

MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES: POTÊNCIAS E DESLOCAMENTOS POSSÍVEIS PARA A PAZ¹

MEMORIES AND EXPERIENCES IN SCHOOL ROUTINES: POTENTIALS AND POSSIBLE MOVEMENTS TOWARDS PEACE

MEMORIAS Y EXPERIENCIAS EN LOS COTIDIANOS ESCOLARES: POTENCIAS Y MOVIMIENTOS POSIBLES HACIA LA PAZ

Tânia da Costa Gouvêa²

Alexandra Garcia³

Francy Gizella Marroquin Rincon⁴

RESUMO

O texto articula as narrativas de pesquisas realizadas pelo grupo Diálogos escolas-universidade: processos formativos, currículos e cotidianos (DGPESq-CNPq), com foco nas questões da memória e da tessitura de caminhos curriculares e pedagógicos orientados para a paz em territórios de conflito. Apresenta narrativas que exploram a história, a memória e a micro tessitura cotidiana da paz no contexto escolar, enfatizando o papel do diálogo, dos afetos (Spinoza, 2009) e da experiência coletiva docente na elaboração de currículos e práticas educacionais ao problematizarem a violência como lógica e prática que se contrapõe à nossa humanização. Além disso, o artigo destaca como os corpos se influenciam de modo recíproco na produção de conhecimentos, fomentando diálogos mais horizontalizados e éticos entre os diferentes modos de ser e estar no mundo, tendo em vista fortalecer as práticas e sentidos ligados à paz, bem como desagregar o contexto violento que se impõem em territórios em conflito.

Palavras-chave: memórias; alteridade; cotidianos; paz.

ABSTRACT

The text articulates the research narratives conducted by the group Schools-university dialogues: formative processes, curricula and daily-life in schools (DGPESq-CNPq), focusing on issues of memory and the weaving of curricular and pedagogical paths oriented towards peace in conflict territories. It presents narratives that explore history, memory, and the everyday micro-weaving of peace in the school context, emphasizing the role of dialogue, affections (Spinoza, 2009), and the collective teaching experience in the development of curricular and educational practices while problematizing violence as a logic that opposes our humanization. Furthermore, the article highlights how bodies reciprocally influence each other in the production of knowledges, fostering more horizontal and ethical dialogues among the different ways of being in the world, with the aim of strengthening practices and meanings related to peace, as well as dismantling the violent context imposed on conflict territories.

Keywords: memories; otherness; everyday life; peace.

RESUMEN

El texto articula las narrativas de investigaciones realizadas por el grupo Diálogos escuela-universidad: procesos de formación, currículos y vida cotidiana (DGPESq-CNPq), con enfoque en las cuestiones de la memoria y la construcción de caminos curriculares y pedagógicos orientados hacia la paz en territorios de conflicto. Presenta narrativas que exploran la historia, la memoria y el microtejido cotidiano de la paz en el contexto escolar, enfatizando el papel del diálogo, los afectos (Spinoza, 2009) y la experiencia colectiva docente en la elaboración de currículos y prácticas educativas que problematizan la violencia como lógica que se contraponen a nuestra humanización. Además, el artículo destaca cómo los cuerpos se influyen recíprocamente en la producción de conocimientos, fomentando

Submetido para publicação: 08/09/24

Aceito para publicação: 20/01/2025

Autor para contato: gouveat23@gmail.com

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC – Secretaria de Educação de Maricá – Rio de Janeiro – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-0828-7873> – gouveat23@gmail.com.

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil – <https://orcid.org/0000-0001-8285-471X> – alegarcialima@hotmail.com.

⁴ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – São Gonçalo – Rio de Janeiro – Brasil – <https://orcid.org/0009-0006-6076-1479> – fgmarroquinr@gmail.com

diálogos más horizontales y éticos entre los diferentes modos de ser y estar en el mundo, con el fin de fortalecer las prácticas y sentidos ligados a la paz, así como desagregar el contexto violento que se impone en territorios en conflicto.

Palabras clave: memorias; alteridad; cotidianos; paz.

MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES: POTÊNCIAS E DESLOCAMENTOS POSSÍVEIS PARA A PAZ⁵

INTRODUÇÃO

Figura 1: PRIMEIRO MURAL DE ABU MALIK AL-SHAMI



Fonte: <<https://mvslim.com/the-syrian-banksy/>>. Por Tamim Mobayed, 2016.

O mural do artista Abu Malik al-Shami, conhecido como Banksy da Síria, provoca-nos a pensar questões que nos confrontam no cotidiano. A imagem, apresentada como epígrafe, incita afetos e reflexões acerca do que, de fato, importa na vida. O artista, em seu ato de resistência, retratando a experiência da guerra, leva-nos a questionar o que nos humaniza. Interrogar a natureza de nossa humanização fez-nos traçar caminhos investigativos que conduziram ao encontro do que pretendemos problematizar neste estudo.

Do mesmo modo que o artista manifestou seu repúdio a toda forma de violência física, psicológica ou simbólica sobre as vidas de quem as vive, almejamos discutir neste artigo, por meio das diferentes formas de violência, que caminhos alternativos de promoção à paz são possíveis como forma de humanização. Ademais, visamos sentir, pensar e agir sobre percepções do real no contracurso dessas formas brutais de viver, operando a ideia de devir no campo educacional como forma de resistência (Negri, 2003).

⁵ O artigo é um desdobramento e aprofundamento de discussão parcialmente apresentada durante o X Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de educadoras y educadores que investigan desde la escuela y la comunidad para la Emancipación.

Todavia, destacamos que nossa abordagem de pesquisa compreende a materialidade da vida no âmbito do existir e do experienciar. Portanto, ela procura não só desconstruir representações demeritórias (Garcia; Oliveira, 2016), bem como propõe pensar o conhecimento para além do transmissivo e racional. Em outras palavras, conhecer é afetar e ser afetado, de modo que tais afecções (Spinoza, 2009) nos façam pensar que caminhos éticos são possíveis de se criarem em nossas redes (Alves, 2015) quando temos por premissa nossa humanidade. Desse modo, fomos desafiadas a pensar que alternativas podem apresentar outros mundos possíveis na perspectiva de criar e fortalecer caminhos comunitários a paz frente a questão que suscita como problema – a violência como contraposição à nossa humanização –, pretendemos articular narrativas trazidas de nossas pesquisas desenvolvidas no contexto dos princípios epistemológicos, políticos e metodológicos do grupo de pesquisa ao qual estamos vinculadas.

O grupo Diálogos escolas-universidade: processos formativos, currículos e cotidianos registrado no diretório do Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico. (CNPq), sob orientação e coordenação de uma das autoras deste estudo, vem realizando, desde 2011, ações que envolvem pesquisa em articulação com a extensão e ensino, entre escolas das redes públicas e uma universidade também pública do Estado. A trajetória do grupo originou uma vasta produção acadêmica, com ênfase em currículos, políticas e processos formativos, culturas e cotidiano dos *espaçostempos*⁶ educativos, sobretudo nas escolas e em cursos de licenciaturas.

Ao longo desses anos, professores da Educação Básica participaram de rodas de conversa em atividades promovidas pelo Projeto de extensão denominado Café com currículo, em alusão a um dos espaços que informalmente se constitui como lugar e momento de partilhas entre docentes no cotidiano escolar. As narrativas de professores que participaram e participam desses encontros são mobilizadas em torno de temas relacionados a currículos, docência e conhecimentos nas escolas, procurando visibilizar a produção de *fazeressaberes* docentes que atravessam os cotidianos escolares.

Assim, tendo em vista o grupo e o campo ao qual nossas pesquisas se filiam, as situações que trazemos como narrativas, por meio das quais referenciamos aquilo que pesquisamos, sinalizam os percursos de nossas investigações ao apontarem que conhecimentos são produzidos quando corpos se afetam em caráter mútuo. Do mesmo modo, tais situações, entrelaçadas para fundamentar o que problematizamos, fornecem pistas dos percursos criativos que, como

⁶ O campo das pesquisas com os cotidianos busca romper com as dicotomias da ciência moderna e produzir novos e outros sentidos ao juntar palavras criando neologismos nessa junção.

docentes, tecemos quando nosso foco viabiliza o fortalecimento de uma educação amplamente humana e potencialmente ética.

As situações emergiram de nossas pesquisas – uma concluída e outra em andamento –, as quais serão narradas como aspectos que tocam nossa problematização e sobre as quais desenvolveremos nossa argumentação. Como fator preponderante, podemos dizer que elas são compostas por relações e, como tais, são processos dialógicos, já que a linguagem as atravessa, provocando nesses encontros o ato de *sentirpensar*.

Nas pesquisas, há pontos que conversam entre si, a exemplo da memória e do diálogo como elementos potenciais dos campos formativo e curricular. Nesse sentido, destacamos os coletivos docentes e a materialização das produções entre esses dois campos como meio possível de se investir na ideia de paz proposta, hoje importante ao pensar os conhecimentos nos currículos de países da América Latina, bem como territórios específicos em zonas urbanas, sobretudo, que sofrem com conflitos. Logo, os diálogos que emergem com os afetos mobilizados nessas relações como atos de *sentirpensar* tornam-se potentes à proporção que se tornam mais horizontalizados (Santos, 2010). Esse movimento dialógico e horizontal intencional dos encontros favorece, pois, desejar um comum (Negri, 2016) no percurso de uma conduta mais ética e justa. Sendo assim, se coloca em consonância com o que Spinoza (2009) define como bons encontros e que torna tangível a ideia do coletivo como resistência a qualquer forma de violência que possa emergir nos conflitos. Violência esta que afeta nossos corpos e nos desumaniza.

Ao entrelaçarmos as narrativas de nossas pesquisas, procuramos apontar outras formas de pensar o existir e o resistir a essa violência que emergem nas experiências narradas como caminhos alternativos e instituintes produzidos com e pelos currículos e práticas. As narrativas, assim, indicam a relação entre singularidades e o coletivo na produção dos sentidos e das práticas para pensarmos projetos comunitários educacionais. O que reforça o exposto por Negri (2016) ao afirmar que as respostas, muitas vezes se apresentam como práticas. Ademais, procuramos operar com a ideia de que, em situações e contextos de conflito mais ou menos agudos, a alteridade e o diálogo são elementos factuais que podem transitar entre memórias e o desejo de paz.

Pensar metodologicamente a sistematização dos conhecimentos e a produção de saberes e de currículos que circulam nos espaços escolares, por meio das narrativas docentes, permite afirmar nosso compromisso político-epistemológico em prol da escola pública e das práticas escolares enquanto espaço de produção, bem como expressar nossa perspectiva de valorização e visibilização das ações docentes e dos seus agentes. Reconhecemos por meio desses

acontecimentos a natureza político-emancipatória das escolas e das relações entre docentes e discentes. Isso porque concebemos a presença dos afetos como atravessamentos que se fazem necessários na produção de bons encontros (Spinoza, 2009).

As pesquisas possuem em sua dimensão ontológica o princípio de justiça cognitiva e social (Santos, 2010). Isso significa que a horizontalidade emerge como prerrogativa das relações dialógicas. À medida que os diálogos mostram as formas de discriminação que circulam nos contextos sociais e culturais, torna-se possível operar seus sentidos e suas percepções, a fim de romper preconceitos que tentam nos agenciar.

Dessa forma, propomos uma conversa orientada pelo que as narrativas nos provocam a pensar na articulação com as memórias e os caminhos comunitários para a paz em territórios de conflito em diálogo com compreensões e reflexões defendidas em nossas pesquisas. Esse percurso coloca em pauta contribuições teóricas e sentidos identificados com uma proposta educativa e curricular preocupadas com a não eliminação do outro, da diferença. Uma proposta consubstanciada na escuta sensível dos diálogos entre diferentes modos de ser e estar no mundo, diferentes mundos no mundo e nas escolas.

FRAGMENTOS E EXPERIÊNCIAS NA COMPOSIÇÃO DA MEMÓRIA: MOVIMENTOS DIALÓGICOS NO RECONHECIMENTO DO OUTREM⁷ COMO CURRÍCULOS DE PAZ

Desafiadas a pensar e discutir experiências instituintes e formadoras sob a perspectiva do que queremos traçar neste estudo entre memória e percursos alternativos para à paz conduziu-nos a articular aspectos circunscritos às pesquisas: uma de mestrado, concluída, e outra de doutorado, em andamento, de sorte ao problematizarmos a violência no contracurso de nossa humanidade. Sob essa ótica, decidimos trazer vivências atreladas às nossas pesquisas como ponto de partida para o que queremos discutir.

Iniciamos pela experiência com uma das pesquisas que procura investigar os currículos nas escolas colombianas com base na Cátedra da Paz. Em seus estudos, a autora estabelece um paralelo dialógico entre Brasil e Colômbia no tocante à paz e aos contextos de transição nas políticas educacionais, os quais ambos os países vêm atravessando. Nesse contexto, as vozes docentes e discentes tornam-se fundamentais, como podemos identificar na narrativa a seguir.

⁷ Deleuze (1988) discute a natureza e a função de outrem nos sistemas psíquicos em sua obra *Diferença e Repetição*. Segundo o autor "Outrem não é ninguém, mas eu para o outro e o outro para eu em dois sistemas, sendo que Outrem a priori define-se em cada sistema por seu valor expressivo... implícito e envolvente" (2022, p. 342).

Ao trabalhar com os docentes do I.E.R. Los Almendros, me deparei com histórias comoventes sobre questões que envolvem nossos corpos. A discussão que travamos dizia respeito a sexualidade e reprodução, temas ligados a uma questão bem maior: direitos humanos. Sentimos, nas experiências narradas, que de algum modo existem forças – impostas como verdades – que nos obrigam a decidir sobre nossa sexualidade e identidade. Os encontros entre docentes e alunos mostraram como a realidade é difícil e enfrentamos com isso muitos desafios.

(Professora Francly Marroquín)

De natureza (auto)biográfica, esta narrativa traz como pista os conflitos de ordem moral que atravessam as subjetividades. Acerca desse aspecto, questionamos a ideia de verdade que emerge na narrativa como força imposta sobre nossos corpos. Com amparo em Spinoza (2009), propomos pensar verdade como aquilo que está circunscrito ao que diz respeito a nossa própria vida enquanto problematização. Isso nos faz pensar que não há uma verdade específica, mas que esta tem relação com o que, de fato, nos afeta para sermos a causa de nossas próprias ações. Assim, pensar como nos conduzimos nas relações e no mundo equivale passar, consoante Spinoza, de ideias inadequadas a ideias adequadas.

Nesse caminho ético, a verdade não se expressa por uma concepção universal de representação, mas por um princípio ético de não julgamento do outro. Como princípio, a dimensão humana se sobressai, tornando possível pensar a paz – proposta na Cátedra e na temática desse artigo – baseada em sua concretude, mesmo em espaços de extrema violência. Extrema porque, nos últimos 60 anos, a Colômbia viu-se palco de conflitos armados entre o Governo e as guerrilhas, acarretando destruição de cidades, famílias, memórias, indivíduos e do seu próprio habitat. Em 2016, estabeleceu-se, porém, um acordo de paz entre as Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) e o governo nacional. Com o propósito de promover uma nova cultura, o Governo instituiu em seus documentos oficiais a Catedra de La Paz.

Convém pontuarmos que, junto a essa macroviolência histórica, estão as microviolências, escondidas ou invisíveis por essa maior. No entanto, são igualmente agravadas por ela ou, mesmo, sendo o motivo de sua acirração.

Situadas em um *ethos* social e cultural, nossas ações ou os acontecimentos ainda por vir poderiam ser efeitos de um mundo cujas regras estão supostamente estabelecidas produzindo ideias passivas. Mas, como humanos, atuamos e somos causa das alterações destas ideias. Quando agimos, segundo nossa própria natureza, transformamos ideias passivas em ativas (Spinoza; 2009). Dessa equação, somos devir (Negri, 2003) já que disso depende o modo como nossos corpos são afetados e de como nos conduzimos nessa afetação.

Nesse sentido, alimentamos a provocação da epígrafe com a qual iniciamos este artigo, trazendo como metáfora a narrativa do cineasta espanhol José Luis Cuerda, na obra *A língua das mariposas* (1999). O filme retrata o encontro entre os protagonistas – professor e aluno – em um contexto de conflitos sociais e políticos de natureza fascista, vivenciado na Europa no período que antecede a Segunda Guerra Mundial. Para além do álgido contexto e na tentativa de se aproximar do campo do sensível, o filme expressa o que é da ordem do indizível – a experiência traumática da guerra como forma de violência e o elo relacional que se cria entre os personagens. É perceptível o quanto os personagens são atravessados por afetos (Spinoza, 2009) que os entrelaçam em uma áurea de forças pulsantes, criando uma relação de amizade.

Por meio da linguagem cinematográfica, é possível experienciarmos a curiosidade e a inocência da criança aguçadas pela postura do professor. Desse modo, “o cineasta não só opera um diálogo metafórico” (Braggio *et al*, 2014, p. 196) entre o modo como as borboletas⁸ se alimentam e o contexto de silenciamento que caracteriza os regimes ditatoriais, bem como põe em relevo a possibilidade de uma existência autoral da docência, a nível ético e estético.

É por meio dessa metáfora que inspiramos a conceber o *sentirpensar* como potência no ato de existir. Na realidade, defendemos o argumento de que o *modus operandi* da docência entrecruza afeto e razão como meio de produção do conhecimento – as ideias ativas spinozista.

Posto isso, trazemos a segunda narrativa para discussão, a qual corroborará as interlocuções tecidas. Isso porque, como docentes, atuamos na materialidade da vida, criando relações com nossos pares, pais e alunos.

Como lampejos que não se furtam a pequenos apagões, mas vibram na frequência do sensível, tem-se, na memória do evento, a possibilidade de reconstrução do vivido, conforme se observa:

Recordo-me que certo episódio ocorrido durante o recreio desencadeou discussões nos encontros dialógicos que consistia não só como percurso metodológico, mas também formativo da pesquisa. A questão em pauta foi o machismo, aparentemente naturalizado como hábitos e costumes em nossas vidas. As lembranças fragmentadas evocam a imagem da professora castigando sua aluna por entender que esta deixou seu colega tirar suas calças durante a brincadeira de pega-pega. Ambas as crianças possuíam idade entre 3 ou 4 anos e a escola era destinada à educação infantil. Considerando a faixa etária das crianças é possível pensar que o ocorrido se deu de maneira acidental. Mas, se foi acidental, por que a menina foi castigada e permaneceu assim ao longo do recreio e, se o menino foi quem tirou as calças dela, por que este não recebeu o mesmo castigo?

(Professora Tânia Gouvêa)

⁸ A autora faz referência ao modo como as borboletas se alimentam, em função de sua língua espiralada. Segundo o artigo, o filme retrata o silenciamento à medida que a língua da borboleta fica presa em sua boca, contrapondo-se ao modo como se alonga para tocar o néctar da flor e sentir sua doçura.

As indagações dessa narrativa nos fazem transitar entre os campos social e cultural que tecem os contextos escolares e familiares. Aprendemos que as mulheres deviam apresentar um comportamento exemplar, adequar o modo de vestir aos padrões tradicionais impostos pela sociedade e evitar expor a sexualidade. Em síntese, segundo afirma certo jargão tradicional, devem ser belas, recatadas e do lar. Os homens, por sua vez, precisam impor sua masculinidade e, ao fazê-lo, expressam livremente seus desejos, cabendo à mulher se resguardar. Nessa visão patriarcal, as mulheres tornam-se objeto de consumo e propriedade do homem.

Apesar dos movimentos feministas que possibilitaram maior grau de liberdade às mulheres, ainda é possível identificarmos nas esferas social e cultural a perpetuação de tais concepções. Em meio à memória dessa narrativa, ecoa a fala de uma das professoras que fizeram parte dessa investigação: ele é homem, e isso faz parte de sua natureza, enquanto ela (a menina) precisa ter modos. Sendo assim, é possível identificarmos que existem outras formas de violência para além da guerra e, conforme retrata o filme de Cuerda, todas são da ordem do indizível, visto que desqualificam o outro e o silenciam.

Na concepção de Skliar, a guerra é a forma última da violência humana, mas não deixa de ser uma das inúmeras faces do racismo que torna o outro seu alvo. A banalização do preconceito em suas múltiplas faces é, pois, um meio de desumanização protagonizado pelo próprio humano. Nas palavras do autor “o humano se nos apresenta como a fotografia de um rosto desolado, mas não como a viva desolação; é a imagem quieta de uma criança mutilada, não a razão e a sem razão de sua mutilação” (Skliar, 2016, p. 63).

Entretanto, se somos nós que nos desumanizamos, como afirma a citação, de que modo podemos reverter a violência em suas diferentes formas de manifestação? Qual espaço temos para promover a paz?

É fato que qualquer violência tem relação direta com questões de poder. Todavia, parece-nos relevante sentir o outro não mais como o inimigo. Decerto, não por meio de rearranjos nos quais o outro seja reduzido ao que seja aceitável para nós, mas conceber a diferença em sua potência e com o estranhamento que se faz necessário. Isso, por sua vez, requer compreender a ideia de alteridade, como afirma Skliar, para quem, em certa medida, tudo é diferença ou que, em algum momento, todos somos eu-outro, sem dualismo. “Tudo é alteridade: alteridade em mim e alteridade no outro” (Skliar, 2016, p.73). Romper com essa dualidade que coloca em lados opostos aquilo que, em si, nos entrelaça faz-se necessário. Fazendo referência a um poeta francês, o autor afirma que “o outro possibilita ao sujeito dizer eu” (Skliar, 2016, p. 79).

Se a violência provém das diferentes formas de preconceito e este, por seu turno, consiste em conceber o outro como aquilo que nos assombra, que nos ameaça, então romper com a violência necessita transformar de algum modo esse sentimento (afeto passivo) em ideia adequada (afeto ativo). Assim, pensar a experiência, vivê-la e discuti-la como acontecimento da vida, historicizá-la e provocar consensos ou dissensos em meio a diálogos seja um caminho possível de sermos humanos resistentes contra qualquer forma de violência, desde que tenhamos por perspectiva o que Deleuze (2022) conceitua por *outrem*.

A importância dos diálogos e das experiências como meio de desconstrução do que vem sendo naturalizado em nossa sociedade – o preconceito – aparece neste trecho narrativo:

Eu to entendendo. Eu tenho Manu de cinco anos e Miguel que vai fazer três agora. Manu tem um monte de bonecas e Miguel não tem nenhuma. Miguel ia pro quarto de Manu e começava a tirar o vestidinho e apertar a barriguinha para ouvir a boneca falar ou cantar. O pai entrava no quarto e mandava soltar a boneca dizendo: “– Você é homem, não brinca de boneca!” Sabe o que Miguel faz agora com as bonecas? Ele entra no quarto e arranca a cabeça das bonecas, arranca as pernas e sai. Ele as destrói! E Miguel não fazia isso.

(Professora Fabiana)

Por meio da análise da narrativa, podemos interpelar quantas vezes não reforçamos o racismo que alimenta essa violência com nossos discursos e nossas posturas – algumas vezes de modo sutil, ao passo que outras nem tanto. O fato é que acontecimentos como esses precisam ser colocados em pauta de discussão, seja nas escolas, seja em outros espaços.

No caso da Colômbia, o meio encontrado foi institucionalizando a Cátedra da Paz. Em contrapartida, no Brasil tais questões entram como currículos transversais ou parte diversificada. No entanto, o fato é que, para além da institucionalização de um currículo, está o modo como concebemos e operamos com esse campo. Fugindo a qualquer ideia de estrutura e categoria, currículos são criações, resistências e existências; têm relação direta com a complexidade da vida e a forma como nos afetamos.

Sob essa perspectiva, retomamos o questionamento a respeito da verdade. Nesse caso, verdade não é encarada como um projeto universal de sujeito nem de educação, mas como campo de problematização para nossa própria vida. Não cabe, porém, utilizarmos a representação de uma suposta verdade para julgar aquilo que nos mostra radicalmente diferentes. Isso é moral, e não ética.

Ademais cabe a nós experimentarmos nos encontros e nas relações essa alteridade como modo de quebrar estruturas rígidas e provocar novos arranjos, sobretudo nas relações e nos encontros que temos conosco. Precisamos, pois, sair de ideias inadequadas para as ideias adequadas, como afirma Spinoza (2009). Foi isso o que procuramos desenvolver em nossas pesquisas, na tentativa de provocarmos deslocamentos de sentido no que tange a padrões hegemônicos de comportamento e em relação ao racismo.

Os conflitos sinalizados nas narrativas foram debatidos, e, assim, operamos ideias e percepções sobre sexualidade. Discutimos também os papéis que são impostos aos sujeitos histórica e socialmente desde a pequena infância, além de possibilitarmos abertura para outros assuntos correlacionados. Nesse sentido, os movimentos desencadeados nas pesquisas possibilitaram sinalizar pistas sobre compreensões estereotipadas que provocam a desqualificação dos sujeitos, pensar a premissa da existência de identidades plurais e discutir o preconceito que ronda a ideia de diferença. O estudo sobre sexualidade ampliou o repertório de conhecimento relativo às faixas etárias, possibilitando esclarecer com a comunidade escolar a importância do cuidado com o corpo, os impulsos vitais de prazer vinculados aos emocionais e a proteção desse ser criança como base da educação sexual.

A busca por uma relação dialógica horizontal junto às docentes e da escola com a comunidade baseou-se em pensar que todo saber tem por condição a própria ignorância, uma vez que ambos – saber e ignorância – são efeitos do processo de produção do conhecimento (Santos, 2010). Desse modo, não pensamos o conhecimento como processo evolutivo entre pares de opostos, mas um caminhar junto.

Partindo do princípio spinozista das afecções e da experiência de guerra apresentadas metaforicamente na epígrafe e no filme, procuramos relacionar a violência estampada como guerra com outras microviolências que, apesar de não terem a proporção da anterior, conseguem ser igualmente devastadoras. A despeito dessa violência que nos atravessa cotidianamente, caracterizada por Spinoza (2009) por maus encontros, precisamos ser causa e condição de nós mesmos. Sob essa perspectiva, torna-se plausível criar outra relação de alteridade em que o eu-outro possa ser força ativa.

E o que dizer da memória? Certeau (1998) declara que a memória é análoga aos efeitos dos espelhos, provocando torsões e inversões. É composta de fragmentos particulares que ora se esvaem, ora se reconstroem, mantendo um ponto de contato com os acontecimentos experienciados. Essa mobilidade, ao passo que configura um elemento transformador, provoca rupturas na percepção do evento, de modo que o invisível escape ao poder do visível. Logo, tal

capacidade de produzir variantes é a sua *metis* e traduz-se em força. Em suma, a memória se entrelaça às experiências e emerge em nossas relações. Seja suscitada por uma palavra, expressão, imagem, sons, ruídos ou, mesmo, silêncio, seja por meio de aromas, sabores ou por contato, o fato é que ela nos vem à tona alimentada por sensações.

Nesse sentido, sob a égide da ética de Spinoza (2009), nossas sensações, provenientes dos afetos que se manifestam em nossa mente e nosso corpo, provocam em nós ações e pensamentos. Efeitos da mesma causa, os atos de sentir, agir e pensar compõem a força do existir – nossa autopreservação. Como forças, podemos ser reativos ou ativos. No entanto, a memória, para ser força ativa, necessita ser transformadora, pôr-se a serviço da justiça e da ética.

Assim, entre os fios que tecem os contextos culturais, sociais e políticos, a memória emerge como elemento potencial nos diálogos que travamos a respeito das práticas escolares e dos processos formativos. Isso porque, além de marcar nossos corpos como baús de lembranças, a memória traz para a discussão dos *espaçostempos*, tão cara ao campo dos cotidianos, onde se desenvolvem teórica e metodologicamente nossas pesquisas. Segundo Oliveira:

Pensar os cotidianos e erguê-los à condição de *espaçostempos* privilegiados de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre e necessariamente articulados, implica em não poder dissociar as metodologias em si das situações estudadas por seu intermédio. (Oliveira, 2008, p. 51)

Dessa maneira, as pesquisas vinculadas ao nosso campo são entendidas como artes de fazer (Certeau, 1998) e envolvem histórias de vida dos sujeitos, seus modos de interagir e afetar-se, a natureza das formações em nível individual e coletivo, bem como suas realidades específicas, considerando, para tanto, suas experiências, suas memórias e seus saberes (Oliveira, 2008).

Ademais, a relevância de trazer à memória coletiva a experiência da guerra ou qualquer outra forma de violência traumática torna-se inquestionável quando pretendemos compreender o passado histórico, convertendo esse entendimento em ação contra a eclosão de novas formas de violência (Kallás, 2018). Afinal, as marcas do fascismo histórico, alinhadas às pautas conservadoras ultraliberais, encontram-se à espreita das democracias ibero-americanas.

Para Garcia e Gouvêa (2018), os discursos de ódio procuram não só esvaziar os sentidos de democracia, liberdade e direitos como também atualizar sua face, uma vez associados a democracias instáveis (Santos, 2016). Ao passo que consistem em fenômenos fundamentados nas diferentes formas de racismo e preconceito, vão ocupando espaços e criando outras maneiras

visíveis de se expressarem no tempo. Tais manifestações afetam, em especial, as comunidades que vivem à margem da sociedade ou no extremo da linha abissal (Santos, 2010).

Portanto, os caminhos que procuramos traçar em nossas pesquisas são alternativas viáveis e instituintes para buscar a paz, visto que temos seu pressuposto na alteridade. Do mesmo modo, procuramos pensar “a produção construtiva do outro como diferença” (Skliar, 2016, p. 66) sem transformá-lo no outro próximo tolerável. A compreensão, segundo Skliar (2016), é de que o estranhamento precisa existir, pois dele depende o encantamento pelo outro.

O autor complementa que tolerável seria uma palavra dúbia, considerando quem a diz, e essa ideia poderia criar ambiguidades, já que a construção de seu conceito pressupõe homogeneização. Contudo, independentemente do sentido desse termo, a alteridade torna-se uma das variáveis de compreensão dos contextos culturais e sociais ao propor negociar os sentidos hegemônicos que tecem nossas práticas cotidianas.

Em meio às discussões, narrativas e memórias docentes que fervilhavam nas relações dialógicas, a produção curricular e formativa foi intensa. Embora por meio de dissensos ou consensos, nossas relações estavam sendo mediadas por saberes heterogêneos produzidos em diferentes *espaçotempos* e por afetamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos e problematizarmos a violência no contracurso de nossa humanização, evidenciamos as implicações entre alteridade, diálogo, memória, afetos e verdade, situando os sentidos desses termos com amparo das abordagens do campo das pesquisas com os cotidianos no qual estamos inseridos.

Se pretendemos desconstruir qualquer forma violência para adotar outros modos possíveis de viver, defendemos que o diálogo seja uma ferramenta para inspirar outros começos que visibilizem sujeitos e promovam justiça cognitiva e social (Santos, 2010). Como percursos que nos deslocam, as relações dialógicas intensificam nossas afecções, por meio das quais negociamos sentidos do que hegemonicamente circula em nossos contextos socioculturais (Gouvêa, 2019). Provocamos a existência de possíveis deslocamentos nas representações do outro, ao operarmos com as ideias que circulam em tais relações, procurando romper com o negacionismo que fomenta a exclusão e inviabiliza a produção da justiça.

O uso de metáforas junto às narrativas permitiu sinalizarmos pistas sobre como nos afetamos e o que podemos produzir a partir disso. Afecções, alteridade, memória e diálogos, na

perspectiva do campo dos cotidianos, situam a experiência como currículos vitais para além do que está instituído em documentos oficiais.

Se intentamos romper com a violência, não é negando o conflito que iremos fazê-lo, mas é o enfrentando. Sob a perspectiva dialógica, poderemos traçar caminhos mais éticos e justos. Por essa razão, entendemos a construção da memória coletiva e da paz como contingências e circunstâncias, e é nesse contexto que se revela o caráter emancipatório dos currículos produzidos nos cotidianos escolares.

Ao falarmos de memória, alteridade e afetos, posicionamo-nos contra o racismo, a violência e o preconceito. Afirmamos como afetos ativos uma humanidade outrem, uma vida ética. Isso, porém, não significa dizer que não houve os discursos de ódio. No entanto, assegura que estes sejam colocados em pauta, a fim de promovermos sua desconstrução.

Sendo assim, ao debatermos tais situações, partilharmos as experiências e provocarmos afecções mútuas, defendemos um espaço dialógico e a ideia de uma docência autoral e coletiva (Gouvêa, 2019) nos cotidianos escolares.

REFERÊNCIAS

A LÍNGUA das Mariposas. Direção: José Luis Cuerda. Produção: Canal+ España. Espanha: [s. n.], 1999. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-FWpsPiXuTI>. Acesso em: 29 ago. 2024.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). *Praticantepensante de cotidianos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

BRAGGIO, Ana Karine; FIUZA, Alexandre Felipe; DEBIAZI, Marcia Magalhães. Educação e ditaduras: a memória traumática nos filmes Machuca e la lengua de las mariposas. **Educação Unisinos** [on line]. 2014, 18(2), 193-201. ISSN: 2177-6210. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644343011>. Acesso em: 29 ago. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

KALLÁS, Ana. O ensino de passados traumáticos: as relações entre história, memória e educação no desenvolvimento de uma pedagogia da memória. **Encontro de História, XVIII**, 2018, Niterói/RJ. [...]. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1533737262_ARQUIVO_ArtigoAnpuh-RJ_2018_AnaKallas.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

GARCIA, Alexandra; GOUVÊA, Tânia da Costa. Furando “a grande onda: tensões e sentidos de docência e currículos frente ao conservadorismo. In: Conservadorismos: políticas e educação. **Revista Communitas**, v.2. Ed. Especial, p. 28-46, 2018, ISSN: 2526-5970. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2226/1258>. Acesso em: 29 ago. 2024.

GARCIA, Alexandra e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Encontros e narrativas como formação: presenças e sentidos da justiça cognitiva nas escolas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. (Orgs.). Formação docente e Justiça Cognitiva: pesquisas e práticas e possibilidades. 1. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2016.

GOUVÊA, Tânia. **Encontros com a docência**: diálogos e narrativas na negociação de sentidos das práticas cotidianas. Dissertação – (Mestrado em Educação), UERJ/FFP, Programa de Pós-graduação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, São Gonçalo/RJ, 2019.

NEGRI, Antônio. **Kairós, Alma Venus, Multitudo**: nove lições ensinadas a mim mesmo. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEGRI, Antônio. Multidão e singularidade no desenvolvimento do pensamento político de Espinosa. In: NEGRI, Antônio (org.). **Espinosa subversivo e outros escritos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetórias na pesquisa em educação. In **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. (Orgs.). 3. ed. Petrópolis, RJ: DP et alii., 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS; Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância: duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. GALLO, Silvio e SOUZA, Regina Maria de. 2. ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2016.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.