



***CURRÍCULOS CULTURAIS NÃO ESCOLARES: O QUE SE APRENDE AO COLECCIONAR PARCELAS DO MUNDO?***

***CURRÍCULOS CULTURALES NO ESCOLARES: ¿QUÉ APRENDES AL RECOGER PARTES DEL MUNDO?***

***NON-SCHOOL CULTURAL CURRICULA: WHAT DO YOU LEARN BY COLLECTING PARTS OF THE WORLD?***

Viviane Castro Camozzato<sup>1</sup>

**RESUMO**

Este ensaio propõe pensar os currículos culturais não escolares a partir da noção de *coleção*, compreendida como gesto simbólico e organizador de experiências. Por meio de fragmentos de duas coleções – uma composta por desenhos feitos por uma criança e outra por relatos de um corpo que reaprendeu a caminhar –, expõe-se como operações de selecionar, agrupar, expor e narrar parcelas do mundo podem configurar formas de aprender e produzir sentido. Inspirada pelos Estudos Culturais em Educação e em perspectivas pós-críticas de currículo, a análise articula questões de ética, estética e política na produção curricular, deslocando a centralidade do ensino em direção à escuta, à experiência e à reinvenção. Conclui-se que as coleções podem contribuir no processo de desenvolvimento de um novo currículo, com base em uma outra perspectiva, numa invenção contínua de sentidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículos Culturais. Coleção. Educação Não Escolar. Experiência.

**RESUMEN**

Este ensayo propone pensar los currículos culturales no escolares a partir de la noción de colección, comprendida como un gesto simbólico y organizador de experiencias. A través de fragmentos de dos colecciones – una compuesta por dibujos hechos por un niño y otra por relatos de un cuerpo que reprendió a caminar – se expone cómo las operaciones de seleccionar, agrupar, exponer y narrar porciones del mundo pueden configurar formas de aprender y producir sentido. Inspirada por los Estudios Culturales en Educación y en perspectivas poscríticas de currículo, el análisis articula cuestiones de ética, estética y política en la producción curricular, desplazando la centralidad de la enseñanza hacia la escucha, la experiencia y la reinención. Se concluye que las colecciones pueden contribuir en el proceso de desarrollo de un nuevo currículo, con base en otra perspectiva, en una invención continua de sentidos.

**PALABRAS CLAVE:** Currículos Culturales. Colección. Educación No Escolar. Experiencia.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Bagé, RS, Brasil.

## ABSTRACT

This essay proposes to think about non-school cultural curricula from the notion of collection, understood as a symbolic and organizing gesture of experiences. Through fragments of two collections – one composed of drawings made by a child and the other of accounts of a body that relearned to walk – it is exposed how operations of selecting, grouping, exhibiting, and narrating portions of the world can configure forms of learning and producing meaning. Inspired by Cultural Studies in Education and post-critical perspectives on curriculum, the analysis articulates issues of ethics, aesthetics, and politics in curricular production, shifting the centrality of teaching towards listening, experience, and reinvention. It is concluded that collections can contribute to the process of developing a new curriculum, based on another perspective, in a continuous invention of meanings.

**KEYWORDS:** Cultural Curricula. Collection. Non-School Education. Experience.

\* \* \*

## Introdução

O que se aprende ao colecionar parcelas do mundo? Essa pergunta – aparentemente simples, mas intensamente permeada por dimensões éticas, estéticas e políticas – pode nos ajudar a deslocar nossas compreensões em torno do ensinar e do aprender a partir dos currículos que nos atravessam, compõem e nos formam. Ela provoca a pensar em *outras* pedagogias, bem como em *outros tempos* e espaços que escapam ao suposto controle curricular, este tão histórico e socialmente instituído.

Neste ensaio, tomo como ponto de partida os Estudos Culturais em Educação para problematizar a noção de *currículos culturais não escolares*, entendidos como seleções culturais que, embora não formalizadas em programas curriculares estritamente escolares, ensinam e organizam modos de ver, sentir e atuar no mundo. Em especial, trata-se de práticas curriculares que operam fora e para além dos marcos institucionais da escola – sem deixar de se imiscuir e penetrar na mesma de diversas formas –, mas que, ainda assim, ensinam. E isso seja por meio de artefatos, lugares de aprendizagem diversos, espaços *outros*, imagens, narrativas, gestos, performances, etc.

A meu ver, essa perspectiva amplifica a compreensão do currículo como aquilo que se ensina e se aprende, deslocando-o da ideia de prescrição escolar para uma concepção mais localizada discursivamente. Isso evidencia o quanto há disputas em torno dos conteúdos e das formas que ganham legitimidade como saberes e conhecimentos dignos de ensinar e aprender, mesmo (e, talvez, especialmente) quando produzidos em espaços não escolares. São movimentos curriculares que atravessam os interstícios da vida

cotidiana, operando para além da dependência exclusiva da escola. Afinal, com o alargamento da noção de aprendizagem ao longo da vida – articulada à circulação de saberes em múltiplos contextos culturais –, experimentamos, talvez como nunca antes, uma dilatação entre o que é ensinado formalmente e o que pode ser aprendido nos encontros com o mundo. Trata-se de deslocar, substancialmente, o currículo da sala de aula para os espaços da vida, âmbito no qual o ensino se dá por gestos, imagens, objetos, narrativas e práticas – entre tantos outros – que produzem sentido, conhecimento e nos ajuda a recolher para nós parcelas do mundo.

Inspirada na figura do colecionador – aquele que recolhe fragmentos do mundo e os reinscreve em novas constelações de sentido (Walter Benjamin, 2007) –, proponho pensar o currículo a partir da noção de coleção: um gesto de escuta e atenção ao que nos atravessa, ao que nos interpela fora dos planejamentos didáticos e dos conteúdos escolares (mas também dentro/com/a partir deles). Se toda coleção é, de algum modo, uma narrativa – uma tentativa de dar forma ao vivido, sentido, pensado, etc. –, os currículos culturais que tramam nossas existências podem ser lidos como arquivos de experiências, de saberes e de afetos. O que depende, sobretudo, dos nossos critérios de seleção curricular acerca do que permanece (ou não) em nossas vidas. Não se trata, obviamente, de um processo totalmente autônomo, mas do exercício de nossas escolhas em torno de quem somos e de quem queremos nos tornar, incessantemente. Por essa razão, urge a reafirmação de certos lastros éticos, estéticos e políticos em relação ao que recolhemos deste mesmo mundo...

Outrossim, ao longo do ensaio procurarei evidenciar uma coleção de noções conceituais e certos fragmentos de coleções minhas, tão particulares, para colocar em questão a escola, inclusive como espaço central da produção de saberes, conhecimentos e de educação das pessoas. Não se trata de negar a escola – sua história, sua imprescindibilidade para construir modos de ser-sujeito afinados às exigências e urgências de cada tempo-espacó (Marisa Vorraber Costa, 2003; Viviane Castro Camozzato, 2023) –, mas compreender que ela concorre com *outros tempos e espaços*. Afinal, nossos repertórios experienciais se constituem a partir da família, da escola, da nossa rede de amigos, mas também a partir de experiências culturais que nos atravessam e que compõem a urdidura de nossos dias vividos, enquanto práticas culturais que vamos colecionando na intercorrência entre nós e o mundo.

Em nossas recolhas do mundo, operam-se movimentos curriculares. Cada fragmento colecionado – um desenho, uma nota sobre o corpo, uma lembrança – pode ser visto como uma seleção cultural que ensina, que comunica sentidos, que mobiliza

aprendizagens. São, portanto, currículos culturais não escolares que emergem do entrelaçamento entre o vivido e o pensado, do gesto de registrar como forma de significar. Colecionar é, aqui, um gesto curricular: um modo de dizer o mundo e, ao mesmo tempo, de aprender com ele.

### **Estudos culturais, currículo, educação**

Historicamente o currículo tem sido, muitas vezes, compreendido como “ordenamento de saberes educativos” (Ireno Antonio Berticelli, 1998, p. 162). Ou, mais especificamente, conforme assinala Jean-Claude Forquin (1996, p. 188), em um texto clássico: currículo como “o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos”, isto é, “um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal”, “de acordo com a organização sequencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais ele dá lugar.”

A definição de currículo referida por Forquin (1996) evidencia o quanto atravessa a história do termo uma concepção moderna e escolarizada, centrada na organização sequencial e planejada do ensino. “Programa de estudos”, “coerência didática”, “continuidade temporal”, entre outras noções, ainda muito presentes na realidade escolar – e na universitária, em certos casos e situações. Sabemos que os conceitos têm história e que é bem mais interessante compreendê-los a partir de seus pontos de emergência e não a partir de um enfoque nas suas supostas “origens”, já que se trata, inescapavelmente, de jogos de forças, de disputas em ação. Trago esta discussão a partir de um texto clássico, aqui no Brasil, porque ainda paira fortemente uma delimitação de que à escola cabe a centralidade do currículo, enquanto instituição normativa do saber, posto que voltada à transmissão de conhecimentos sistematizados e organizados conforme critérios pedagógicos.

Na posição de orientadora de estágios voltados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, há mais de uma década, percebo o quanto o currículo envolve disputa cotidiana nas escolas e em nossas demais instituições formativas. Ao atuar em uma instituição universitária, lidamos com visões antagônicas, com acepções diversas que colocam em cena, cotidianamente, o currículo e a escola como lugares de

disputa. Dentre os muitos embates, recordo o quanto, após a pandemia de Covid-19<sup>2</sup>, estabeleceram-se, no contexto específico em que atuo, tensões em torno *do quê* e de *como* ensinar. O *por que* ensinar, nesse caso, relegado a quase nenhum plano.

Nessa direção, é visível uma expectativa – especialmente em grande parte das instituições de Ensino Fundamental, ainda mais intensamente – de acionamento quase integral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) nas escolhas pedagógicas do dia a dia. A Base tem sido recepcionada, em muitos contextos, a partir de um caráter fortemente prescritivo, como se trouxesse uma resposta definitiva sobre *o que* ensinar, para todos, em qualquer tempo e lugar. Durante a pandemia, isso se tornou ainda mais evidente: vivenciamos relações bastante tensas no município, especialmente quando a Secretaria de Educação passou a determinar, de forma centralizada, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil a serem abordados semanalmente, por exemplo, desconsiderando as singularidades de cada grupo, as escutas possíveis e as mediações singulares de cada docente em seu contexto. Esse movimento evidencia o quanto ainda carregamos vestígios – ou, mais destacadamente, marcas estruturantes – de um currículo moderno, baseado na linearidade, na homogeneização e na crença em um controle da aprendizagem. A partir da homologação da BNCC (Brasil, 2017), por conseguinte, “tem sido perceptível o processo de tecnização e padronização” (Rodrigo Saballa de Carvalho, 2024, p. 4) que tem acometido a docência e repercutido nos entendimentos de currículo, escola, ensino, aprendizagem, dentre outros.

Do mesmo modo, o *como* ensinar também tem sido intensamente prescritivo em muitos contextos. A BNCC (Brasil, 2017), ao ser recontextualizada nos cotidianos escolares, frequentemente assume a forma de um roteiro de cumprimento obrigatório, que pouco espaço deixa para a invenção pedagógica. Tenho vivido, de forma concreta, a experiência de uma expectativa crescente, por parte de professores(as) nas escolas, de que estudantes em estágio curricular obrigatório deem conta de um volume extenso e fragmentado de “itens”, o que costuma se traduzir, na experiência pedagógica concreta, em estratégias didáticas padronizadas – nossa velha conhecida dupla: folhas xerocadas e cópias do quadro ou de livros impressos. O *como esperado* é previsível e massificado, em grande parte das vezes, embora não realizado a partir das experiências de estágio que mantemos a partir da instituição em que atuo.

<sup>2</sup> Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e identificada em 2019, que desencadeou uma pandemia de alcance global, cujos efeitos sanitários, sociais e educacionais foram sentidos de forma profunda em diversos contextos.

Obviamente, estou evidenciando um panorama de um contexto bem específico. É claro que há brechas, fugas, desvios. Mas também é preciso reconhecer que há coações estruturais que tensionam o trabalho pedagógico, pressionando-o a se pautar por uma lógica de produtividade: a ideia de que mais conteúdo “dado” seria o equivalente a “melhor” aprendizagem. Tal pressuposto – profundamente entranhado na cultura escolar –, no período pós-pandemia, com a imposição de discursos como “recuperar o tempo perdido” e “acelerar a aprendizagem”, parece ter sido ainda mais reforçado. O *como ensinar*, portanto, não tem ficado inerte à regulação de operar por meio de uma lógica de “urgência” e “reparação”, o que reduz o tempo da experiência e compromete a construção de vínculos mais significativos com os saberes e conhecimentos.

Creio que o que venho expondo ajuda a compreender parte dos embates que enfrentamos cotidianamente nas escolas e nos espaços de formação docente. Esses conflitos se intensificam à medida que colocamos em questão os modos como os sistemas educativos estruturam, organizam e delimitam os processos de ensino-aprendizagem. Fica mais vívido que as dimensões de *o quê ensinar* e *como ensinar* – indissociáveis do *por que ensinar*, numa perspectiva crítica e pós-crítica – revelam tensões com concepções de currículo e de escola que ainda operam pelo silenciamento e exclusão de saberes não considerados “legítimos”, “dignos” de estarem na formação ou na escola. Trata-se de disputas que se travam não apenas em torno dos conteúdos, mas, inclusive, pelas epistemologias e pelos modos de experienciar a aprendizagem. Muitas vezes desqualificam-se, sobremaneira, formas de saber ligadas ao corpo, à dimensão sensível, à cultura popular, à infância, à coletividade, e assim por diante. Nesse cenário, como nos ensina Alcidesio Oliveira da Silva Junior (2024, p. 9), “O currículo escolar, como um produto de discursos imersos em constantes disputas, entra em composição com os mais diferentes artefatos culturais na produção de determinados modos de vida.”

É justamente nesse ponto que os currículos culturais não escolares operam como força de deslocamento e tensionamento frente à lógica predominante do currículo escolar “tradicional”. Eles deslocam o foco para o quanto os processos de aprendizagem estão entrelaçados à vida cotidiana, às culturas plurais que atravessam e sustentam nossas existências, e ao quanto são mobilizados mais intensamente por experiências sensíveis, que englobem afetos, gestos e práticas de pertencimento. Frente a isso, vivemos atualmente um desgaste concreto da ideia de que o currículo se restringe ao espaço e ao tempo escolar. Ainda assim, o arranjo escolar moderno, conforme analisa Paula Sibilia (2012), segue atuando como um dispositivo de controle e normalização, criando

obstáculos à ampliação dessa compreensão. Estamos falando, afinal de contas, do currículo atrelado à escola, enquanto uma “instituição concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade” (Sibilia, 2012, p. 16-17).

Diante do exposto, cabe ressaltar que muitas das concepções de currículo ainda em circulação – fortemente ancoradas em prescrições e rationalidades universais – têm se mostrado insuficientes ante as transformações socioculturais das últimas décadas. Tal constatação se torna ainda mais evidente diante da urgência histórica de reconhecer que os processos de aprendizagem ocorrem dentro, fora e para além da escola (Viviane Castro Camozzato; Patrícia Ignácio, 2023), exigindo que o currículo, compreendido sob uma perspectiva cultural, seja capaz de observar, enxergar, escutar, acolher e incorporar os múltiplos modos de existir, de saber e de narrar que constituem os sujeitos deste tempo.

Há décadas, outrossim, temos nos fundamentado no “pressuposto de que o currículo é construção”, assume “várias formas” que “obedecem a discursividades diferentes” a partir “das intencionalidades que o produzem, nos diversos tempos e nos mais diferentes lugares” (Berticelli, 1998, p. 159). É uma construção situada, plural, movida por disputas e intencionalidades. Essa compreensão desloca o currículo de uma noção neutra e universal para um campo em constante disputa, onde diferentes projetos de sociedade e modos de viver ganham forma e se confrontam. Esse deslocamento tem sido vital para que a noção de currículo deixe de ser restrita a uma prescrição técnica *do que ensinar* (Tomaz Tadeu da Silva, 1999).

Ao desnaturalizar conceitos e colocar em questão categorias antes tidas como estáveis – como identidade, sujeito, cultura e saber, entre inúmeros outros –, os Estudos Culturais também reconfiguram a própria ideia de currículo. A noção de currículos culturais e, mais especificamente, de currículos culturais não escolares, emerge justamente nesse terreno fértil de deslocamentos.

Os Estudos Culturais em Educação têm, nessa esteira, trazido contribuições significativas, já há algumas décadas, para que o currículo seja compreendido como prática cultural situada, profundamente atravessada por relações de saber-poder e marcada por disputas pela significação (Silva, 1999). Isso tem sido vital para deslocar o foco de uma concepção de currículo centrada em prescrições rígidas, em listas de conteúdos e objetivos pré-definidos, que dita de forma unilateral o que seria considerado legítimo ou válido como conhecimento escolar. Em outras palavras, contribui para

tensionar a lógica moderna que supunha ser possível determinar de antemão quais parcelas do mundo social deveriam ser conhecidas, ensinadas e aprendidas.

Alfredo Veiga-Neto (2002, p. 44), a meu ver, ajuda-nos a pensar em tais questões ao conceituar o currículo do seguinte modo:

[...] como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, é escolarizada (Williams, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura.

A citação recém exposta de Veiga-Neto (2002) proporciona depreender que o currículo mantém uma estreita correspondência com os valores e disputas de seu tempo histórico. Por isso mesmo, revela tanto o que é selecionado para entrar na escola quanto o que é silenciado ou excluído. Com a contribuição dos Estudos Culturais em Educação, como demonstram Marisa Vorraber Costa, Maria Lúcia Wortmann e Iara Tatiana Bonin (2016), o currículo passou cada vez mais a ser entendido não apenas como a porção da cultura levada intencionalmente à escola, mas, ao mesmo tempo, como as múltiplas porções da cultura que circulam entre instituições, artefatos e lugares de aprendizagem diversos, e que, de maneira tanto difusa quanto potente, vêm forjando sujeitos, comunidades e modos de vida.

O currículo, portanto, está na escola. Mas também a extrapola, transborda-a, uma vez que se infiltra em outras práticas sociais, ao friccionar-se com a produção de modos de existir, de narrar e de aprender fora dos limites estritamente escolares. Nesse cenário, vale a pena ressaltar, os currículos culturais não escolares se tornam chave interpretativa para a compreensão acerca dos modos pelos quais as diferentes gerações (crianças, jovens e adultos) constroem saberes e produzem suas subjetividades por intermédio das frestas do cotidiano, nas experiências culturais, mas também a partir das coleções que fazem, das músicas que escutam, das imagens que produzem e de outras práticas simbólicas que atravessam suas vidas.

Nessa perspectiva, pensar os currículos culturais não escolares a partir da ideia de *coleção* permite entender e problematizar como os sujeitos constroem significações, sentidos e formas de organizar as experiências que vivenciam. Como comentado anteriormente, colecionar não se resume a reunir ou acumular, mas a colocar em operação um gesto ativo de seleção, de tornar experiência o recolhido e de dar um sentido simbólico aos *objetos* – materiais ou imateriais. Isto é, colocar em operação a criação de um sistema que faça sentido para os modos de organizar as suas coleções, o que engloba questões afetivas envolvidas, mas também culturais, de ênfase histórica e subjetiva e, por isso mesmo, vai para além do utilitarismo.

Olhar para essas questões a partir da educação pode nos fazer ver que o gesto de colecionar – e assumi-lo como forma afirmativa de vida e de composição pessoal – pode ser compreendido, mais especificamente, como um modo de dar sentido a nós mesmos em relação aos fragmentos de nossas vidas cotidianas. Quando alguma pessoa coleciona filmes, músicas, registros, objetos, histórias, etc., faz uma operação de extrair a ordem da dispersão. É que: “Talvez o motivo mais recôndito do colecionador possa ser circunscrito da seguinte forma: ele empreende a luta contra a dispersão. O grande colecionador é tocado bem na origem pela confusão, pela dispersão em que se encontram as coisas no mundo” (Benjamin, 2007, p. 245). Em relação às coleções, “Não somos nós que nos transportamos para dentro delas, elas é que adentram a nossa vida” (Benjamin, 2007, p. 240). E, assim, elas nos reorganizam, constituem-nos e passam a nos ajudar a construir sentido sobre quem nós somos em meio às dispersões que nos atingem em um mundo tão instável, cambaleante e atravessado por incertezas, deslocamentos e ruídos constantes, como o nosso.

Benjamin (2007, p. 245) refere que “Colecionar é um fenômeno primevo do estudo: o estudante coleciona saber”. Ao trazer essa imagem para o campo da educação, especialmente no que diz respeito aos currículos culturais não escolares, é possível perceber a potência da coleção tanto como gesto investigativo quanto como modo de aprendizagem que ocorre pela atenção aos fragmentos do cotidiano, pelos vínculos afetivos e pelas seleções que os sujeitos fazem ao longo de suas trajetórias de existência. Os gestos de colecionar e de narrar, nesse contexto, aproxima-os, pois ambos envolvem “reinventar o mundo” por intermédio de encontros, memórias e rastros que adquirem uma espessura pedagógica por dizerem da gente, de onde estamos, de onde viemos e, em certo sentido, para onde estamos querendo nos direcionar.

### Mas então, o que uma coleção pode ensinar?

Numa exposição de coleções estranhas que houve recentemente em Paris [...], a vitrine da coleção de areia era a menos chamativa, mas também a mais misteriosa, a que parecia ter mais coisas a dizer, mesmo através do opaco silêncio aprisionado no vidro das ampolas. [...] Tem-se a impressão de que essa amostragem da Waste Land universal esteja para nos revelar alguma coisa importante: uma descrição do mundo? Um diário secreto do colecionador? Ou um oráculo sobre mim, que estou a escrutar nestas ampulhetas imóveis minha hora de chegada? Tudo isso junto, talvez. [...]

Ou talvez apenas diário daquela obscura agitação que leva tanto a reunir uma coleção quanto a manter um diário, isto é, a necessidade de transformar o escorrer da própria existência numa série de objetos salvos da dispersão, ou numa série de linhas escritas, cristalizadas fora do fluxo contínuo dos pensamentos (Italo Calvino, 2010, p. 11-13).

A imagem evocada por Calvino – da coleção de areia, silenciosa e opaca, mas carregada de significados – nos convida a pensar nas coleções como dispositivos de memória, de linguagem e, por que não, de resistência à dispersão. As coleções, nesse sentido, não são arquivos passivos, posto que “o conjunto de objetos que constituem as coleções [...] comunica mensagens que são partilhadas com os espectadores, tornando-os parte da produção e difusão de novos sentidos” (Carvalho, 2021, p. 47). E, ainda: “são portadores de memórias afetivas [...] possui uma história” (Carvalho, 2021, p. 45).

Nessa direção, o que se coleciona, dentre a infinidade de possibilidades – areia, desenhos infantis ou, mesmo, narrativas da experiência, entre outros –, carrega rastros de mundo, marcas de tempo e modos de existência que, por conseguinte, recusam o esquecimento. Colecionar é, assim, da ordem da memória. Da ativação e (re)criação de sentidos e significados, como tenho tentado pontuar no decorrer deste artigo. Desse modo, parece fecundo pensar que a coleção opera como um gesto contra a aceleração da vida que tudo escoa. Colecionar suspende o tempo. Seleciona. Cria pausas. Reativa existências. Sua potência educativa se relança. E isso não por ensinar algo de forma direta, verticalizada, unidirecional. Pelo contrário, justamente por tornar possível criar condições para operações existenciais de máxima valia: pensar, narrar, imaginar, aprender.

Quando alguém – como eu, por exemplo – guarda desenhos feitos por uma criança e/ou relatos de um corpo que reaprendeu a caminhar, está elaborando um arquivo sensível de si e dos outros. Um inventário incompleto, inconcluso, mas aberto de experiências que não disputam lugar nas prateleiras dos conteúdos curriculares que se erguem ao nosso redor. Contudo, o que essas – e tantas outras – coleções nos ensinam? Dentre outras

coisas, ensinam a ser/estar, a viver, a sentir, a partilhar [e aqui ao lado não coube uma conjunção *e*, mas o recurso das vírgulas, na medida em que seus desdobramentos de ensino são plurais]. Assim, é possível dizer que as coleções não transmitem conteúdos previamente definidos, embora criem possibilidades de encontros entre elementos aparentemente inusitados e desconectados, inserindo a incerteza e a abertura nos processos de ensinar e aprender.

A seguir, compartilho fragmentos de duas das coleções que venho montando ao longo do tempo – imagens e rastros –, que compõem um arquivo sensível em constante (re)invenção. São mais do que objetos guardados, posto que são gestos meus de *escrita de si* e *escrita do mundo*, a partir do encontro com desafios e afetos da vida: (a) desenhos recebidos de uma criança e (b) relatos de um corpo que reaprendeu a caminhar.

**FIGURA 1:** Desenhos recebidos de uma criança



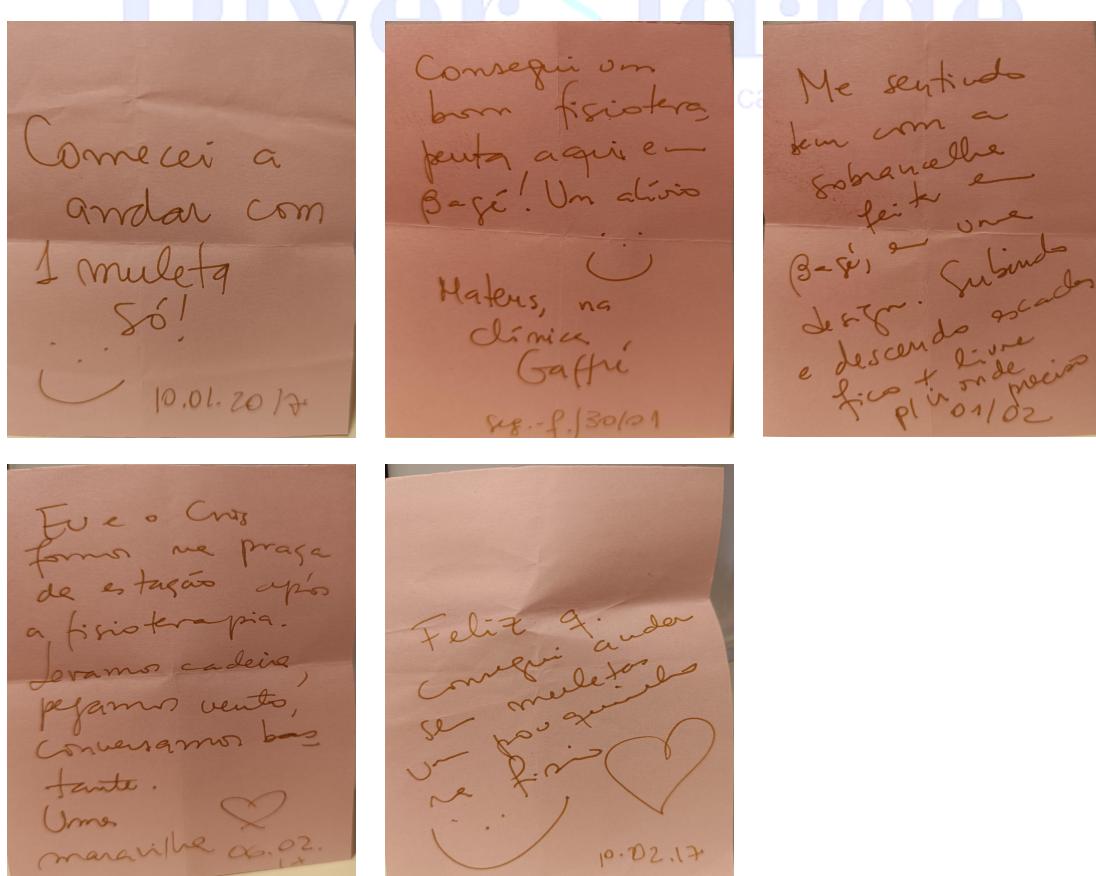
**Fonte:** Acervo pessoal.

Entre os fragmentos que compõem meu arquivo sensível, os desenhos feitos por minha sobrinha ocupam um lugar especial. Na seleção para este ensaio estão seis imagens, produzidas em diferentes momentos da vida dela, nas quais nos desenha juntas – quase sempre me representando com roupas verdes e um coque no alto da cabeça, uma marca recorrente da minha aparência em alguns momentos. Esses traços, simples e potentes, fazem aparecer não apenas o modo como ela me vê, mas também aquilo que escolhe guardar de mim em seu gesto criador a partir do desenho. Os desenhos, portanto, não apenas me representam: constituem-me em relação. São pequenos retratos de um vínculo

que evidencia o entrelaçamento entre a infância e a adultez, reunindo elementos de afeto, invenção e de organização da memória dos vínculos construídos.

Trata-se de uma coleção não organizada por critérios estéticos ou cronológicos, mas, muito mais, pelo desejo de dar a ver e a entender os rastros cotidianos de um vínculo construído por meio de partilhas cotidianas e do estabelecimento de uma relação de afeto. Observar, olhar e relembrar esses desenhos, hoje, significa reencontrar momentos de nossa existência juntas a partir do olhar e das percepções dessa criança específica. Se o currículo é “uma questão de identidade” (Silva, 1999), esses desenhos se constituem, cada um a seu modo, também como documentos de identidade, porque são documentos de um encontro onde “as forças se manifestam e [...] o acontecimento tem lugar” (Fabiana de Amorim Marcello, 2009, p. 612). São gestos lingüageiros que não se dobram às formas escolarizadas de aprender, mas que dizem de relações estabelecidas e formativas. No encontro entre ela (sobrinha) e mim (tia), entre nós e o mundo, o que fica em nós? As coleções também dizem desse lugar construído que pode, em certa medida, ser um pouco compreendido e inteligível pelas coleções que dizem de nós, dos outros e do nosso tempo tão mundano.

**FIGURA 2:** Relatos de um corpo que reaprendeu a caminhar



**Fonte:** Acervo pessoal.

A coleção que chamei de *Relatos de um corpo que reaprendeu a caminhar* é feita de pequenas notas – registros íntimos, breves, mas carregados de uma densidade que só o corpo conhece. São anotações de momentos que marcaram profundamente o processo de reconstrução da minha mobilidade (após um acidente, um erro médico e uma cirurgia desafiadora tempos depois): o dia que voltei a andar de muleta, a chegada de um bom fisioterapeuta, a alegria inesperada de subir escadas com mais autonomia, a leveza de caminhar com apenas uma muleta e, na sequência aqui exposta, os primeiros passos dados sem apoio algum. Cada uma dessas notas é mais do que uma conquista física. É um testemunho de uma parte do que reaprendi.

Esses fragmentos compõem uma narrativa em pedaços, uma espécie de diário descontinuado de um corpo em reinvenção. Longe de serem relatos lineares, são compostos por lampejos de memória e presença, onde o tempo do corpo desafiou o tempo cronológico – eu ansiava por voltar a caminhar de forma mais autônoma, mas tive que exercitar a paciência para que esse quadro fosse possível. Foi uma jornada. Guardar essas notas significa, para mim, um modo de reinscrever a experiência da minha fragilidade como potência. Dito de outra maneira, sempre se tratou de fazer do próprio andar, hesitante e experimental, um gesto de escrita do/no mundo. Ao incluí-las neste arquivo sensível, como parte dos currículos culturais não escolares que me têm constituído, espero (re)afirmar que também há formação nos tropeços, nos retornos, assim como nas pausas forçadas, e que aprender – talvez muitas e infinitas vezes – engloba reaprender a habitar o corpo, “como uma arte” (Jean Galard, 2008, p. 22), fazendo uma “apreensão estética da existência” (Galard, 2008, p. 23).

### Para colecionar palavras finais (ainda que provisórias)

Creio que, no contexto dos currículos culturais não escolares, a coleção pode ser pensada como uma prática de escuta e de curadoria da vida cotidiana. Escuta, porque implica atenção ao que vibra no comum, ao que parece menor, banal ou fragmentado; curadoria, porque supõe escolhas, relações, modos de apresentar e expor aquilo que se reuniu. Nesse gesto, algo se ensina e, ao mesmo tempo, algo se aprende.

É nesse horizonte que os desenhos da minha sobrinha, por sua vez, colecionam-me: ali estou, repetida e reconhecida nos traços infantis, que insistem em me nomear e me formar. Já as narrativas do retorno a andar, depois de um acidente, formam uma coleção de passagens, com marcas de um corpo que reaprendeu a percorrer o chão e a traçar novos

caminhos. Juntas, essas coleções não apenas me contam. Elas me ensinam. Unificam-me ao tempo vivido, à criança que me interpela, aos outros que me constituem. Afinal, são vestígios e rastros do que sou/estou sendo em relação com os outros, com o mundo e comigo mesma.

As coleções, ao mesmo tempo singulares e partilháveis, nessa perspectiva, podem nos aproximar de um currículo como invenção contínua de sentidos. Colecionar torna-se, assim, um modo de escrever um outro currículo – não aquele que se impõe, mas aquele que se constrói com o que se tem, com o que se vive, com o que se sente. Desse modo, ao visibilizar fragmentos das minhas coleções, aqui, espero que elas tenham sido tratadas como dispositivos de pensamento. Afinal, como pensar em colecionar o mundo – em fragmentos, porções, traços, restos, vestígios –, sem se deixar afetar pelo sensível? Colecionar, nesse contexto, não é (somente) acumular, mas experimentar modos de estar no mundo, de registrar o que escapa, de tornar visível aquilo que, na vida cotidiana, insiste em se esconder nas frestas, ainda que nos constitua.

Os fragmentos das duas coleções destacadas me levam a considerar o quanto existir é, inevitavelmente, fazer escolhas. Lidar com o currículo é, também, escolher. Selecionar. Inserir e/ou excluir. Não é possível recolher o mundo inteiro para compor/forjar/produzir um currículo – nem a nós mesmos. Porém, é possível e necessário acolher porções do mundo de forma interessada e, a partir disso, fazer uso. Ressignificar. Recontextualizar. Criar a partir do que se acolhe e do que se escolhe, tornando viável outros modos de aprender, de ensinar e, felizmente, de existir.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- CALVINO, Italo. *Coleção de areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- CAMOZZATO, Viviane Castro. Cenas da escola como lugar de cultura. In: CAMOZZATO, Viviane Castro; IGNÁCIO, Patrícia. (org.). *Pedagogias fora e dentro da escola*. São Paulo: Pimenta cultural, 2023. p. 217-241.

CAMOZZATO, Viviane Castro; IGNÁCIO, Patrícia. (org.). *Pedagogias fora e dentro da escola*. São Paulo: Pimenta cultural, 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Crianças, coleções e arte contemporânea na pré-escola. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Org.). *Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos*. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 43-64.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A comodificação da docência no currículo de livros didáticos para docentes de pré-escola. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 18, e6783119, p. 1-23, jan./dez. 2024.

COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo – uma revisão. *Curriculo sem fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 187-198, jan./jun. 1996.

GALARD, Jean. *A Beleza do Gesto*: uma estética das condutas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre crianças e encontros: singularidade em jogo na estética cinematográfica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 611-630, maio/ago. 2009.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes*: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA JUNIOR, Alcides Oliveira da. Pedagogia e Filosofia da Diferença: Encontros por uma ciência menor da educação. **Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 3, e249307, 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. *Contrapontos*, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002.

Recebido em maio de 2025.

Aprovado em junho de 2025.