6</sup> 2).*

4 Diário de Campo, Unidade de Registro 1, Fragmento de número 1, grifos próprios, em 25 de Março de 2024.

5 Abreviação dada para proteger eticamente o nome da escola.

6 Unidade de registro 2, trecho retirado da entrevista com a equipe pedagógica da instituição de ensino, em 06 de Agosto de 2024.

Dessa forma, num primeiro momento, é importante ouvir os alunos, suas demandas e opiniões. O que eles querem entender mais afundo? O que lhes motiva neste trimestre? O que lhes desperta curiosidade, interesse? Para o ensino médio, a escola em questão possui mestres fixos, ou seja, licenciados em biologia, física, química, como no caso das ciências da natureza. Mas nada impede que novos mestres sejam chamados para compor um projeto, como engenheiros ou médicos, por exemplo, a depender da demanda.

**Figura 1** – Cartografia do Ensino Médio para o primeiro trimestre de 2024.



Fonte: COSTA, Leticia. 2024.<sup>7</sup>

Tendo ouvido os alunos, é hora de montar a cartografia. Logo vem a questão que norteia este trabalho: numa instituição onde os alunos têm mais poder, e tendo em vista que currículo é uma forma de poder, até onde vai a liberdade desse estudante em escolher o que quer estudar, sem perder de vista a vigência de normativas como a Base Nacional Comum Curricular? Como alinhar o que os alunos querem com o que eles precisam, com o que é obrigatório segundo as diretrizes educacionais nacionais?

Entrevistando a tutora do ensino médio, ela deixa claro que:

<sup>7</sup> Todas as imagens foram autorizadas pela instituição de ensino pesquisada através de uma carta de anuência assinada pela direção.

*“ainda é uma escola, né, então a gente tem uma demanda curricular, tem uma demanda de desenvolvimento da aprendizagem que nem as outras escolas. A gente tem que seguir um currículo, a gente tem que seguir a BNCC, a gente tem sim que se propor a ser um lugar sério, então não é porque os estudantes querem estudar tal coisa que eles só vão estudar o que eles querem, eles também têm necessidades, mas tem direito em acessarem diversos tipos do conhecimento. Então a gente também como escola tem que ter seriedade de dar esse acesso para os estudantes, porque se partir apenas de um interesse, e não de um conjunto para uma necessidade, a gente está criando estudantes que só fazem o querem, e não é isso que a escola deseja. Não é só o que você quer, mas é entender o seu interesse enquanto potência de aprendizagem, não fazer por fazer, mas encontrar aprofundamento nesse interesse para que surjam mais necessidades e outros interesses” (UR<sup>8</sup> 3).*

Oliveira e Paraíso continuam explicitando que “A cartografia faz recortes em determinado espaço ou em determinado tempo, povoa de muitos modos com sujeitos e objetos e a eles confere um ritmo. As coisas ganham tons, intensidades, luzes, cores, temperatura, volume” (2012, p.166). Ou seja, nesta instituição alternativa, a cartografia é o momento de tirar os interesses do mundo das ideias e transpor para a prática, alinhando desejos e necessidades.

Trata-se de assumir o risco de “pensar de outro modo” (Veiga-Neto e Lopes, 2010); exercer a crítica da suspeita e tensionar os valores de verdade que assumimos em nome de uma dada escola mais crítica, mais progressista, mais autônoma. Assim, pretende observar, frente a essa realidade, possibilidades de agenciamentos, as potências de um currículo-rizoma e sua produção desejante, com o intuito de liberar a escola por meio da produção de linhas de fuga que nos permitam um repensar da multiplicidade da experiência educativa em um espaço pedagógico que se faz potente: onde o sujeito não seja capturado por fluxos sedentários (mólares) do desejo de quem deseduca quando se crê educando, mas moleculares com vistas a um devir-aprendizagem capaz de incitar a produção de uma ética de si por meio de uma educação que estimule o desejo pelo aprender (Costa et al., 2023, p.668).

A plataforma institucional virtual auxilia muito nesse momento, pois todos têm acesso a ela: equipe pedagógica, mestres, tutor, estudantes e seus pais. Lá o mestre planeja efetivamente o projeto, fazendo a conexão entre os pontos a serem desenvolvidos em sala de aula que são de interesse dos alunos, e os

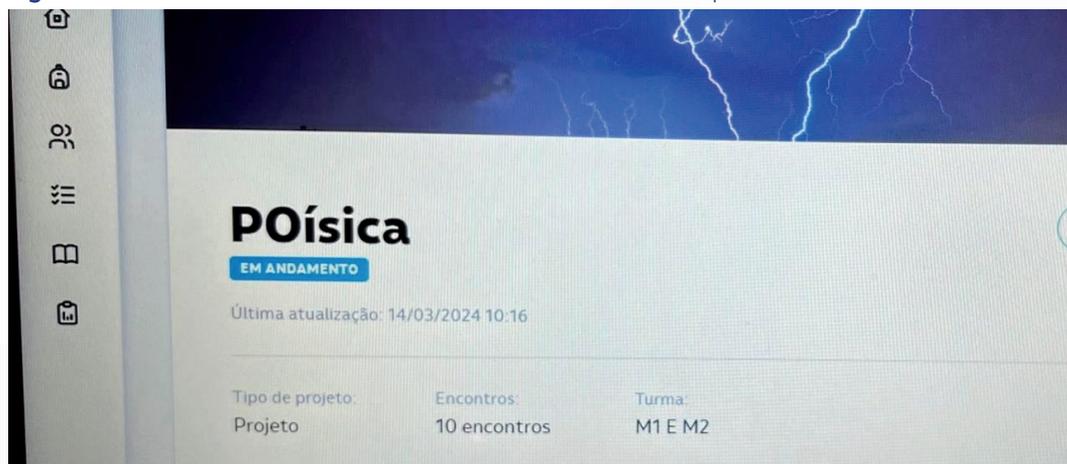
8 Unidade de registro 3, trecho retirado da entrevista com a tutora, em 16 de Julho de 2024.

conhecimentos e habilidades descritos pela BNCC. Todas as atividades são postadas lá pelos jovens, e o feedback do mestre também. A tutora tem total acesso, auxiliando ambos e acompanhando o andamento do projeto.

*“Mas o mosaico é uma plataforma bastante complexa, e ela demanda do professor uma energia muito grande para preencher a burocracia dela, né, então ela ao mesmo tempo que centraliza muitas informações, ela é burocrática, porque eu tenho que preencher o diário de bordo da aula com a descrição do clima da aula, tu tem que avaliar a tua própria aula, tu tem que eleger os encontros que foram episódios avaliativos, tu tem que criar tuas rubricas de nota ali dentro, porque ela é conceitual, ela não é por nota numérica” (UR<sup>9</sup> 4).*

Também é válido destacar que as aulas não são nomeadas de maneira tradicional, como “aula de química”, ou “aula de matemática”, mas sim com o nome do projeto que está sendo executado. No exemplo abaixo, “POísica” é o nome que os alunos deram para as aulas de física, pois junta a sigla de Porto Alegre (POA) com a palavra “física”. Ademais, enquanto em outras escolas cada disciplina tem um tempo, sendo português e matemática usualmente privilegiadas com mais aulas por semana, nesta instituição todo projeto tem a mesma carga horária, ou seja, todos os mestres têm o mesmo tempo para trabalhar seus conteúdos com os estudantes.

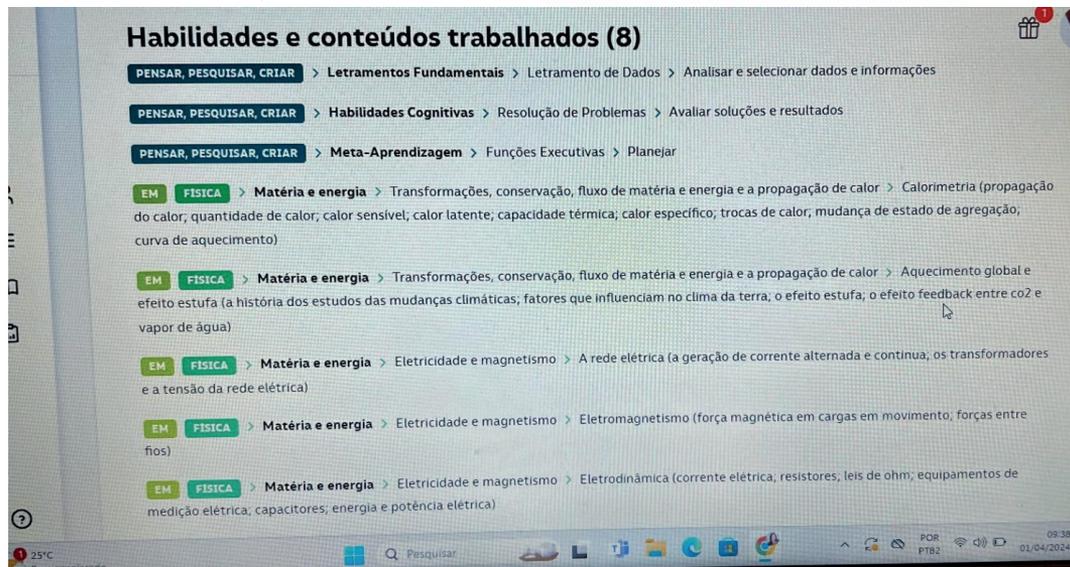
**Figura 2** – Plataforma institucional: Mural de “Física”; fotos do computador da tutora.



**Fonte:** COSTA, Letícia. 2024.

9 Unidade de registro 4, trecho retirado da entrevista com o mestre de física, em 31 de Julho de 2024.

**Figura 3** – Plataforma institucional: habilidades e conteúdos segundo a BNCC trabalhados nas aulas de “Física”; foto do computador da tutora.



Fonte: COSTA, Leticia. 2024.

Uma questão recorrente quanto à construção do currículo de acordo com o interesse dos alunos é se não ocorre um embate entre o que os estudantes querem estudar, e qual a relevância disso academicamente; ou ainda se eles deixam de estudar algo porque não desejam. Quanto a isso, a equipe pedagógica durante a entrevista disse que:

*“Ele [o aluno] escolhe o que ele quer estudar, e é engraçado que a BNCC foi feita por pessoas que entendem de educação, porque tudo o que eles querem estudar está lá na BNCC, então a gente não tem dificuldades nisso. Só incluímos coisas quando alguma necessidade extra surge” (UR 2).*

No entanto, quanto ao mesmo assunto, a mestre de química argumentou que:

*“Tem essa questão da escola ser construída o tempo inteiro no interesse do estudante, e eu receio que falte essa coisa da disciplina de encarar a parte chata, porque às vezes a vida ela é difícil, né, a gente tem momentos chatos e difíceis na vida e é importante aprender a lidar com isso, a lidar com a dificuldade, a lidar com situações onde tem que fazer o que tu não quer fazer porque precisa ser feito, sabe? E ali é um ambiente onde parece que em função dessa metodologia tudo é em função do interesse deles, parece que se isso não está interessando a eles, eles estão no*

*direito de fazer malfeito. [Formando um jovem mimado? – a questiono] É! Tem aquela coisa que fica no ar e que não é dita, mas que meio que está imposta, sabe, de que tem que ser divertido o tempo todo” (UR<sup>10</sup> 5).*

Então com quem está o poder na hora de construir o currículo desta escola? Ferreira e Raitz (2010) expõe que, para Michel Foucault, o poder “deve ser entendido como uma relação flutuante, não estando em uma instituição nem em ninguém, enquanto o saber está numa relação de formas e conteúdos” (n.p). Dessa forma, o poder constitui uma rede de relações em que todos os participantes estão diretamente envolvidos, ora como geradores, ora como receptores, sempre oscilando. Aplicando ao contexto analisado, diferentemente das escolas tradicionais, onde o poder parece sempre estar com os professores – as autoridades, os detentores do conhecimento –, na instituição pesquisada percebe-se que ora o poder está com os estudantes, quando apontam seus interesses e desejos, ora está com os mestres, quando conectam isso à BNCC, fazendo ajustes, retirando ou adicionando conteúdos ao projeto trimestral.

A oscilação do poder no manejo no conteúdo escolar também é percebida durante a construção do material didático. Como a instituição opta por não utilizar nenhum livro durante as aulas, tudo é criado com os estudantes no momento em que os mestres estão em classe de acordo com estes acreditam ser necessário (poder ao mestre), e conforme as dúvidas de demandas daqueles (poder ao estudante).

*Uma aluna pede que a mestre dite uma frase resumindo o que ela [a mestre de química] acabou de explicar sobre a acidificação dos oceanos. Ela dita, os estudantes copiam. Este momento me lembra muito as salas de aula tradicionais. Mas também me recordo de que eles não possuem livro didático, então isto pode ser necessário (UR1 F2).<sup>11</sup>*

Entrevistando o mestre de física, em nenhum momento isso se apresentou como um problema para ele. O discurso é de que tudo vai sendo construído de acordo com o desenrolar do projeto em sala de aula. No entanto, não se trata de uma unanimidade.

<sup>10</sup> Unidade de registro 5, trecho retirado da entrevista com a mestre de química, em 20 de Agosto de 2024.

<sup>11</sup> Diário de Campo, Unidade de Registro 1, Fragmento de número 2, em 15 de Abril de 2024.

Quando questionada a respeito da dificuldade de lecionar uma matéria ora tão dura como a química sem o apoio de um material didático para servir de auxílio durante o processo de ensino-aprendizagem, a mestre opinou que

*“Eu sinto falta, tá, e aí é que bate naquele ponto que eu comentei que eu sinto que a **E** é uma escola que inova, mas que não necessariamente a inovação vai ser algo positivo. A questão do material didático como um apoio eu sinto muita falta, e eu muitos conflitos internos atuando lá dentro, sabe? Porque tem coisas que eu vejo que são lindas, e tem coisas que eu discordo veementemente. Eu encaro minha experiência lá dentro como uma experiência, principalmente eu que sou uma professora que estou recém começando a minha carreira, né, e eu gosto de experimentar, para ver com o que eu simpatizo mais. E eu acho que todo professor ele deve se colocar em situações desafiadoras para sair da zona de conforto. E dentro da **E** pra mim é uma formação continuada diária, e que todo dia eu estou sendo submetida a situações novas, a situações que fogem do tradicional, que fogem do cotidiano de um professor tradicional, né, e sim, isso me coloca em posições desconfortáveis, que estimulam reflexões que eu não teria se eu não estivesse falando nessa escola” (UR 5).*

Voltando à Gilles Deleuze e Félix Guattari, em *Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia* (1997), os autores falam em três tipos de linhas siamesas, que andam sempre juntas: as duas primeiras – as linhas de segmentaridade dura ou de corte molar, e as linhas de segmentação maleável ou de fissura molecular – são as linhas de territorialização, estratificação, significação, que buscam uma definição precisa, uma rota segura. Já as linhas de fuga são linhas de ruptura, de desterritorialização, por onde um pensamento foge sem um rumo exato. Deleuze e Guattari dizem que “as três linhas não param de se misturar” (1997, p.77), com a capacidade de uma penetrar na outra, mesclar-se à outra.

Em um modelo educacional no qual os professores ainda são tratados como autoridade dentro de sala de aula, como os mestres lidam com essa desterritorialização? Nas entrevistas ficou claro que, em um primeiro momento, o desafio pode ser difícil e confuso.

*“Olha, eu vou te dizer que, no início, como para qualquer prof., a gente levou um susto. Eu acho que a minha experiência de ter entrado como uma assistente faz com que eu tenha tido uma experiência muito diferente de todos os professores, né, porque os outros professores que entraram na escola já tinham tido uma grande experiência em escolas tradicionais, e eu não. Eu tinha tido duas experiências em escolas tradicionais, e experiências muito boas, mas eu me construí enquanto profissional na **E**, então teve um susto inicial, com certeza, era tudo muito diferente, e como a*

*escola é muito nova, abriu em 2017, eu entrei no segundo ano da escola em Porto Alegre, então ainda tinham coisas que não eram completamente pré-definidas. Então eu acho que o susto passou muito rapidamente quando eu entendi o significado daquilo, e de como fazia muito sentido” (UR 3). Mas também é uma experiência que pode ser igualmente interessante quando o professor se abre ao novo. “Quando eu comecei lá, no último trimestre do ano passado, eu tive uma experiência muito boa. Eu peguei só a turma do ensino médio, e eu estava numa fase de vida onde eu tinha mais tempo livre, e a **E** ela é desafiadora em muitos sentidos, e eu acho que o principal desafio para o professor é o fato dele ter que criar o tempo inteiro, porque não existe um material didático para servir de base, tu não tem um currículo tão bem estabelecido, né, um currículo fixo, então todo início de trimestre os projetos são desenvolvidos em função dos interesses dos estudantes, e o professor ele se vê no desafio de criar um projeto com base naquilo” (UR 5).*

**Figura 4** – Alunos fazendo experimentos com bobinas com o mestre de física, à esquerda, de boné preto.



Fonte: COSTA, Leticia. 2024.

No entanto, como se trata de um complexo processo de desterritorialização, nem todos os professores estão preparados para isso, alguns nem sequer almejam fugir da rota segura do pleno controle de sua sala de aula – ou algo perto disso.

*“Sobre a escolha dos mestres, isso é uma complexidade, porque às vezes a gente erra, mas erramos cada vez menos, porque a gente tem um perfil – inclusive em São Paulo eles adoram nossos mestres, aqui eles são sensacionais, e a gente ganhou um prêmio da School Advisor como melhor corpo docente da cidade de Porto Alegre, e tem a ver com a formação e com essa escolha, né, então são caras assim, os que a gente escolhe para o que a gente chama de mestres fixos, professores de área, eles têm que ter além de uma formação um olhar além, então, por exemplo, assim, eu vejo que eu tenho um professor de história que faz um mestrado em economia chinesa, assim, a economia sustentável, então são coisas que a pessoa precisa ter, outro olhar, para além daquela coisinha tradicional, então tem que ser fora da caixa” (UR 2).*

Isso é corroborado pela confecção da cartografia em sala de aula, antes da execução dos projetos – “cartografar é também uma operação de traçar linhas de fuga nos territórios, às vezes tão cinzentos, da educação” (Oliveira; Paraíso, 2012, p.167).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a análise dos dados obtidos através da observação não participante e das entrevistas realizadas, é possível inferir que a construção curricular na instituição de ensino pesquisada é um processo complexo que envolve mestres, tutora e os estudantes. Inicia-se com uma conversa e apontamentos, chamada “leitura de interesses”, onde os alunos têm papel ativo e detêm, como já discutido anteriormente, o poder de escolhas temáticas, mesmo que de forma temporária. Depois é montada a cartografia, momento modelado à várias mãos, e sempre aberto a modificações. Por fim, tem-se a montagem do projeto em si, onde os mestres irão organizar tudo que foi debatido e combinado em prática, respeitando os interesses dos alunos, mas sempre observando o que pode estar além do interesse, já no campo da necessidade, como abordado em documentos normativos, à exemplo da BNCC.

Dessa forma, percebe-se a transitoriedade do poder que Foucault mencionou, sempre oscilando entre os docentes e seus alunos. Em um primeiro

momento, ao lado dos estudantes e seus interesses; num segundo momento, ora com os mestres e a tutora, ora com os jovens e, por fim, com os mestres, ao delimitar o projeto final.

Da ideia das teorias do currículo à perspectiva dos discursos sobre o currículo, Tomaz Tadeu da Silva (Silva, 2016), nos faz pensar sobre a necessidade de irmos em busca de um conceito ou definição para o termo. É realmente necessário defini-lo? Em uma perspectiva spinoziana, talvez, seríamos convidados a pensar em termos do que pode um currículo – indagação mais potente que a infrutífera procura por uma definição. E o que pode o currículo da escola pesquisada? Conforme a análise, corroborada na fala dos entrevistados, pode dar mais autonomia e liberdade aos estudantes, mesmo que ainda estejam ancorados à documentos normativos, como a BNCC. Nesta instituição de ensino, os alunos têm voz e participação ativa durante grande parte da confecção e execução do projeto.

Essa possibilidade não é unanimidade, como vemos em algumas falas. Não é todo professor que se adapta a esse modelo, e nem sempre essa liberdade é bem vista. Talvez, alguns mestres ainda não tenham se adaptado de fato, ou lhes falte experiências prévias. Dessa forma, é importante destacar o caráter inédito deste trabalho, tendo em vista que, como pesquisadora, não encontrei outra escola alternativa que oferecesse ensino médio onde eu pudesse realizar este estudo.

Por isso aqui também cabe a reflexão: por que esse modelo institucional é tão raro? E por que quando o encontramos, normalmente são escolas de ensino infantil ou fundamental? Previamente, foram computadas dezessete escolas alternativas em todo o estado do Rio Grande do Sul, onde a pesquisa foi realizada, sendo quatro públicas, e treze privadas. Destas, doze estão localizadas na região metropolitana da capital do estado, Porto Alegre, e apenas três possuem Ensino Médio. De acordo com o censo escolar de 2021 do IBGE<sup>12</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o estado possui 13.632 escolas em todo o seu território, incluindo aquelas de ensino infantil, fundamental e médio. Dessa forma, as escolas alternativas representam 0,13% do total de escolas do Rio Grande do Sul. Carbonell (2016, p.86) destaca que “na educação infantil, o

12 IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pesquisa/13/5913>. Acesso em: 28 set. 2023.

grau de permissividade é muito maior, ao passo que no ensino médio a tolerância é menor, devido ao aumento das pressões e exigências acadêmicas.” Isso me instigou a pesquisar alguma escola que, ao contrário das outras, tivesse essa característica.

Sendo assim, é possível concluir que a instituição de ensino pesquisada possibilita múltiplos agenciamentos entre mestres e estudantes, ampliando a potência do currículo ao adotar um modelo rizomático através da cartografia e da produção desejante dos alunos e dos mestres ao acessarem seu capital cultural a fim de confeccionar um projeto de acordo com desejos e necessidades pedagógicas. Seria possível, num futuro não tão distante, que mais escolas adotassem esse modelo curricular – ouvindo seus alunos, aliando suas curiosidades com o que é imprescindível –, construindo, assim, um currículo mais flexível e abrangente, que abrace as diferenças? Segundo os dados, é viável acreditar que sim. Mas será que os professores e a coordenação pedagógica querem renunciar às linhas de segmentaridade duras que as escolas tradicionais perpetuam?

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. Trad.: PADILHA, Juliana dos Santos. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CORREIA, M. C. B. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem | Journal of Nursing**, v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009.

COSTA, L. .; FERRARO, J. L. S.; HENNING, P. C. O CURRÍCULO ENTRE PEDAGOGIAS (NEM TÃO) TRADICIONAIS E A DIFERENÇA. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 32, n. jan/dez, p. 666–685, 2023. DOI:

10.29286/rep.v32ijan/dez.16357. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/16357>. Acesso em: 17 out. 2024.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: Escolhendo entre Cinco Abordagens. 3ª ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: do capitalismo à esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 3.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 2, p. 367–383, mar. 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. *E-Book. Acesso restrito para assinantes*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788536318523>. Acesso em 3 jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social**. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em 3 jan. 2023.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, p. 159-178, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.

YIN, R. K. **Case study research: design and method**. 4th ed. Thousand Oaks, California: Sage, 2009.