

Tecido tramado, cingido, esgarçado e criado: O que desejamos e tecemos na composição curricular em uma educação miúda que escape da dor?

Tejido entramado, ceñido, deshilachado y creado: ¿Qué deseamos y tejemos en la composición curricular de una pequeña educación que escapa al dolor?

Fabric woven, girded, frayed and created: What do we desire and weave into the curricular composition in a small education that escapes pain?

 Noale Toja¹

 Renata Rocha²

 Thamy Lobo³

Resumo: Composição dos currículos comprometidos com uma educação “miúda” e tudo aquilo que escapa a tradição científica, nos ajuda a ‘*sentirpensar*’ a dor e ir além, em busca da vida bonita. Os cotidianos escolares revelam o pulsar da vida nas inúmeras redes educativas, através de experimentações artísticas em processos formativos e culturais no ‘*dentrofora*’ das escolas e universidades, criando ‘*conhecimentosignificações*’.

Palavras-chave: composições curriculares; cotidianos escolares; vida bonita; criação; experimentações artísticas.

Resumen: La composición de planes de estudio comprometidos con una educación “pequeña” y todo lo que escapa a la tradición científica, nos ayuda a ‘*sentirpensar*’ el dolor e ir más allá, en busca de una vida bella. Las rutinas escolares revelan el pulso de la vida en innumerables redes educativas, a través de experimentos artísticos en la formación y procesos culturales ‘*dentrofuera*’ de las escuelas y universidades, creando ‘*conocimientossignificados*’.

Palabras clave: composiciones curriculares; rutinas escolares; hermosa vida; creación; experimentos artísticos.

Abstract: Composition of curricula committed to a “small” education and everything that escapes scientific tradition, helps us to ‘*feelthink*’ the pain and go beyond, in search of a beautiful life. School routines reveal the pulse of life in countless educational networks,

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil; email: ffpuerj.noale@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil; email: ped.renatarocha@gmail.com

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil; email: thamy.lobo@hotmail.com

through artistic experiments in training and cultural processes in 'inside' schools and universities, creating 'knowledge-meanings'.

Keywords: curricular compositions; school routines; beautiful life; creation; artistic experiments.

Recepción: 20/diciembre/2023

Aceptación: 13/marzo/2024

Forma de citar: Toja, N., Rocha, R. y Lobo, T. (2024). Tecido tramado, cingido, esgarçado e criado: O que desejamos e tecemos na composição curricular em uma educação miúda que escape da dor? *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 27-61.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Tecido tramado, cingido, esgarçado e criado: O que desejamos e tecemos na composição curricular em uma educação miúda que escape da dor?

Montando o tear, preparando as primeiras laçadas do viver encarnado

O viver encarnado é estar numa existência única de múltiplas experiências particulares e coletivas. É uma composição de acontecimentos que escapam do nosso controle. Está no campo do inesperado, do improvável, das incertezas e das instabilidades. Será, então, que viver é estar em errância, ou o errar é a substância do viver? O contrário do viver, seria morrer? Ou o contrário do morrer seria o nascer? Viver encarnado seria, então, experienciar a morte e o nascimento contínuo de uma existência criada por nós? E qual será o maior sofrimento desse movimento de viver, a dor de morrer ou a dor de nascer?

O *'sentirpensar'*⁴ no sofrimento de viver nos faz entrar em contato com esse eterno nascer e morrer de cada dia. Como todos os dias o sol nasce e morre, as flores, os rios, e nós humanos e lagartas da mesma maneira, morremos e nascemos a cada instante, em cada movimento, em cada decisão tomada, escolhemos deixar nascer ou morrer uma experiência. E como a dúvida nos causa a dor; a dor da escolha leva ao sofrimento do abandono do que foi preterido.

Mas o que é morrer? Será que morrer é deixar de viver nesta fisicalidade? Será que morrer é deixar o novo nascer em nós? Quantas vezes nos suicidamos ou assassinamos o outro em vida, por medo das mágoas, das frustrações, das expectativas implicadas no modo do outro viver, permeadas pelas padronizações dos corpos, na colonização dos sentimentos? Quantas dores habitam na ausência da coragem em exercer a liberdade do viver?

Quando esta dor está alojada numa criança ou adolescente, a escola é uma das redes que a identifica. Seria possível essa dor ou sua causa tornar-se um artefato curricular, para uma ação ética, política, poética e estética de ressignificar a dor e criar outros movimentos que possam ir além? Seria a arte um artefato cultural que poderia ajudar na criação desses movimentos possíveis? Seriam essas ações *'prácticasteorias'* de uma educação miúda, para que possamos chegar à vida adulta com a experiência do viver em plenitude?

A educação miúda não é uma noção menos importante e sem valor. Ao contrário, expressão que trazemos para essa composição (Tadeu, 2002), tecida por Gallo (2007), que encontra em Deleuze e Guattari (1993) a ideia de menor, acerca da literatura menor, expressa por Kafka. Deleuze e Guattari percebem na literatura alemã de Kafka linhas que escapam dos

⁴ Esses termos e tantos outros que ainda aparecerão neste texto estão assim grafados porque, há muito, o grupo de pesquisa do qual participam as autoras percebeu que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos, as chamadas pesquisas com os cotidianos. Com isto, passamos a grafar deste modo os termos: juntos, em itálico e entre aspas simples. Estas últimas foram acrescentadas com vistas a deixar claro aos revisores/as de textos que é assim que esses termos precisam aparecer.

padrões da linguagem alemã clássica, trazendo questões existenciais, sociais e políticas, expressando uma outra estética que busca fugir do controle da literatura de uma hegemonia elitista, defendida por um sistema de escrita tradicional e segregador. Por isso a expressão menor, aquela que está na microexperiência, no micropoder, na biopolítica, não como uma dicotomia entre micro e macro, mas como emersão dessas forças que coabitam os mesmos 'espaçotempos'.

Gallo, ao estudar Deleuze e educação, compreende que nossos gestos escapam da *matrix* que determina os padrões educacionais num sistema autoritário, escravocrata, patriarcal, colonialista, mercadológico, e criam outros movimentos de existência ao evidenciarem a potência dos 'fazeressaberes' nos/dos/com os cotidianos, por meio das artes, da filosofia, no encontro com as singularidades e as coletividades mais sutis e extraordinárias daqueles que são atuantes na educação.

Assim, alinhava uma *educação menor* ou *miúda* para o encorajamento e ressignificação da dor e do sofrimento, na imanência e expansão como potência da vida. Chamamos a atenção para essa potência da vida nos 'fazeressaberes' coletivos que coexistem com as estratégias de controle dos sistemas sociais na modernidade. Para nos ajudar a pensar acerca dessa trama de fios sutis e legítimos, trazemos Pelbart (2003: 23-24), que trata da tensão que circunda a potência da vida capturada pelo capitalismo e enquanto potência de criação cotidiana, quando o autor dialoga com Deleuze e Guattari (1977) ao tratar da literatura menor de Kafka, e com Negri e Hardt (2000), ao tratar da biopotência das relações agenciadas pela multidão. Ele diz:

A potência de vida da multidão, no seu misto de inteligência coletiva, afetação recíproca, produção de laço, capacidade de invenção de novos desejos e novas crenças, de novas associações e novas formas de cooperação, é cada vez mais a fonte primordial de riqueza do próprio capitalismo. Uma economia imaterial que produz sobretudo informação, imagens, serviços, não pode basear-se na força física, no trabalho mecânico, no automatismo burro, na solidão compartimentada. São requisitados dos trabalhadores sua inteligência, sua imaginação, sua criatividade, sua conectividade, sua afetividade – toda uma dimensão subjetiva e extra-econômica antes relegada ao domínio exclusivamente pessoal e privado, no máximo artístico (Pelbart, 2003: 23-24).

E Pelbart continua, com o contraponto dessas dimensões subjetivas, quando conversa com a obra *Exílio*, de Antonio Negri (2001), trazendo o desejo como uma força da potência da vida, não necessariamente para romper com o capitalismo, mas para criar outras relações possíveis de existência:

Quando nas Conversas com Kafka Janoush diz ao escritor checo que vivemos num mundo destruído, este responde: "Não vivemos num mundo destruído, vivemos num mundo transtornado. Tudo racha e estala como no

equipamento de um veleiro destroçado”. Rachaduras e estalos que Kafka dá a ver, e que a situação contemporânea escancara. Talvez o desafio atual seja intensificar esses estalos e rachaduras a partir da biopotência da multidão. Afinal o poder, como diz Negri,⁵ inspirado em Espinosa, é superstição, organização do medo: “Ao lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação. E trata-se de cavar, descontinuar a cavar, a partir do ponto mais baixo: este ponto... é simplesmente lá onde as pessoas sofrem, ali onde elas são as mais pobres e as mais exploradas; ali onde as linguagens e os sentidos estão mais separados de qualquer poder de ação onde, no entanto, ele existe; pois tudo isso é a vida e não a morte” (Pelbart, 2003: 27).

Este texto se propõe a criar uma conversa sobre o viver, a boniteza de ressignificar a dor em potência da vida. E como *‘praticantes pensantes’* (Oliveira, 2012), na educação e nas pesquisas com os cotidianos, percebemos que

Temos cada vez mais a necessidade de ousar olhares originais contra a tendência de normatização, unificação e planificação dos modos de ser das mulheres e dos homens no mundo. Nossa tarefa brasileira é a de superar a exclusão e, ao mesmo tempo, a ideia da missão civilizadora que insiste exclusivamente nos padrões de representatividade, consumo e educação engessados pelo cânone. De um lado, é a morte física. Do outro, a morte simbólica da inclusão normativa, domesticada e impotente (Simas, 2019: 22).

Assim, propomos uma composição em três mãos de professoras e pesquisadoras cotidianistas. A composição, para nós, é uma tessitura de muitos e diferentes fios, e cada fio tem suas singularidades, suas particularidades, suas individuações, formando, assim, uma composição heterogênea. Podemos perceber, também, cada um desses fios como personagens conceituais (Deleuze y Guattari, 1992), uma cifra (noção usada por Deleuze e Guattari para expressar a ideia de conceito como algo absoluto e hegemônico), que Tomaz Tadeu (2002) usa dos próprios autores, para tensionar a relação entre conceito e personagem conceitual, ao tratar da ideia de composição. Ele afirma:

Uma cifra, pois, isto é, uma composição. Mas não como na composição de um retrato falado policial que começa confuso e parecido com “todo mundo”, um “homem qualquer”, e acaba reconhecível, identificável, localizável. Melhor pensar num retrato do tipo “mulheres de Picasso”. Heteróclitos que recusam qualquer totalização ou unificação. Refratários

⁵ NEGRI, A. *Exílio*. São Paulo, Iluminuras, 2001.

à identificação e ao reconhecimento. A cada olhada, um rosto diferente (Tadeu, 2002: 48-49).

Figura 1
Dora Maar



Fonte: Recuperado de Picasso (1937).
https://en.wikipedia.org/wiki/Portrait_of_Dora_Maar.

Figura 2

Dora Maar au chat



Fonte: Recuperado de Picasso (1941, ost, 130 X 97cm).
<http://www.artenarede.com/as-mulheres-de-picasso/>.

Figura 3

Dora Maar au chat



Fonte: Recuperado de Dora Maar, c. (1935), *The years lie in wait for you*. Royal Academy, Londres. <https://www.thecollector.com/who-was-picasso-muse-dora-maar/>

Abstraindo-nos das possíveis toxicidade que possam envolver os retratos de mulheres de Picasso, o que nos interessa nessa trama, como personagem conceitual, o que estas obras expressam como composições de fabulações estéticas, éticas, poéticas e políticas, mesmo que se faça necessário lançar mão dos clichês (Guerón, 2011), como um movimento de atualização, é ir além de uma ideia preconcebida. Trouxemos a imagem que mostra diferentes acontecimentos de uma dessas mulheres retratadas por Picasso, Dora Maar, e sua produção artística, onde se revela que, nas experiências dos encontros e das relações, acontece a vida que inspira criações mútuas.

É assim que as autoras que buscam escapar da totalização e da padronização. Cada uma, em suas singularidades, compartilha dessa composição com suas experiências como professoras e pesquisadoras que se encontram e se relacionam no GrPesq Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons, grupo de pesquisa coordenado pela professora Nilda Alves, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd – Maracanã, Rio de Janeiro, e PPGEDU – Faculdade de Formação de Professores – São Gonçalo, RJ.

Neste grupo, alimentado e provocado pelas inquietações de nossa mestra Nilda Alves, vamos compreendendo que precisamos superar a ideia de dicotomias e dualidades e perceber como convivemos e criamos com elas, juntas, unidas pelas aspas simples e em itálico. Não se trata apenas de juntar palavras como *‘espaçostempos’*, *‘praticantespensantes’*, *‘discentesdocentes’*, *‘fazeressaberes’*. Trata-se, outrossim, de compreender como os sentimentos, os pensamentos, as ações acontecem junto, coabitam os diferentes *‘espaçostempos’*, nos distanciando das hierarquizações e linearidades. Dessa maneira, não existe o julgamento do bom ou ruim, do belo e do feio, do erro e do acerto. O que percebemos quando tentamos sair, escapar dos conceitos deterministas, é a compreensão de qual é o uso que fazemos dos artefatos que criamos, sejam eles culturais sejam curriculares; quais são os usos que fazemos dos acontecimentos. E essa ideia de uso, vamos encontrar em Certeau (2014), em *A invenção do cotidiano*, em que o autor nos convida a *‘sentirpensar’* acerca dos usos que fazemos de tudo que criamos e que demandamos criação a partir das leituras, das audiências e conversações, daquilo que *‘vimosouvimosentimospercebemos’*. Desse modo, o que nos interessa é compreender como nos apropriamos desses acontecimentos e o que fazemos deles, sobretudo na educação e nos currículos, por onde nossa teia se enreda.

Assim, somos três, que viemos de locais diferentes, idades diferentes, famílias e escolas diferentes, e temos em comum o desejo da arte de nos libertar e ousar por uma educação dos desejos, que escape aos receituários hegemônicos e controladores em modelos disciplinares, hierarquizantes e *especializantes*. Por esse motivo, apostamos também na composição defendida por Tadeu (2002), apostamos nos currículos feitos por composições de diferentes áreas de conhecimentos tramando entre si com seus fios em texturas, cores, cheiros e sonoridades.

Este ensaio é uma criação poética, um *tissume* (Pataxó, 2021) em linhas, arte, grafismo e pintura. Tessitura a três mãos, mãos que afagam, mãos que tocam, mãos que expressam,

mãos que manipulam sentimentos, palavras em gestos de *'educarpesquisar'* nas/com as inúmeras redes educativas que formamos e que nos formam nos cotidianos (Alves, 2019).

Figura 4

Resistência



Fonte: <https://arissanapataxo.blogspot.com/search?q=resist%C3%A2ncia>

Tramas e fabulações

As tramas, para nós, movimentam o tecido que criamos cotidianamente e constantemente, por isso, não tem fim. As fabulações são criações na potência do falso (Deleuze; Guattari, 1992), onde entendemos que nossas experiências são como ficções que, vividas em coletivos, trazem criações singulares e particulares, esgarçando o tecido ao criarem outras realidades possíveis em seus acontecimentos. Podemos arriscar que fabulações ou a potência do falso é a potência do brincar ou da brincadeira (Cavalcante et al., 2022), quando a imaginação na virtualidade, em devir, nos atualiza na ação do brincar, na crença daquela experiência como criação dos diferentes possíveis. Assim somos tramados por muitos, ao mesmo tempo que somos fios em outras tramas.

Neste texto, vamos compor com esse movimento e com a inquietação de perceber, como tramamos outras redes, enquanto somos tramados nas redes do GrPesq. E assim, nessa tessitura, seguimos compondo nosso tecido...

Um fio dessa trama é trançado pelas experiências de Thamy Lobo, educadora social com experiências com crianças e adolescentes em condição de risco social, professora do ensino fundamental na escola municipal Ginásio Professor Jorge Luiz Itaboraí de Almeida. Ela manipula a literatura, faz uso (Certeau, 2014) das narrativas e da literatura, tanto como quem se nutre, quanto como quem cria livros, onde percebemos que nos nutrimos e criamos tanto ao ler quanto ao compor as narrativas literárias em e-books, com tem sido as *'prácticas'* de Thamy como pesquisadora e doutoranda no GrPesq Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons.

Um outro fio é tramado por Renata Rocha, professora de ensino fundamental da Escola Municipal Willian Antunes de Souza, pesquisadora, doutoranda em educação PPGEDU/FFP. Sua caminhada, em linhas curvas, busca romper com as retidões das linhas e pontos (Ingold,

2022) que colocam a mulher num cercado. As narrativas de Renata são acerca da ideia feminina em suas curvas de sensibilidades, que mantém seu posicionamento firme diante das coisas do mundo contemporâneo.

Um outro fio que se tece nesta tríade é o de Noale Toja, pós-doutoranda em Educação, pesquisadora no PPGEDU/FFP, professora na formação de professoras. Ela trama sua existência com *'saboressaberes'* na manipulação da comida, de imagens, das sonoridades, dos gestos e corpos que se materializam na ousadia de desejar (Gallo; Carvalho, 2018), em outros gestos na arte de educar.

Guilherme Kid, Mineiro Pau e a Zona Oeste para além do túnel – As redes educativas e os territórios afetivos

O município do Rio de Janeiro é uma região demarcada geograficamente e socialmente por Zonas. Temos a Zona Sul, onde encontramos muitas praias e bairros de classe alta, a Zona Norte, região mais afastada da parte oceânica e repleta de moradias de trabalhadores de todas as zonas, e a Zona Oeste, dividida entre uma parte oceânica, uma rural e outra urbana. Não que estas demarcações sejam permanentes e totalizantes. Como muitas cidades, há mais complexidade que estabilidade. Os modos de viver são muitos e as relações com o *'espaçotempo'* também. Existem comunidades na Zona Sul, bairros mais abastados na Zona Norte e uma alternância desses ambientes na Zona Oeste, mas, no geral, mesmo com toda essa diversidade, há divisões por parte do governo, em relação a investimentos na área e por parte da sociedade que vive, muitas vezes, a partir de criações e resistências para além dos estigmas dados.

A vivência abordada aqui acontece em uma escola localizada na Zona Oeste, em uma parte que até poucos anos era bem rural e atualmente está perdendo um pouco esta característica e se tornando mais urbana com a chegada, bem aos poucos, de muitos comércios e prédios nos lugares de sítios. A escola municipal Jorge Luiz Itaboraí de Almeida está localizada em Guaratiba, mais precisamente na praia da Brisa, um bairro que, de praia, resta somente o nome, pois atualmente o que era mar se tornou mangue e o que era areia foi tomado por uma vegetação. A partir dessa característica da região, percebemos que as e os estudantes da escola vivenciam o sentimento do *quase*. Pela faixa etária delas e deles, ainda não tinham nascido quando a praia de sua região ainda era liberada para banho. Elas e eles vivenciam essa época através das histórias de seus responsáveis. Existem algumas e alguns que se arriscam nas águas impróprias, mas ao chegarmos na escola e conversarmos para conhecer o lugar, sentimos esse incômodo que o *quase* provoca. “Quase nascemos na época que dava para mergulhar”, “quase resolvem a situação para que o mergulho seja permitido novamente”.

O *quase* vem acompanhado de muitos sentimentos, como inadequação, angústia e melancolia de estar em um lugar onde as pessoas e a natureza lembram a todo instante um ontem que já não existe e que elas e eles sequer conheceram. Esses sentimentos são

potencializados pela ideia e presença do *túnel*. O *túnel* José de Alencar, conhecido popularmente como túnel da Grota Funda, separa uma parte da Zona Oeste da outra. Em um lado do túnel estão os bairros Recreio dos Bandeirantes e Barra da Tijuca, ambos em que as praias são os destaques, além da presença de inúmeros shoppings centers, casas de shows e parques ecológicos. Região de turistas, de surfistas e de banhistas. A partir daí percebemos a ideia de que existe um lado “melhor” na região, o lado depois do *túnel*.

Ao chegarmos na escola e iniciarmos um movimento de conhecer a região a partir das e dos estudantes, este incômodo e esta comparação emergem rapidamente. Acreditamos em uma educação em que se aprende a partir de vivências que não necessariamente estão vinculadas ao território onde residem e estudam, ao contrário, entendemos a escola como um ‘*espaçotempo*’ de conhecimento de si, de outras e outros, o que envolve conhecer e vivenciar múltiplos acontecimentos, mas entendemos que, para uma relação boa e potente com os outros territórios que desejam estar se assim desejarem, um início seria a autoestima, a ideia de estar bem consigo mesma e mesmo e essa relação perpassa por quem somos, com quem convivemos e especialmente onde estamos. Entender as potências do seu território é se fortalecer para qualquer outro. A partir daí, iniciamos com elas e eles criações com o entorno, para conhecimento, fortalecimento e relações afetivas com o território. Para isso, partimos com as conversas, tendo o cuidado de estarmos atentas aos movimentos que elas nos propõem, como nos lembra Alves:

Para aprender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos ‘*espaçostempos*’ em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o ‘*aprendidoensinado*’ me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair do da comodidade do que isso significa, inclusive a aceitação pelos chamados “meus pares”, para me colocar à disposição para o grande “mergulho” na realidade (Alves, 2015: 137).

Alves sempre menciona que, no campo de Ciências Sociais, não inventamos nada, mas possibilitamos criações a partir do que já existe, isso fazemos bem. Em nosso campo de pesquisas, entendemos que artefatos culturais possibilitam artefatos curriculares, então a arte é um caminho para um percurso de ideias, conversas e criações.

Com um movimento de fortalecimento de território, partimos inicialmente com o trabalho de um artista da região, Guilherme Kid. Nascido e criado em Realengo, bairro da Zona Oeste, tem como protagonistas de suas obras as pessoas periféricas em seus cotidianos. Os *crias*, como ele intitula os personagens de seus trabalhos, é uma gíria utilizada para se referir às pessoas que nascem e se sentem pertencentes a um ‘*espaçotempo*’; são as e os que possuem uma relação próxima, são as e os que são respeitadas e respeitados em seu ambiente.

Figuras 5

Criação das e dos jovens a partir das obras de Guilherme Kid



Fonte: Foto da autora, 2023

Figuras 6 e 7

Criação das e dos jovens a partir das obras de Guilherme Kid



Fonte: Foto da autora, 2023

A ideia e representatividade dos *crias* serviram como um início de um movimento de reconhecimento de si em seus bairros. O que faz de nós um *cria*? Acompanhadas e acompanhados da metodologia de conversas, começamos um caminho de perceber as potências do bairro a partir do *miúdo*, das pequenas ações que trazem bem-estar e alegria. Após essa etapa, realizamos as criações dos *crias* das e dos estudantes, com as características

delas e deles, a partir e com as obras do Guilherme Kid, sendo que muitos escolheram repetir alguma característica das obras originais, o que acabou por estabelecer uma relação entre elas.

Para além da estética, todo o processo foi acompanhado de ideias compartilhadas pelo artista, especialmente uma, a de que *existe vida além do túnel*, enfatizando toda a potência dos bairros próximos à escola. Essa ideia deu início ao segundo movimento deste projeto acerca do território afetivo: a apresentação do bairro e das relações delas e deles com ele.

A maioria das e dos estudantes vive no bairro Sepetiba, que fica ao lado da praia da Brisa, e escolheu criar uma maquete para apresentar seus '*espaçostempos*' afetivos. Nela encontramos as pipas que fazem parte dos seus cotidianos, o coreto do bairro, onde ocorrem os encontros, a barraquinha do Renatinho, que fica próxima à escola e que é onde as e os estudantes compram doces e salgados, conversam e algumas vezes se atrasam para as aulas. Criaram a igreja que algumas e alguns frequentam, as ruas onde circulam e as pessoas que encontram ao irem à escola. Lembraram de muitos lugares importantes para elas e eles e se empolgaram para dar conta de transformar as ideias em algo que poderia ser '*vistouvidosentidopensado*' com a maquete. O projeto foi seguindo e a base de isopor já não dava conta do que elas e eles propunham. Fizeram oficinas de pipas na escola, os mais experientes ensinavam aos outros. Uma gaiola, item comum nas casas da região, foi criada, porém, ao invés de prender pássaros, poesias escritas pelas e pelos estudantes eram libertadas, além da proximidade e criação com o grupo de Mineiro Pau de Santa Cruz, região também vizinha à escola.

A Obra Social Filhos da Razão e Justiça é sede para a prática de Mineiro Pau. Fica em frente a um terreiro pé no chão de umbanda, religião de muitos dos membros, em um terreno lindo e com muito verde, que tem vista para o mar e enfrenta diversas dificuldades para proporcionar desde alimentação até diversas atividades para crianças, jovens e adultos da comunidade de mesmo nome de sua maior prática: o mineiro pau, que foi trazido de Santo Antônio de Pádua para a região por seu Waldemar na década de 70, dando nome e tradição cultural ao lugar.

A prática tem origem nas lavouras de café cultivadas por escravizados africanos em cidades na divisa entre Minas Gerais e Rio de Janeiro. É uma dança onde se utilizam bastões de madeiras, geralmente em duplas, onde batem os bastões em sincronia e a partir de um acompanhamento musical que conta com sanfona, zabumba, pandeiro, triângulo e chocalho. A dança conta também com um grupo de cantores (pastorinhas) responsáveis pelos cânticos.

A prática, esquecida pela região durante anos, foi resgatada pela obra social, se tornando, em agosto de 2023, patrimônio imaterial do Rio de Janeiro. Por diversos motivos, o movimento poderia seguir pelo caminho da mobilização, apelando para a importância e para a necessidade, mas se optou por resistir. Tal atitude torna mais significativo todo o movimento, além de criar relações diferentes de afeto e compromisso.

Resistência e criação, sempre juntas, são palavras que estão presentes nas práticas das redes educativas com os cotidianos. A mobilização é momentânea, muitas vezes não sobrevive

após um período, um motivo. Diferentemente, a resistência é permanente, no sentido de que, mesmo em suas mudanças, sempre se faz necessária.

A história do grupo Mineiro Pau e a história da escola Jorge Luiz Itaboraí de Almeida se aproximam em uma visita da professora até o Museu do Pontal⁶ para conhecer o grupo devido à proximidade de sua sede com a escola, já neste movimento de partir com as potências do próprio território. Com a acolhida do grupo, algumas e alguns estudantes foram até a sede em uma visita. Além de iniciarem o aprendizado da prática de Mineiro Pau, conhecerem a sua história, conversaram acerca da importância da ancestralidade e *'aprenderam ensinaram'* não somente com o educador responsável, mas com as crianças e jovens que realizam a prática naquele *'espaçotempo'*,

Após esta visita, a escola começou a ser permeada pela prática do Mineiro Pau. Estudantes improvisaram com cabos de vassouras e praticavam sempre que era possível, ensinaram para muitas e muitos que não puderam estar presentes na sede da obra social. Esta relação se intensificou ao recebermos a visita de todo o grupo Mineiro Pau na escola em uma festividade que abordava as culturas de cada região. As e os jovens dançaram juntas e juntos, fortalecendo a ideia das manifestações artísticas como caminho para criação e resistência, de que o aprendizado ocorre *'dentrofora'* das escolas e que envolve diversas redes educativas, para além das ditas oficiais.

Figuras 8

Composição acerca da Zona Oeste realizada pelas e pelos estudantes



Fonte: Foto da autora, 2023

⁶ Situado no Rio de Janeiro, o Museu do Pontal é considerado o maior e mais significativo museu de arte popular do país. Seu acervo – resultado de 45 anos de pesquisas e viagens por todo país do designer francês Jacques Van de Beuque – é composto por cerca de 9.000 peças de 300 artistas brasileiros, produzidas a partir do século XX.

Figuras 9 e 10

Visita da escola à sede Mineiro Pau. Visita do grupo Mineiro Pau à escola



Fonte: Fotos da autora, 2023

Foi na sede do Mineiro Pau que soubemos da existência do termo Zona Oeste extrema, uma expressão usada pejorativamente, que faz referência aos bairros da região longe de praias apropriadas para o banho e que estão localizadas para além do túnel. Esse termo foi ressignificado pelas e pelos próprios estudantes, que começaram a utilizar a expressão para se referir às características do entorno onde vivem. É um processo longo, mas o início do movimento de se atentar ao próprio bairro e a conhecer e valorizar as práticas culturais que nele existem é importante e potencializador. Atualmente, as e os jovens trazem as manifestações culturais da região, sugerem visitas e piqueniques pelo bairro, fotografam lugares que gostariam de compartilhar e aos pouquinhos vemos nelas e neles o quanto que criar com o lugar que gostamos, apesar e com todas as dificuldades, nos faz bem e estimula a nossa potência criativa, como nos lembra Ostrower:

Como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível. Mesmo no âmbito conceitual e intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. Inata ou até mesmo inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com o potencial de sensibilidade (Ostrower 2014: 12).

Experimentações curriculares em uma escola em fronteira de vida

Trago, neste momento do texto, a ideia de experimentação em Deleuze (2007), para pensar as multiplicidades de um currículo que não é subordinado ao rigor das disciplinas, que recusa a hierarquização e a compartimentação de saberes que são tecidos coletivamente, como processo de composição e que surge à medida que se experimenta sentimentos, sensações e *'saberessfazeres'*⁷ diversos com quem se *'aprendeensina'* no encontro, como as tramas do tecido que, ao se encontrarem, adquirem formas também diversas. Mas antes de tratar desse currículo, é necessário indicar aqui como compreendo a ideia de experimentação em Deleuze, que muito se diferencia do que as Ciências (autoafirmadas) Modernas dizem ser, quando associa a experimentação à materialização de um fato empírico por meio de um experimento. Noção essa que, nos estudos com os cotidianos, precisou ser criticada e superada, como aponta Alves (2003), ao dizer que:

Em primeiro lugar, entendemos que, ao contrário do que se dá com o modo de criar conhecimentos nas ciências surgidas na Modernidade, essas maneiras incluem de modo inseparável, o *'fazerpensar'*, tanto como a *'prácticateoriaprática'*, em movimentos sincrônicos que misturam, sempre, agir, dizer, criar, lembrar, sentir... (Alves, 2003: 2).

Essa Ciência acredita que a experimentação é uma maneira de testar as causas e as variações de uma teoria ou fenômeno, buscando atestar a sua eficiência/deficiência ou, mais ainda, a sua verdade. Para Deleuze (2007), pois, a verdade estaria *a priori* e o ser humano é naturalmente levado à busca de uma verdade das coisas. Nesse sentido, ela também estabelece os critérios de confiabilidade de um experimento e define protocolos a serem seguidos por seu experimentador. O experimentador, aquele que conduz o procedimento experimental, também é o responsável pelo zelo com as regras de manipulação e observação, regras estas que devem ser seguidas à risca para um resultado inédito e preciso. E dessa experimentação cuidadosa e atenta aos procedimentos deve ser originado um passo a passo dessa pesquisa, um método, de onde descende a teoria a partir da qual, por sua vez, pode-se gerar um manual. E esse modo de pensar e fazer Ciência na modernidade não contempla aquilo que, com os cotidianos, temos compreendido.

Ou seja, para ir além dessas lições aprendidas, tínhamos que lutar contra o que, em nós, estava encarnado: a cegueira que em nós instalara a formação recebida; a idéia de separar sujeito de objeto; a idéia de que trabalhávamos com objetos e não com processos; os movimentos que generalizam,

⁷ A escrita conjunta desse e outros termos que aparecem ao longo do texto tem a ver com a busca em superar dicotomias no modo de *'fazerpensar'* ciência hegemônica, como indica a professora Nilda Alves (2003).

abstraem, sintetizam, globalizam. Em resumo: trabalhar com a dúvida em permanência, a incerteza sempre presente e nossos tantos limites [...] (Alves, 2003: 2).

Nesse sentido, o manual na escola seria o currículo, aquele conjunto de saberes destinados a um grupo de crianças que são alocadas em um ano escolar específico. O currículo comporta uma infinidade de *signos* que precisam ser decifrados e transformados em aprendizagens pelos estudantes. Faço aqui um paralelo quanto ao que diz Deleuze, a partir da obra de Marcel Proust, em seu livro intitulado *Proust e os signos* (2010), que os signos são aquilo que nos forçam a pensar. Sendo assim (mas não só isso), a interpretação dos signos leva a um processo de aprendizagem, ainda que os signos não possam ser determinados simplesmente por seu significante. Para o autor, a atualidade dos signos estaria justamente no encontro e no *afecto*. E o signo não está subordinado ao ato inteligível e, segundo Deleuze, ante a isso, ele está suscetível ao encontro, aos sentimentos e percepções de outros modos de ser, estar e criar.

Os signos são presenças de algo que está ou não lá. De classificações dos fenômenos da natureza, interpretação de manifestações divinas, compreensão da lógica da linguagem, assim como na comunicação moderna, os signos e as tentativas de criação de uma ciência própria para seu estudo contam uma história de como interpretamos os encontros que o mundo proporciona. Qualquer que seja a definição de signo como conceito, o que parece emanar deles é sempre certa relação entre diferentes, seja na perspectiva da representação, seja como abertura para a diferença (Bello et. al., 2018: 2).

Decifrar é faculdade do sensível. O sensível é feminino não pela fragilidade clássica imputada às mulheres, mas por sua condição fundamental de percepção; a “sensibilidade aos signos só pode desenvolver-se com a renúncia ao objetivismo[...]” (Bello et al, 2018: 16). Na criação, podemos enxergar ainda a beleza no outro e na troca provocada pelo encontro. Pergunto-me então: o que fica como potência imanente do encontro entre professora e estudantes? Certamente, não é a disciplina/conteúdo. Talvez *afectos*, talvez... concorde com Deleuze (2007), para quem: “afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes” (Deleuze, 2007: 97).

Posto isso, ressoa o desejo de compartilhar o ‘*currículo praticado*’ como forma de experimentação em uma escola que vive em fronteira de vida; que, estando localizada em zona de conflito armado estado/criminalidade, busca formas de potencializar à vida que pulsa em cada criança que não pode, apenas, ‘*aprenderensinar*’ conteúdos. Vida que pulsa na professora experimentadora que não pode, apenas, ‘*aprenderensinar*’ disciplinas, mas transformá-las em antidisciplinas. Em outros termos, vida que pulsa na busca da

experimentação de formas de *'aprenderensinar'* pulsantes, vivas e não compartimentadas. Recorro, portanto, à noção de experimentação em Deleuze, por concordar que experimentar é buscar sentidos, e digo que experimento “para descobrir a faculdade que nos dará o sentido adequado” (Deleuze, 2007: 51) aos *'saberesfazeres'* que criamos e que em nós estão encarnados.

Nessa busca, experimento signos diversos – de ábacos a produções artísticas –, na tentativa de forçar o pensamento matemático e também o pensamento acerca da vida, de não se deixar sucumbir ao manual – currículo oficial. Trata-se de não se deixar *'fazerpensar'* apenas o que está prescrito, mas forçar o pensamento a pensar. Em redundâncias? Algumas vezes. Com uso, também, de filmes e outros artefatos culturais que foram sendo transformados – pelo uso que lhes damos – em artefatos pedagógicos no cotidiano da escola. “Os signos mobilizam, coagem uma faculdade: seja inteligência, memória ou imaginação. Essa faculdade, por sua vez, põe o pensamento em movimento, força-o a pensar a essência” (Bello et al, 2018: 5).

No sentido proposto por Bello et al, voltamo-nos ao currículo como experimentação de processos de ensino com arte, e não apenas artístico, não somente o ensino da História da Arte como componente curricular. Tentamos não deixar escapar aquilo que está em devir – em faces de acontecer, sem deixar de perceber o movimento atual e virtual (Deleuze, 2007) que os cotidianos nos oferecem para criar processos de *'apredizagemensino'*. Estamos, pois, atentas ao tempo, forma, memória e matéria. Desse modo, “os sujeitos simplesmente experimentam, eles não são conduzidos às experimentações, e os acontecimentos irrompem, não retratam o desígnio de uma vontade” (Bello et al, 2018: 14). Nesse contexto, a aprendizagem

Não é um estado passível de condução, pois é um acontecimento imprevisível, um encontro, uma irrupção do novo, não significa que ela não possa ocorrer quando incitada. O fato é que a incitação não implica, necessariamente, em um aprendizado. A aprendizagem define-se pela invenção de problemas justamente porque é possível deparar-se com a inventividade e a problematização (Bello et. al., 2018: 16).

De volta ao tear, encontramos-nos na tessitura de redes de encontros e *'conhecimentossignificações'*, de afetos e afecções, querendo criar encantamento com a vida, com a criação ética, estética, política e poética na fronteira que se julga ser de morte. Com Deleuze, todavia, compreendemos que “as pessoas fortes não são as que ocupam um campo ou outro, é a fronteira que é potente” (Deleuze, 2013: 63). Optamos, assim, pela fronteira como *'espaçotempo'* de criação de vida. Digo, com Deleuze (2010), que o que importa a nós são as ressonâncias. As ressonâncias nas fronteiras de um currículo para e por uma aprendizagem ética, estética, política e poética na fronteira. Na prática de currículo onde “aprender não passa de um processo infinito de experimentação de signos” (Bello et. al.,

2018: 327) e por uma “micropolítica das fronteiras contra a macropolítica dos grandes conjuntos (Deleuze, 2013: 63).

Figura 11

Proclamando a República Negra: eu sou a voz da resistência



Fonte: Foto da autora, 2023

Essa experimentação nos revela o quanto se faz necessário, romper dia a dia com o currículo que está posto e proclamar novas formas de resistência nos cotidianos das escolas. Resistir e reapropriar símbolos nacionais para anunciar as demandas da população negra que povoa majoritariamente, as fronteiras e as escolas públicas, permite o evidenciamento da potência existente nas relações criadas nos ‘*dentrofora*’ das escolas. A atividade buscou então construir a bandeira com as cores de nossa população, com os tons de pele presentes na escola, proclamando em 15 de novembro de 2022 uma República Negra, diferente da História do Brasil que nos foi contada.

Deslocamentos em movimentos entre as artes e as ciências: Como criar mundos possíveis na compreensão da dor nos nossos cotidianos escolares?

Quando estamos em corpos encarnados neste mundo, já no momento do parto, nos submetemos às relações de violência, e no decorrer na vida vamos percebendo e

experienciando suas mais variadas dimensões. Nascemos na dor da ruptura de um *'espaçotempo'* sagrado, protegido e afetuoso para alguns, e para outros nem tanto. Cortar o cordão umbilical pode ser um ato violento e pode constituir um ato de libertação.

Ao sermos submetidos/as, nessa vida, à condição de *periferizados/as*, como excluídos de um centro de oportunidades e direitos, ficam nítidas as segregações por classes sociais, culturas, grau de instrução, tipos de moradias etc. Somos alijados/as de direitos à vida plena e bonita, do bem viver (Krenak, 2020), marcados/as pelos processos colonialistas que instauram valores de existência pela meritocracia, que colocam a vida em vulnerabilidade pela desvantagem numa disputa insana pela sobrevivência.

Escapamos da ideia de vitimização que persiste, quando reivindicamos pensar acerca das condições da precarização dos corpos. Essa discussão fica, na maioria das vezes, relegada às relações íntimas e genéricas de disputa de poderes nas diversas instituições sociais. As crianças, adolescentes e jovens são as que mais sofrem, e suas dores são silenciadas com mais violência, levando muitas delas a sucumbirem fisicamente e/ou simbolicamente (Simas, 2019). Aquelas/es que se vergam à violência simbólica têm fortes chances de se tornarem adultos doentes, vulneráveis e tolerantes a mais violência e às submissões capitalistas como embrutecimento dos corpos pelos seus estigmas e a manutenção da exclusão na normatização da vida.

Considerando que os limites da estigmatização e a exclusão transformam-se em processos de autoexclusão, por meio da força dos mecanismos inconscientes da dominação simbólica, torna-se imperioso enxergar os pontos de vista dos jovens, aqueles que entrevistamos nas escolas, para colocar sob tensão a eficácia da máquina da exclusão. Constata-se hoje um discurso dual sobre os e as adolescentes e jovens: são a promessa do futuro e, ao mesmo tempo, violentos criminosos que ameaçam a “tranquilidade social”. A linguagem penal adquire protagonismo. O medo extensivo a que os jovens cometam homicídios não condiz com os fatos e as estatísticas, mas prevalece como eixo para justificar o olhar social da periculosidade. Esse medo social tem história. Os medos constituem experiências emocionais, culturais e localizadas (Kaplan, 2012: 602).

Kaplan (2012), pesquisadora sobre os comportamentos de vulnerabilidade que se encontram em estudantes *periferizadas/os*, frequentadoras/es de escolas públicas de Buenos Aires/Argentina, traz em sua pesquisa as influências dos contextos sociais, impregnados de violências simbólicas, como um aspecto crucial de causa pelo adoecimento desses estudantes. Na mesma medida, busca, na formação de professores, escapar da patologização e criminalização desses comportamentos, com proposições alternativas para lidar com as questões iminentes e pensar como essas *'prácticas teorías'* tornam-se políticas educacionais.

Indo ao encontro de Carina Kaplan (2012), não intencionamos o determinismo, porém, nos é caro denunciar esta precarização como mais uma ação violenta de

responsabilização e frustração daqueles que sofrem por não compactuar com o domínio social que o capitalismo civilizatório nos enreda dentro dessa *matrix* de ilusões, que traz em sua gênese ações subliminares de violência, que adoce a mente, a alma e o corpo de quem sofre e de quem as impõem, por mais que não se perceba.

Os ambientes mais comuns de expressão dos sinais de sofrimento e dor são as instituições familiar e escolar, por estas serem uma força maquina de manutenção e reprodução de controle social nos parâmetros de homogeneização dos corpos, embora sejam também estes '*espacostempos*' ambientes de fermentação e criações que extrapolam e ressignificam o sofrimento.

Esses sinais surgem na mais tenra idade e podem acompanhar o indivíduo pelo resto da vida, seja pela longa vida de condescendência, ou em sua brevidade pela intolerância àquilo que causa a dor e o sofrimento. Então nos vem a indagação: o quanto somos responsáveis por essa reprodução de vetores que aniquilam a essência da vida, como liberdade única de viver a experiência particular, singularizada e coletiva? Vamos nos deter aqui ao ambiente escolar e à arte enquanto propulsão de vida que ajuda a criar deslocamentos afetivos e manter a vida viva.

Para essa dobra, traremos nossas '*prácticasteorias*' com os cotidianos, pois compreendemos que a escola é uma das redes educativas que nos enredam (Alves, 2019), nos formam, sendo que, ao mesmo tempo, as formamos quando nelas criamos as narrativas que vão constituindo a nós e aos outros. Compreendemos que essas criações vão nos tatuando pelos acontecimentos (Alves, 2019), aqueles que são imprevisíveis, escapam dos planejamentos e que nos marcam, e por isso criam memórias contínuas que ora se rompem, ora se deslocam, deixando de ser definitivas. Alves (2019) conversa com Foucault (1979: 45) para nos ajudar a '*sentirpensar*' a ideia de acontecimento:

O uso desta ideia nos parece útil porque, entre outras coisas, Foucault afirma, logo de saída, que se trata de "relação de forças que se inverte". A força que as narrativas feitas têm na memória nos mostra como o acontecido realizou uma marcação em nós. Por que essas histórias precisaram ser contadas e outras não? Que impregnação tivemos com isso que tanto tempo depois são a elas que recorreremos quando queremos 'conversar' acerca dos acontecimentos curriculares atuais? Por outro lado, esse 'acaso' que é destacado ao final, há muito tempo, vem sendo percebido por nós como se dando nos movimentos realizados nos cotidianos em que vivemos. O que evidentemente desnorteia aos que querem impor lógicas inflexíveis ao que se passa nos currículos, cotidianamente (Alves, 2019: 112).

Quando estamos atentos aos movimentos dos '*praticantespensantes*' com suas táticas e astúcias (Certeau, 2014), rompemos com o determinismo, ou vamos além dele para criar com ele outras possibilidades de existência. Fazemos dos cotidianos escolares

'*espaçostempos*' que podem evidenciar as potências de criação que coabitam as estratégias de controle. Quando superamos as noções de organização dos conhecimentos em disciplinas e vamos além para compreender a composição dos conhecimentos (Tadeu, 2002) com os '*fazeressaberes*' que nos constituem como praticantes nos processos da vida, tecemos juntos, '*docentesdiscentes*', outras práticas pedagógicas nos processos curriculares como exercício ético, poético, político e estético de uma vida bonita (Souza y Piontkovsky, 2023), e a arte é um dos artefatos culturais que se torna artefato curricular nessas práticas, como bem ilustra as experiências dos/as estudantes da escola municipal Ginásio Professor Jorge Luiz Itaboraí de Almeida e as experiências que serão relatadas a seguir com a formação de professoras..

A ideia de acontecimento como algo que está na atenção do presente, que se faz na atualização da ação, com as repetições e diferenças (Deleuze, 2000, como citado em Alves, 2019) nos apresenta como criadores de muitos cotidianos que reverberam nos '*espaçostempos*' escolares e fora deles. Assim, com a noção de acaso (Ostrower, 2009), nos aproximamos da arte como repetição, na ideia da pesquisa que é empregada pelas experiências cotidianas e as diferenças que surgem das repetições destas criações da pesquisa artística e científica, porque o que acontece é criação.

Com esse movimento entre acontecimentos e acasos, percebemos as artes e as ciências em confluência pelas ações da apropriação, do deslocamento e da relação, como criação de singularidades e movimentos coletivos, que é o que propõem as artes contemporâneas e as ciências nos movimentos pós-estruturalistas.

Retomando as percepções e sentimentos em torno da dor e do sofrimento que nos envolvem enquanto seres humanos, afogados nas dimensões coloniais e estruturalistas, os movimentos de apropriação, ou uso, como nos faz '*sentirpensar*' Certeau (2014), desses movimentos nos fazem emergir da dor, quando fazemos relação entre o vivido e o que se apresenta no presente pela experiência do acontecimento; quando criamos deslocamentos ao percebermos os caminhos da dor e ao lançarmos mão de artefatos culturais para expressar as sensações mais profundas. As linguagens artísticas se alinham com essa criação de '*conhecimentossignificações*'. É nesse sentido que a experiência de exploração do entorno dos/as estudantes, sejam do ensino fundamental, sejam da graduação, passa a nos habitar enquanto professoras/pesquisadoras. Os artefatos utilizados nas práticas descritas na Zona Oeste, região extrema do Rio de Janeiro com os/as estudantes, assim como na formação de professoras e professores, na Universidade pública em São Gonçalo, constituem, inclusive, táticas inclusivas da expressão do sensível, quando valorizamos as emoções e sensações dos/as estudantes. As sensações e emoções são ressignificadas pelas aprendizagens e manipulação curricular; todas, porém, voltadas à trans-formação com o envolvimento do sensível ao intelecto dos/as estudantes.

A relevância aos acessos sensoriais-corpóreos nos processos educativos (Pallasmaa, 2011), vai além da visão, como um órgão dominante, um sentido de verdade absoluta, para deixar 'trans-bordar' nossos outros sentidos – olfato, paladar, audição e tato. Para Pallasmaa (2013), a tatilidade é uma gesta, no sentido da composição poética, de ver com os olhos pele, como propõe Pallasmaa (2011). Exploramos os sentidos nas ações cotidianas e tomamos

como gestos a criação poética da própria vida na experiência visceral de ‘*sentirouvirverpensar*’ nesse movimento de proximidade e transbordamento corpóreo.

A linha limítrofe entre a identidade de uma pessoa e o mundo é identificada por nossos próprios sentidos. Nosso contato com o mundo ocorre com a pele de cada um, por meio de partes especializadas da membrana que nos reveste. Todos os sentidos, inclusive a visão, são extensões do tato; os sentidos são especializações da pele e todas as experiências sensoriais são modos de toque e, portanto, relacionadas à taticidade. “Por meio da visão tocamos o sol e as estrelas”, como Martin Jay se refere poeticamente à filosofia de Merleau-Ponty (18). Este aspecto tátil fundamental da vida humana reforça a importância das mãos (Pallasmaa, 2013: 102-103).

Assim como os contextos sociais violentos geram a violência simbólica e inconsciente (Kaplan, 2012), ecoamos na ideia do toque inconsciente na experiência da arte, como nos conduz Pallasmaa, e tomamos licença para nos apropriarmos, deslocarmos e relacionarmos a ideia de arquitetura da cidade trazida pelo autor, que é um arquiteto, para a ideia da arquitetura social dos modos de produção da vida, pensada por nós como professoras, pesquisadoras e (porque não) artistas:

O tato é a inconsciência da visão, e esta experiência tátil oculta determina as características sensuais do objeto percebido. Este é o elemento oculto do toque e da ativação do julgamento tátil e da memória que está envolvido no desenho. O sentido do tato media mensagens de convite e rejeição, proximidade ou distância, prazer ou repulsa. É exatamente esta dimensão inconsciente do toque na visão que é desastrosamente negligenciada na arquitetura e no projeto da atualidade, que são artificialmente preconceituosas a favor da visão. Nossa arquitetura pode atrair e divertir os olhos, mas ela não oferece um domicílio para o tato de nossos corpos, nossas memórias e sonhos.

[...] O tato é o sentido que integra nossas experiências do mundo e de nós próprios. Até mesmo as percepções visuais são fundidas e integradas no continuum tátil da identidade pessoal; meu corpo me faz lembrar quem sou e como me situo no mundo (Pallasmaa, 2013: 105).

Se o tato é a inconsciência da visão, o transbordamento dos sentidos anunciados pelos poros da pele, podemos ‘*sentirpensar*’ que a arte é um potente dispositivo que faz esse agenciamento. Deligny (2015), ao trabalhar com crianças autistas e em condição de privação de liberdade, entre as décadas 1930-1950, tem uma atenção com a institucionalização de seu serviço, sempre buscando escapar dessa armadilha, quando percebe que está sendo envolvido pelos processos de institucionalização de suas pesquisas. O autor, nesse momento, inaugura

um outro modo de trabalhar as infâncias, que ele compreende como aquelas que são colocadas à parte. Deligny então percebe que ele precisa trabalhar com o outro e, para isso, é necessário que ele entre na linguagem do outro. Assim, toma a arte em suas diferentes linguagens e gestos como uma experiência de conexão com o outro que está supostamente fora, aquele que tenta escapar do que vai chamar de domesticação simbólica; que, mesmo dentro dela, cria outros mundos para experienciar a vida.

Assim como Fernand Deligny usa as artes para criar a proximidade, se conectar ao toque inconsciente, na nossa atuação com estudantes de graduação na formação de professores, trazemos as artes como essa experiência de transbordamento, na tentativa de conectar com os estão na borda, e transpor a linha tênue da dor e do sofrimento da vida adulta. Permite-se, portanto, que professores em formação experienciem a conexão com sua própria sensibilidade. É como poetisa Deligny em o Araciano:

A arte... As bordas.

Por aí se vê, no dicionário, que essa palavra que falava de bordura passou a evocar o próprio navio. Subir a bordo é o que se diz. Resta o mar, que seria o fora. E resta indagar se a obra de arte não puxou ao peixe voador, àquele fora cuja natureza não é idêntica à que nos é conferida pela domesticação sim-bólica, e que nos embarca no que pode ser denominado a história. Se o peixe voador parece extravagante, nada impede de pensar que, apesar da incessante calafetagem, o fora transpira, e o que vem fazer essa poça que reflete o rosto de quem olha e faz-se de espelho, sem sê-lo. Diz-se que o mar espelha, embora ninguém se veja nele.

O que tenho incessantemente diante dos olhos, além da janela que me ilumina, é, na parede, um traçar de Janmari, autista e refratário ao que a memória étnica propõe, tanto que nunca sei se se trata de um traçado ou de um traçar. A diferença é considerável. Se for de um traçar que se trata, não haveria, portanto, sequer um pingão de representado, e nisso eu acredito. Essa obra de arte não passa de traço de gesto, mas traço que encontro tão frequentemente reiterado por outras mãos além da sua, mãos de crianças que não falam e que, munidas de um lápis, parecem pegadas num sulco um tanto circular, que denominamos anel (Deligny, 2015: 147).

Quando tratamos das *'prácticasteorias'* formativas dos docentes e a teoria tátil, provocamos os estudantes em formação de professoras e professores a perceberem por onde passam suas ações quando estão em sala de aula com seus estudantes. Sejam crianças, adolescentes ou adultos, indagamos: Como profissionais da educação, criamos ambientes favoráveis à ludicidade e à sensorialidade tátil para o envolvimento de seus estudantes com possíveis saídas da dor e do sofrimento, nas dinâmicas de suas vidas? Assim, apostamos na liberdade criadora pela atenção: atenção aos sentimentos íntimos, atenção aos sentimentos daqueles e daquilo que está em nosso entorno, como sugerem Deligny (2015) e Masschelein

(2008). Estarmos na atenção presente, com a liberdade da percepção na alteridade, nos vendo espelhadas em outras e outros, para vermos a nós mesmos diz respeito a “um estado da mente que se abre para o mundo de forma que esse possa se apresentar a mim (para que eu possa “chegar” a ver) e para que eu possa ser transformado” (Masschelein, 2008: 36). Indo em direção a uma educação para atenção a Outra e Outro e, conseqüentemente, a nós, criamos gestos de transformações, ao nos mostrarmos interessadas nas questões dessas tantas outras e outros. É a educação sensível da importância da parceria e do encontro.

Temos a sensação de que a arte não é o lugar das representações, e, sim, o ambiente das conversas, do encontro com outro, o outro dentro e fora de nós. No início do ano de 2022, ainda em adaptação da convivência coletiva e física na pós-pandemia, nos encontramos muito frágeis. Esse sentimento e percepção ficaram evidentes na volta às aulas presenciais no curso de Pedagogia e licenciaturas das diferentes áreas da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus São Gonçalo – FFP/UERJ. Ao atuarmos com o componente curricular ‘Arte e Educação’ com estudantes de Pedagogia, Biologia, História, Geografia, Letras, trouxemos para nossos encontros conversas com o livro *Os olhos da pele*, de Jahani Pallasmaa, e algumas experimentações sensoriais, com manipulações de materiais orgânicos, sintéticos, fazendo experimentações que pudessem nos acessar enquanto ‘*docentes discentes*’, tanto para percebermos nossas fragilidades, quanto para irmos além delas e compreender como nossas criações pelas experiências com percepção de materiais, de superfícies e suportes, de maneira livre, sem racionalização do processo, poderiam trazer sensações e sentimentos materializados nas criações que foram surgindo com conotações artísticas.

Foi possível identificar e perceber, com esses encontros, como essa fragilidade se expressa em introspecção, e que em algumas poucas palavras se deixa escapar, pelas e pelos diferentes estudantes, o medo de estar no mundo, a fragilidade de se sentir pertencente a um lugar estigmatizado, como alguns bairros periféricos de São Gonçalo, que já é em si, um município também estigmatizado, que favorece a baixa autoestima de seus moradores, causando vergonha em assumir seu domicílio nesses locais de moradia. Esses movimentos aparecem em falas acerca dos preconceitos sociais e culturais que impactam processos segregadores como morar em favelas da região de São Gonçalo e de regiões adjacentes; ser mulher e homem preto e preto; viver as questões de gênero e de orientações sexuais, que escapam dos padrões institucionalizados pelas famílias ortodoxamente religiosas; enfrentar as dores marcadas pela violência doméstica, que passam pelos aspectos físico, moral e psicológico; o enfrentamento das questões econômicas, pois, mesmo estudando numa universidade pública, as e os estudantes são desprovidos de recursos para comprar materiais, livros, para pagar o transporte e se alimentarem.

Esses movimentos levam a outros movimentos de criação que, por mais que sejam ainda precarizados, podemos entender como busca da arte de viver, quando essas/es estudantes produzem artefatos para vender na faculdade, trabalham em escolas privadas ou públicas como assistentes, mesmo sem muito reconhecimento. Os encontros com Arte e Educação nos revelaram esse cenário e os recursos emocionais que essas pessoas tentam

acessar para não sucumbirem. Então se revela como muitas e muitos desses estudantes vêm a trancos e barrancos, vivendo entre o conformismo e o deslocamento para outras realidades possíveis.

As conversas com Pallasmaa e as experimentações de sentir com os olhos da pele, nos usos das artes para se conectar com a dor, como um sentimento de transbordamento, ao mesmo tempo dentro e fora da pessoa para se enxergar e ressignificar as sensações do mundo, nos fez *'sentirpensar'* como lidamos com essas relações também nas salas de aula - com crianças, adolescentes e adultos - nas quais, esse grupo participante atua. Isto nos faz *'sentirpensar'*, como *'praticantespesantes'* da educação, a arte e a ludicidade ao envolver a ideia de brincadeira, como recursos primordiais nos acessos aos nossos sentimentos, e, por que não dizer, até de cura.

A cura é um processo que faz parte da educação, e a arte é uma possibilidade de compreendermos como esse processo de deslocamentos e relação nos ajuda a criar esse ambiente. Nas artes, nos associamos com a noção de curadoria. A curadoria é o cuidado, a atenção para aquilo que está sendo apresentado, enquanto uma proposta expositiva e de expressão artística: isso implica buscar conhecer as sensações, os sentimentos, as experiências motivadoras daquelas expressões materializadas nas criações de arte. Este cuidado revelado pela noção de curadoria também expressa a ideia de curandeira, como salienta a curadora artística, com sua relevância em saúde mental, Flávia Corpas (2014), num curso de Curadoria quando traz como referência suas experiências com atuação no Museu do Bispo do Rosário e outras ações com a arte e pessoas em sofrimento psiquiátrico, além de sua pesquisa acerca da curadoria com Hans Ulrich Obrist (2008).

Com a intenção de trazer a noção de curandeira para os encontros de Arte e Educação, usamos argila, tecidos e papéis de variadas texturas e cores, canetas e carvão para desenhos em linhas retas e curvas, tintas orgânicas e industrializadas, dentre outros materiais. Assim, foram sendo narrados os gritos das marcas dos acontecimentos ensurdecidos dessas/es estudantes. Para não morrer, as/os estudantes escrevem, modelam, pintam, dando movimentos e cores à vida acinzentada. Nos encontros, era comum algumas dessas e desses estudantes de pouco recurso financeiro pedirem o material que sobrava para usar em casa. Essas pessoas criavam um nível de empatia tamanho, que fazia questão de fotografar e compartilhar o que era criado em casa com os materiais.

Diante dessas experiências, nos submetemos a pensar: como fazemos as curatorias dos currículos nas escolas? Como *'sentirfazerpensar'* um currículo curandeiro que possa atingir as dores de crianças e adolescentes e adultos e ressignificá-las com criações que vão além do sofrimento? Como transformar a dor e o sofrimento em poética - como potência de vida, tanto para aquela e aquele estudante, quanto para o coletivo, quando essa atuação, inclusive, só é possível pelos afetos do coletivo?

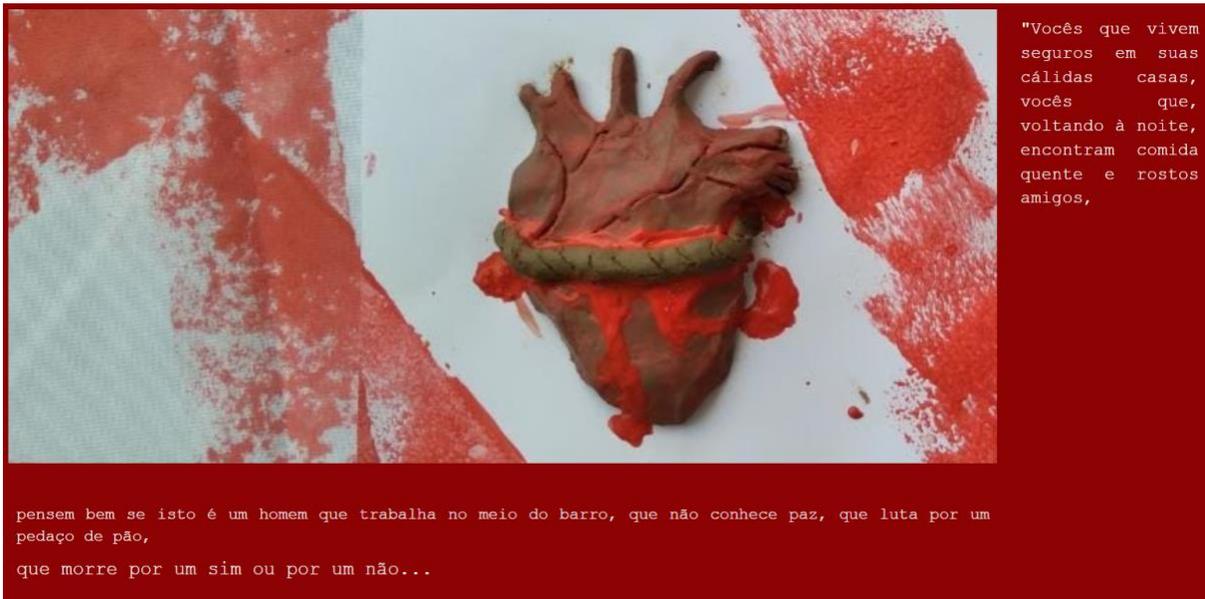
Estes encontros aconteciam no pátio da faculdade. Fazíamos uma roda de conversa com trechos do texto do Pallasmaa (2011). Em seguida, íamos para a imersão. Quase trinta estudantes jovens e adultos se envolviam neste processo sensorial, acessando suas questões e inquietações. Nós tratamos aquela experiência como uma pesquisa artística, e cada pessoa

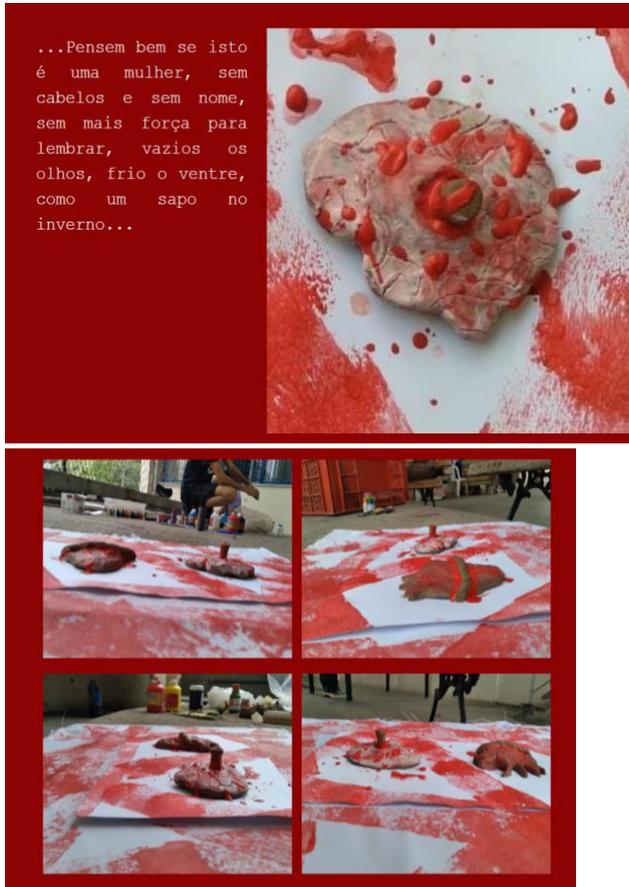
fazia sua viagem. Depois, a experiência era compartilhada na roda de conversa. Neste momento valia conversar acerca da experiência com os materiais e as criações; as tessituras possíveis entre o texto de Pallasmaa com a vivência, e já identificando possíveis desdobramentos para ações particulares destas/es estudantes, pensando a didática empregada em seus projetos pedagógicos. Cada estudante, após sua criação com a manipulação dos materiais, fazia fotos com celular, experimentando diferentes ângulos, criando outras perspectivas para aquela materialidade. O movimento permitiu o transbordamento de outras sensações e criações de outras propostas artísticas.

Abaixo, apresentamos algumas criações dos encontros de Arte e Educação na Faculdade de Formação de Professores, campus de São Gonçalo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ.

Figura 12

Mostra Deslocamentos, É uma mulher





Fonte: Recuperado, (<https://sites.google.com/view/mostradeslocamentos/gb>).

Os últimos encontros do curso destinados à criação de um ambiente de exposição virtual, trouxeram uma pesquisa de combinação sensorial que passava pelo manuseio dos materiais físicos e pelo registro e manipulação digital da apresentação de cada processo criador. Usamos a plataforma do google para armazenar os materiais e preparar a curadoria, organizando os materiais em pastas compartilhadas, em que todas/es estudantes tinham acesso e trabalhavam coletivamente. Apresentamos a elas e eles os aplicativos do google site e google apresentação na plataforma e fomos nos transformando coletivamente, em curadores e criadores de um projeto expográfico virtual, quando cada estudante foi criando sua página autoral para expor suas criações artísticas. Assim, tivemos um ambiente virtual expositivo com sua diversidade estética, poética, política e ética.

Figura 13

Modelagem de si, minha perfeição

Cada estudante foi artista e curador/a de sua exposição. Percebemos, com esse movimento, que também estavam sendo curadas outras dores. Ainda, após um ano, temos a intenção de imprimir em tecidos algumas das criações das/dos estudantes e expor na faculdade, para potencializar a divulgação do ambiente virtual, que entendemos como uma galeria de arte e divulgação e circulação científica: <https://sites.google.com/view/mostradeslocamentos/oi>.

Ao concluir, amarramos os pontos finais e soltamos o tecido do tear

Figura 15

Tramas



Fonte: Foto da autora, 2023

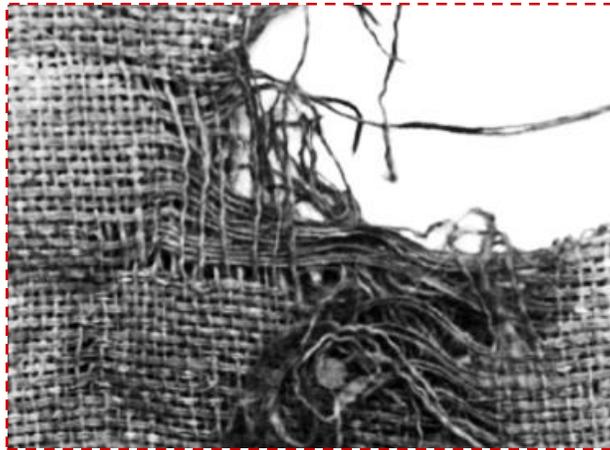
Essa trama se cria em linhas suspensas e entalhes profundos em outras superfícies (Ingold, 2022), que trançam como cabelos e réstia de cebolas e alhos, onde se misturam fios e tons. Renata, Thamy e Noale se colocam em *autopoiesis* (Maturana, 2002) e no posicionamento *dinoscrático*, palavra cunhada por Gallo y Carvalho (2018), ao brincar com as expressões gregas *dynamis* - **força, capacidade, poder, potência** -, e *kratikós* – na relação com a ideia de governo, poder e autoridade; eles poetizam acerca de sua criação: *dinoscrático*:

aquele que agencia a democracia da potência criativa. Agencia em cada um o exercício de si sobre si; se conduz alguma coisa, conduz potências, induz possibilidades, abre horizontes. O educador que agencia a potência dos atos educativos, conduzindo sem conduzir, sem levar a lugar algum, mas caminhando nomadicamente com seu “bando”, com o coletivo de estudantes, aprendendo juntos, inventando juntos. Afirmamos uma escola que seja o lugar heterotópico destes agenciamentos de potências criativas (Gallo y Carvalho, 2018: 164).

Confiemos neste ‘*sentirpensar*’ *dinosocrático*, como proposta de um **currículo curandeiro**, ao superarmos o sofrimento, no sentido em ir além, ir até o limiar ainda não explorado da dor. Fazer da arte um desses caminhos a ser trilhado, como um processo descolonizador da educação, que ainda tem apego às estruturas europeias, buscando a estética de uma educação que ousa desejar, Gallo y Carvalho (2018), para não sucumbir, nem a nós, nem às nossas/os estudantes, tão pouco às vidas que nos cercam.

Figura 16

Esgarçamento



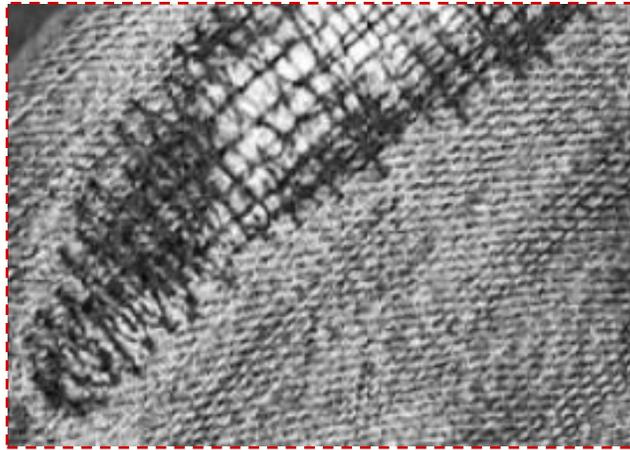
Fonte: Foto da autora, 2023

Ao compreendermos que se faz necessário ir ao encontro do outro lado: “o lado de um oriente ainda não colonizado e reduzido ao senso equivalente das mesmas compreensões, dos mesmos modos de afetar e se afetado, dos mesmos *standards*”, Gallo y Carvalho (2018: 62), usamos a arte como um artefato curricular, nos agenciamentos de potências criativas. A arte nos cotidianos escolares propõe evidenciar os sentimentos e a criação de ações singularidades, que rabiscam suas estéticas, como explicita Pataxó (2018), como um caminho da traquinagem, do arteiro, da liberdade criadora, em que vai se tecendo um ambiente que a imaginação flui e frui. Assim, a estética não é de um fazer artístico num pensamento limitado aos artistas, sobretudo no paradigma moderno eurocêntrico.

A estética diz respeito a linhas de beleza naquilo que criamos no nosso fazer artístico, ou seja, criador, como uma artesã, com nossas mãos, com ética, primeiramente, respeitando a nossa ética, enquanto mulheres, periferizadas, ‘*discentesdocentes*’, ‘*praticantespensantes*’ nos nossos movimentos de existir e de atuação política. Nesse contexto, temos o presente como imanência do futuro que vislumbramos, como uma sociedade igualitária, de qualidade de vida, de autoamor e de amor naquilo que se realiza e, por essa razão, fazemos o que acreditamos, em resposta àquilo que desejamos, como ético e estético na educação pública.

Figura 17

Cerzir



Fonte: Foto da autora, 2023

Nos cotidianos, as tramas não têm fim, elas vão nos aconchegando em outras tramas, vão esgarçando para nos lembrar de um fio, uma linha singular que se rompeu no tecido; vão criando pontas para que se entrelaçam em outras pontas. E vamos amarrando esses pontos que finalizam este tecido não como uma conclusão, e sim para soltarmos a tessitura ao vento.

Figura 18

Trama



Fonte: Foto da autora, 2023

Referências

- Alves, N. (2003, jan./dez). Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Teias* 4, 7-8. Rio de Janeiro.
- Alves, N. (2015). Praticantepensante de cotidianos. In: A. Garcia e I. B. Oliveira (Orgs). *Textos selecionados de Nilda Alves*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Alves, N. (2019). *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas de hoje*. São Paulo: Cortez.
- Bello, S. E. L., Zordan, P. y Marques, D. (2015). Signos e interpretação: entre aprendizagens e criações. *Cadernos de Educação*. (52). <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i52.7315>
- Cavalcanti, F. Machado, M. y Toja, N. (2022). O som, as cenas ficcionais e as redes educativas na criação de 'conhecimentossignificações'. In: J. M. Carvalho, S. K. Silva y T. M. Z. G. F. Delboni (Orgs). *Currículos e artinstagens: Política, Ética e estética para uma Educação Inventiva*. (345-360). Curitiba.
- Certeau, M. (2014). *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Corpas. F. (2014). *Arte, Cultura e Acessibilidade*. [Flavia Corpas]. <https://www.youtube.com/@flaviacorpas>. Brasil. Recuperado em 4 de novembro de 2023, de https://youtu.be/TjkkurKSkMk?si=aoY_tVmCIKnxZ8Lg.
- Costa. M. y Lopes, P. A. (2016). Poder sobre a vida, potência da vida. *Grupo de estudos de Deleuze na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense-FEBF/UERJ*. <https://grupodeestudosdeleuze.wordpress.com/>. Recuperado em 31 out. 2023, de <https://grupodeestudosdeleuze./2016/06/08/poder-sobre-a-vida-potencia-da-vida>.
- Deleuze, G. (2010). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Deleuze, G. (2013). *Conversações*. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2007). *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34.
- Deligny, F. (2015). *O aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1 edições.
- Gallo, S. y Carvalho, A. F. (2018). Por uma educação que ousa desejar – um manifesto. In: S. Gallo y A. F. Carvalho (Orgs). *Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções do pensamento das diferenças para a educação*. (p. 155-165), Belo Horizonte/MG: Fino Traço.
- Guéron, R. (2011). *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: Editora Nau.
- Ingold, T. (2022). *Linhas: uma breve história*. Petrópolis: RJ. Vozes, (Edição do Kindle).
- Kaplan, C. V. (2012, set/dez). A juventude como condição estigmatizante: relações entre desigualdade, violência e experiência escolar. *Linhas Críticas*, 18 (37), 599-616. Brasília, DF. Recuperado em 01 de novembro de 2023, [/https://www.redalyc.org/pdf/1935/193525366010.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/1935/193525366010.pdf)
- Maturana, H. (2002). *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: EDUFMG.
- Masschelein, J. (2008). Educando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação y Realidade*. 33(1), 35-48. Recuperado em 05 de novembro de 2023, <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>
- Obrish, H. U. (2008). *Uma breve história da curadoria*. São Paulo: BEI.
- Ostrower, F. (2014). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pallasmaa, J. (2013). *As mãos inteligentes: a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura*. Porto Alegre: Bookman. (Edição do Kindle).

- Pallasmaa, J. (2011). *Os olhos da pele. A arquitetura e os sentidos*. Porto Alegre: Bookman.
- Pataxó, A. (2021). Entrevista – Reconfigurações de imagens indígenas. In: P. Schulze y C. Saavedra (Orgs). *Literatura e arte indígena no Brasil*. (144-157). Editor da série Cadernos do Instituto Luso-Brasileiro Peter W. Schulze. Recuperado em 27 de junho de 2023, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://pbi.phil-fak.uni-koeln.de/sites/pbi/user_upload/CadernoIndigena_ebook2.pdf
- Pataxó, A. (2021, 9 dezembro). Arissana Pataxó. [SESC TV] <https://www.youtube.com/@SESCTV>. Recuperado em 12 de novembro de 2023 https://youtu.be/i4gmw9Ut1fs?si=ONKITO9E94JkZB_m
- Pataxó, A. (2019). *Resistência*. Arissana Pataxó. Recuperado em 12 de novembro de 2023, de <https://arissanapataxo.blogspot.com/>
- Pelbart, P. P. (2003). *Vida Capital. Ensaio de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras.
- Simas, L. A. (2019). *O corpo encantado das ruas*. (Portuguese Edition, p.22). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Edição do Kindle).
- Souza, L. R. S. y Piontkovsky, D. (2023). *Notas cotidianas...(com)posições de vidas*. Manaus: Anped Ama(r)zonizar.
- Tadeu, T. (2002). A arte do encontro e da composição – Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação e Realidade*. 27 (2), 47-57, Porto Alegre.

Acerca de las autoras

Noale Toja

Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela PPGEDU/FFP-UERJ São Gonçalo. Doutora em Educação e Cotidianos - ProPEd/UERJ. Integrante do GRPesq Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons, ambos coordenados pela Dra. Profa. Nilda Alves. Colabora em projetos de Educomunicação, Arte e Tecnologia. Bolsa FAPERJ Nota 10.

Renata Rocha

Pedagoga (FFP/UERJ), especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras (IFCT/RJ), doutoranda em Educação pelo PPGEDU/UERJ e professora dos anos iniciais do ensino fundamental na Prefeitura Municipal de São Gonçalo, RJ. Pesquisa currículos e as tantas formas de experimentação de aprendizagens para além das disciplinas escolares.

Thamy Lobo

Formada em Letras: Literatura/Língua Portuguesa. Mestra em Educação pelo programa de Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela FFP/UERJ. Doutoranda em Educação pelo PROPED/UERJ. Pesquisa as palavras e as outras linguagens como potência e criação em alguns movimentos da cidade do Rio de Janeiro. Atuou por 10 anos em uma instituição do terceiro setor com crianças e jovens em vulnerabilidade social. Desde agosto de 2022, é professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, atuando em Guaratiba, que fica localizada na Zona Oeste Extrema.