

Cenas, fabulações, arte-educação, devir, escola...

Scenes, fabulations, art education, becoming, school...

Escenas, fábulas, educación artística, devenir, escuela...

Laís Schalch¹

Priscila Alves de Paula Belo²

Talita Alcalá Vinagre³

Resumo: Este ensaio apresenta três pesquisas que se encontram no desejo de construir desvios, linhas de fuga, *devires* outros em territórios educacionais diversos: sala de aula, formações de professores e espaço comunitário desescolarizado. Lançam mão do modo cartográfico favorecendo o acompanhamento de processos, fazendo ver, ouvir e sentir aquilo que não é visível, ou seja, a vibração das linhas de forças que atravessam as experiências que insistem em criar outros caminhos de aprendizado. Cada experiência ora trabalhada, singular, sinaliza modos de resistir aos assujeitamentos e controles, ativando um campo de produção da diferença, terreno fértil, rizomático, turbilhonar, cosmológico, decolonial e corpóreo que compõe a educação em sua multiplicidade.

Palavras-chave: Cartografia; Linha de fuga; educação.

Abstract: This essay presents three research projects that seek to construct deviations, lines of flight, and other *becomings* in education, in different educational territories: classroom, teacher training and unschooled community space. The cartographic is chosen to facilitate the monitoring of processes, making us see, hear, and feel what is not visible, that is, the vibration of the lines of force that cross the experiences that insist on creating other paths of learning. Each experience worked on here, singular, signals ways of resisting subjection and control, activating a field of production of difference, a fertile, rhizomatic, whirlwind, cosmological, decolonial, and corporeal terrain that draws up education in its multiplicity.

Keywords: Cartography; Lines of flight; Education.

Resumen: Este artículo presenta tres proyectos de investigación que buscan construir desviaciones, líneas de fuga y otros devenires en educación, en diversos territorios educativos: aula, formación docente y espacio comunitario no escolarizado. Utilizan el modo cartográfico para facilitar el seguimiento del proceso, posibilitando ver, escuchar y sentir lo que no es visible, es decir, la vibración de las líneas de fuerza que atraviesan las experiencias que insisten en crear otros caminos de aprendizaje. Cada experiencia trabajada, singular, señala modos de resistencia a la sujeción y a los controles, activando un campo de producción de la diferencia, terreno fértil, rizomático, vertiginoso, cosmológico, decolonial y corpóreo que conforma la educación en su multiplicidad.

Palabras clave: Cartografía; Línea de escape; Educación.

Cartografar como procedimento

O território da educação muitas vezes se coloca como sem saída, mas é justamente nele que muitas pesquisas procuram constituir outros territórios, outros espaços de vida e de afeto.

¹ Unicamp.

² Unicamp.

³ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP.

Este ensaio reúne três pesquisas de doutoramento, concluídas e em andamento, sinalizando modos de resistir aos assujeitamentos e controles, ativando um campo de produção da diferença, terreno fértil, rizomático, turbilhonar, cosmológico, decolonial e corpóreo que compõe a educação em sua multiplicidade. Lançam mão da cartografia como operador metodológico, entendendo que a pesquisa construída nessa ótica não se define como um método para ser aplicado, com etapas e procedimentos predeterminados, mas sim como uma atitude assumida de experimentação, que busca investigar os processos de produção (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020) para fazer ver linhas de força em territórios educacionais distintos: uma experiência desescolarizada - Ori mirim, uma experiência com formação de professores e a dança, e por fim, uma experiência na sala de aula da educação básica.

Recortam cenas e fabulam devires com seus diários de campo/bordo, processo de coleta de dados imprescindível que “reúne informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020, p. 70) resistindo ao controle das imagens e práticas instituídas em educação, justamente buscando construir outros territórios.

Essa postura cartográfica implica em ter um cuidado e atenção aos detalhes durante o percurso da investigação. Renunciam a modelos procedimentais rígidos, além de disporem-se a ouvir e compreender o que está sendo desvelado naquele instante e contexto. Materializa-se na percepção das mutações e afetos que compõem o cenário, acompanha os movimentos invisíveis e imprevisíveis de um território, que vão transfigurando, imperceptivelmente, a própria paisagem (Rolnik, 1989). Assim, lançar mão da cartografia é desviar-se dos caminhos pré-determinados, visando o exercício de pensar possibilidades outras que explorem conexões e multiplicidades no contexto educacional e da viabilização de um olhar sensível.

Ori mirim: cenas de uma experiência desescolarizada

A experiência educativa comunitária chamada Ori Mirim, que compõe a tese defendida em 2023⁴, existiu ao longo de sete anos em um bairro da zona oeste paulistana. Essa experiência foi impulsionada por um grupo de educadores, artistas e famílias que procuraram inventar espaços-tempo outros de convívio entre crianças e adultos, se colocando na contramão dos fluxos de reprodução de assujeitamentos e controles para reafirmar a existência de um devir ético-afectivo da escola.

⁴ VINAGRE, Talita Alcalá. *Cenas desescolarizadas: arte e educação como invenção de vidas potentes*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/40858>

A cartografia foi elencada como um dos caminhos metodológicos para a elaboração da pesquisa que resultou na tese, e por meio dela, tornou-se possível sinalizar as linhas de força de tal experiência educativa, buscando destacar algumas cenas, fabuladas a partir do acompanhamento dos encontros ali realizados e relacionando-os com uma perspectiva filosófica e política da educação em devir, capaz de deslocar o pensamento, retirando-o da lógica da adequação, da recognição escolar. Com base na filosofia da diferença, a tese buscou assim, argumentar que o processo educativo com crianças pequenas é potencializado através da construção de um convívio com as linguagens artísticas e, em contexto comunitário, em que as famílias e o entorno escolar sejam considerados e trazidos para compor e participar de tal processo.

Remontamos, a seguir, algumas cenas vividas ao longo da cartografia realizada junto ao projeto educativo Ori Mirim, com o intuito de tornar visíveis alguns atos de experiência que consideram as vozes das crianças, seus gestos e as relações entre educadores e crianças como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Essa comunidade de aprendizagem se elaborou a partir da iniciativa de um grupo de famílias envolvidas com a educação e criação de seus filhos pequenos, de um a sete anos, no bairro da Pompéia, em São Paulo. Fundamentalmente constituídas por profissionais autônomos, artistas, educadores e interessados em práticas pedagógicas desescolarizadas, ou seja, método e formas de educar que não passassem pelo regime escolar convencional.

A comunidade de aprendizagem Ori Mirim existiu entre os anos de 2014 a 2021. O nome faz alusão a duas grandes matrizes culturais brasileiras: a indígena e a africana, considerando-se que *ori*, da língua iorubá, quer dizer “cabeça”, e também, “intuição pessoal a um destino” e *mirim*, do tupi-guarani, refere-se ao que é pequeno. Assim, uma tradução literal da junção Ori Mirim, seria “cabeça de criança”.

Além de educadoras contratadas para atuar no projeto e diretamente no convívio e atividades com as crianças, as famílias participavam ativamente no dia-a-dia da comunidade de aprendizagem. Mães, pais, tios e avós se revezavam no acompanhamento das atividades. Ao longo dos setes anos de existência do Ori Mirim, em torno de cinquenta famílias colaboraram com a existência do projeto. Essa colaboração se dava com o financiamento direto do projeto, mas, também, com a troca de trabalhos com administração da escola e, ainda, por meio da realização de tarefas e construção de materiais para desenvolver as atividades.

Na maior parte do tempo, as crianças que frequentavam o espaço passavam muito interessadas e envolvidas em todas as atividades, brincadeiras, jogos e atividades manuais. Em

suas rotinas, podiam escolher os materiais, os espaços e as brincadeiras que desejassem. E, havia ainda, algumas atividades mais direcionadas, como aulas de música, inglês, teatro e dança. Realizavam ações exercendo autonomia e confiança e, solicitavam a ajuda ou mediação de um adulto raramente, apenas quando precisavam de algum material ou quando havia alguma discussão mais acalorada entre elas.

Diante disso, foi possível pensar sobre a redistribuição sensível operada pelos adultos da comunidade de aprendizagem Ori Mirim, ao mediarem certas situações, sem com isso, precisar recorrer ao autoritarismo ou repreender as crianças, como geralmente acontece em ambientes escolarizados mais convencionais.

Uma das cenas da cartografia realizada ao longo das visitas de campo nessa comunidade de aprendizagem foi quando acompanhei um período das crianças convivendo e brincando no quintal. Inclusive, o quintal, um ambiente aberto, com árvores frutíferas e outras plantas, com chão de terra batida, tanque de areia, um pequeno lago e uma casa na árvore, feita de madeira, era um dos ambientes prediletos das crianças. Esse ambiente, que também contava com “brinquedos” não estruturados, como cano de PVC, conduite, tijolos, alguns pedaços de madeira propiciaava uma relação menos programada e previsível entre as crianças e suas brincadeiras. O aprendizado acontecia também por meio da observação de insetos, aves e pelo movimento livre do corpo de subir e descer de uma árvore.

Certo dia, vi uma criança subir no pé de acerola. “*-Menino-lagartixa*”, ouvi dizer um dos educadores que a acompanhava, mais ou menos próximo. O educador falou para a criança “ter atenção”. Nesse momento, com o seu olhar e presença atenta, a criança subiu um pouco mais, em um galho mais alto. O educador se aproximou mais da árvore e indicou um galho mais firme para a criança apoiar o pé. Experimentando diferentes apoios, ela foi se sentindo segura. Assim que chegou no lugar mais alto que podia chegar daquela árvore, logo começou a descer. Tornou-se nítido que o mais instigante para ela era o desafio da subida, do caminho a ser percorrido, galho a galho, se equilibrando e desequilibrando, o seu corpo sendo convidado, livremente a experimentar aquela “aventura” no alto, longe do chão.

E o aprendizado se dava, mais uma vez, numa relação de confiança e não-diretividade do adulto que a acompanhava, não barrando-a, tampouco carregando-a, impedindo-a de viver aquela experiência cheia de sentido e vivacidade que escolhia viver, mas, dando os contornos e cuidados necessários para encorajá-la e permitir que o fizesse com certa segurança.

Ao longo daquele semestre no Ori Mirim, vi que a atenção e escuta qualitativa dos adultos com as turmas era possível, ao que pude verificar, por duas razões principais. A primeira

porque a equipe de educadores era composta por profissionais que traziam uma experiência mais ampla, de modo que muitos eram também artistas, alguns da música, outros das artes plásticas, do teatro... Então, enquanto estavam acompanhando as crianças, em suas buscas e processos, essa equipe de educadores também se envolvia com alguma atividade artística, algum ofício de seu interesse. Esse fato, o de estarem envolvidos com interesse em alguma atividade, acabava influenciando positivamente as crianças, que, por espelhamento, começavam a se interessar também, tal como atividades manuais; marcenaria, culinária, ou ainda, criar música, ler, brincar com jogos de linguagem ou alguma outra tarefa cotidiana, como organizar o espaço, limpar... Essas atividades eram realizadas por todos, geralmente de forma não diretiva e voluntária, ou seja, sem que os educadores tivessem que exigir das crianças.

Outra e última cena que “brotou” nesse processo da pesquisa de campo, aconteceu durante uma atividade de teatro, na qual a educadora do Ori Mirim propôs um jogo cênico com uma trilha sonora. As crianças começaram a improvisar com o estímulo de uma narrativa que ela ia construindo.

Vampiros e feiticeiras apareceram. As crianças criavam o cenário com materiais disponíveis no espaço: almofadas, pufes de espuma e pneus, construindo e desconstruindo estruturas numa velocidade fugaz. Gritavam, saltavam e se jogavam contra as almofadas, comentavam as cenas criadas [...]. De repente, uma criança criou um movimento muito interessante, deslizando o seu corpo em um tecido disposto no chão. Ela experimentava aquele movimento com prazer e alegria. [...] (13 de nov. 2019, período da tarde).

Ao entrarem em contato com os signos sonoros e da encenação, as crianças tinham, assim, a chance de se deslocar de si mesmas, de multiplicar os seus mundos. Podiam expandir seus movimentos em uma dimensão expressiva e lúdica, sem a direcionalidade de um adulto e sem um “modelo” do que é bom ou ruim, certo ou errado fazer.

Desse modo, essa experiência educativa parece ter aberto um campo de experimentação em consonância com a arte, experienciada pela composição dos corpos, quebrando os ciclos de reprodução de assujeitamentos e controle que se configuram em espaços educativos escolarizados. Contudo, mais importante do que ter se realizado fora dos padrões escolares, a comunidade de aprendizagem Ori Mirim configurou uma experiência capaz de propiciar um espaço-tempo de encontro na qual as crianças puderam criar uma relação de liberdade com suas expressões e seu pensamento. E isso se dava de múltiplas formas: através da ampliação do movimento corporal, das artes plásticas, do brincar livre, do aprendizado não direcionado o

tempo todo por um adulto. Além disso, em tais experiências, crianças e educadores exercitavam um convívio e aprendizado, estimulados não por metas ou exigências externas, como um sistema de avaliação e de resultados, mas, a partir da invenção de situações embasadas na alegria e, portanto, na potencialização da existência.

Acompanhar, cartografando os contornos, atmosferas e paisagens dessa comunidade de aprendizagem permitiu vislumbrar outros modos coletivos de educar. Novos modos de educar em que o tempo e o espaço não estejam previamente dados e/ou esquadrinhados por diretrizes cristalizadas vindas do Estado ou da instituição escolar.

Embora tenha sido uma experiência educativa “alternativa”, em âmbito privado e, por isso, de alcance social “limitado”, chamou a atenção o modo como tal proposta educativa lançou mão da educação também como prática inventiva, própria do campo da experimentação. Assim, o caráter “alternativo” dessa experiência, por não apresentar uma fórmula globalizante, foi capaz de se colocar como singular, notável, sobretudo quando pensamos, junto com Guattari e Rolnik (2010, p. 118), na questão

da reapropriação de todas as relações das crianças entre si e das crianças com os adultos; da reapropriação dos problemas educacionais, sanitários, psíquicos, culturais, etc.; da reapropriação feita pelo tecido social, sem passar por essa mediação do Estado que assume proporções cada vez maiores e que desenvolve uma produção subjetiva cada vez mais alienante e serializado.

A aproximação a essas cenas educativas da comunidade de aprendizagem Ori Mirim propiciou ainda entrever um regime de signos no qual a criança não foi encerrada em uma representação infantil, como se fosse um ser inacabado que deve, na maior parte do tempo, receber diretrizes de um adulto. Na contramão da escolarização, como um dispositivo de poder que visa garantir o controle dos corpos por meio da disciplina e da docilização, a experiência cartografada nos sinaliza uma outra imagem da infância. Infância não como um momento na vida de uma pessoa, como se costuma pensar, mas a infância como uma abertura no pensamento, na configuração de espaços sensíveis para a vida, seja da criança ou do adulto. Nesse aspecto, essas cenas trazidas também nos convocam a imaginar outras formas de escolarização, na qual a potência de todas as pessoas, educadores, crianças e famílias possam ser expandidas e afirmadas em suas singularidades.

Dança na formação de professores: fabular devires

A oferta de oficinas de dança indiana em contextos de formação de professores se deu entre 2017 e 2021, tanto na formação inicial para estudantes de pedagogia e licenciatura no Laboratório de Arte e Cultura da Faculdade de Educação da USP - LabArte, quanto na formação continuada em escolas da educação básica. Trata-se de uma experimentação no contexto de uma pesquisa de doutorado em andamento⁵ que tem por pergunta orientadora: o que pode uma dança na formação de professores?

Essas oficinas possibilitaram experimentar a técnica deste estilo, com suas linhas geométricas, percussão dos pés, ritmo, mitos e expressividade, sem, no entanto, se deixar limitar por ela de forma autoritária e disciplinadora. Com ela, foi possível também aproximar-se de uma cultura outra, distante da brasileira, sem, no entanto, cair no exotismo. Um movimento de sair do idealismo e exotismo da dança, ainda muito presente nos sistemas de dança em que só os *experts* habilidosos podem dançar, em que há danças mais puras. Desterritorializar os corpos e saberes trazendo a dança para a formação de professores.

Aciona-se, com elas, um campo de experimentação ativa, uma micropolítica engajada em construir novos modos de subjetividade, com a formação, aproximando a questão do corpo, da dança e da formação de professores através da fabulação do diário de campo elaborado ao longo desse período. A cartografia como modo para mostrar esse campo de força para pensar outras políticas de aprendizagem, de invenção, de formação, fabulando devires na formação de professores.

Ao fabular com o diário de campo, transformamos percepções e afecções da vida em perceptos e afectos, uma forma de ‘reviver’ o vivido (Deleuze; Guattari, 2010). Essas memórias, registradas nos diários de campo, são fabuladas na medida em que a escrita e criação se dão das sensações deste passado, no tempo presente, articulando com conceitos filosóficos da filosofia da diferença. Promovendo um devir que não se trata de fixar em alguma sensação do passado ou uma imagem de pensamento, mas sim um processo contínuo de transformações.

O que nos interessa ao fabular o diário de campo é tomar estas memórias como linhas de força, transformando as percepções e afecções em perceptos e afectos, para que então busquemos linhas de fuga para uma formação de professores implicada em outros modos de subjetivação, que possa produzir singularizações.

⁵ Esta pesquisa intitulada “O que conta a dança: fabular devires com a formação de professores” é realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da professora Doutora Alexandrina Monteiro.

Nesse exercício, não nos interessa os sujeitos individualizados, quem falou ou fez o que, se a professora está conduzindo, se é o mito, ou os participantes das oficinas que falam, mas sim as forças que atravessaram os encontros e interagem na subjetividade. Por isso há uma multiplicidade de vozes – trechos do diário de campo, trechos do mito trabalhado nas oficinas – que se co-implicam, se misturam com conceitos filosóficos. Trata-se de uma narrativa dos afectos, dada no encontro, como um exercício de reviver o vivido e assim tentar pensar o que quero pensar, transformando aquilo que penso: “*Os encontros transformaram a minha energia. Era o dia mais puxado da semana, mas parece que me dava energia para seguir. Um oásis na semana. As três respiradinhas iniciais eram fundamentais para conectar com a aula que fariámos*” (Trecho extraído do diário de campo).

O trecho em que a participante explicita ser o dia mais puxado da semana deflagra a intensidade da vida cotidiana que todos nós vivemos na sociedade capitalista neoliberal. Construir uma espécie de oásis na agenda atribulada tem uma força que vale explorar. O que significa participar de uma aula de dança no meio da semana? No meio do caos das atividades? Parar, respirar, dançar, silenciar as exigências e se permitir experimentar uma atividade sem utilidade no meio do dia.

A anos atrás dancei ballet clássico mas, por questões pessoais tive que largar a dança e seguir por um caminho um tanto sem graça e sem as cores que só a dança te proporciona. Então escolher a dança foi como acender uma chama que havia sido enterrada dentro de mim (Trecho extraído do diário de campo).
[...] resisti em participar do Lab, estava focada em fazer apenas o curso de pedagogia e nada além dele. Mas quando vi o cartaz e colegas dizendo como era incrível, apareci e fiquei até a última aula (Trecho extraído do diário de campo).

Estas outras duas falas também mostram como esse modelo de sociedade nos afasta de atividades que não são úteis, e nos colocam frente às atividades que são “sem graça”, que geram valores econômicos. Transformar todas as nossas atividades em valor, um modelo de vida neoliberal que ampliou a racionalidade econômica para todas as esferas da vida e não apenas no trabalho, reverberando nas relações consigo mesmo e com os outros. Intensificar as atividades, não fazer coisas que fazem o olhar brilhar e se divertir, ser produtivo em todos os campos da vida. Este modo de vida é marcado por uma precarização da vida em que os sujeitos são abandonados a sua “frágil competência-máquina”, empreendedores de si mesmo, responsabilizados pelo sucesso e fracasso de suas vidas, a despeito das conjunturas e situações

sociais, destituídos de qualquer proteção social, com poucos laços comunitários, sempre atentos a oportunidades para crescer e ter sucesso (Carvalho, 2020).

Chama a atenção, pensando nisso, como esses encontros formativos com a dança indiana lançam mão de uma coletividade, de um vínculo com um grupo e isso é reconhecido e valorizado pelos participantes. Frente às atividades cada vez mais individualizadas, um encontro com pessoas dançando juntas também transforma a lógica estabelecida neste modelo neoliberal de subjetivação. *“Tenho muito a agradecer por esse último semestre com o pessoal da dança indiana. Conheci novas pessoas e fiz parte de um novo grupo. Agradeço a cada um que tornou isso possível”* (Trecho extraído do diário de campo). Por que fazer parte de um grupo é tão significativo? Parece justamente que quando os laços entre as pessoas se afrouxam, nesse modelo de vida precarizado, os ambientes coletivos são potentes, promovem o encontro em torno de um comum.

O que pode uma prática de dança na formação desses professores que já sentem a precarização em seus corpos cansados? Transformar a energia, dar energia para seguir, fazer parte de um grupo, estar com outras pessoas, conhecer a si mesmo. Um espaço fora da lógica capitalista, uma heterotopia (Foucault, 2013), que pode agir em termos micropolíticos. As falas registradas no diário de campo a partir de cartas e relatos realizados ao final dos encontros possibilita pensar que a dança faz suportar um dia puxado, em que se exige um grau altíssimo de atividades na agenda de uma graduanda, mas ao mesmo tempo cavou um espaço para sensibilizar esse corpo, e, mais do que tudo, descansar, se conectar com o presente e com outras pessoas, se energizar e vitalizar. Dar graça a vida sem graça. Seguir adiante no dia puxado pode parecer apenas mais um artifício neoliberal de possibilitar produzir mais, no entanto, nos parece que ao se autorizar a dançar no meio dessa agenda exaustiva e exigente é como dar um grande riso delirante frente às demandas utilitárias da vida. Como no mito indiano da deusa Durga - Devi Mahatmya - em que ela, no momento em que irá derrotar o grande asura que está gerando morte e destruição, gargalha.

Um corpo exausto jamais sairá da lógica precária. Não à toa uma das doenças que mais assola a vida de educadores, mas não só, é a Síndrome de Burnout - distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade.

Uma proposta de dança que promove exercícios de respiração ativa, canto, relaxamento, alongamento, movimentos específicos da técnica de dança indiana convidam a fluir esta energia, revigorá-la. Convida-se, nessa proposta a ‘ouvir o corpo’, compreender o que ele está

pedindo naquele momento, uma dor, uma necessidade de alongar, deitar no chão, tudo pode. Isso soa absolutamente estranho e provocador para corpos exauridos e pouco familiarizados a se conectar com o próprio corpo. É quase como se ele não existisse e parece mais atrapalhar a performance diária do que ser fonte de vitalidade e prazer. Um dos convites é respirar profundamente e fazer oposição ao chão com o peso do corpo para massagear o que está pedindo para ser massageado. “*Eu não entendo nada do que significa ouvir o corpo, não faz o menor sentido! Quando ouço isso só penso em dormir, é apenas isso que ouço do meu corpo. (...) Ai! De novo, ouvir o corpo!*” (Trecho extraído do diário de campo). Isso, então, durma no chão da sala, aproveite o momento para isso. O corpo pede descanso, então descanse. As experimentações e convites vão construindo possibilidades de escuta do corpo, uma atenção mais ampliada para este corpo que está cansado, esgotado.

A dança atua como meio para experimentar um novo corpo, bater os pés no chão dentro de um ritmo compassado, conectar com a terra, com aquilo que há de mais concreto no movimento de ir e vir diário. Respirar com atenção faz transformar o dia. A dança possibilita essa transformação da atenção, saindo de um estado cotidiano para um estado de presença. Essa breve elaboração a partir do diário de campo dessa experimentação nos mostra que apesar de a sociedade capitalística sempre tentar barrar ou eliminar os processos de singularização, podemos criar espaços outros, com elementos de surpresa (surpreender o próprio corpo) ou rupturas (deitar no chão ou dançar no meio do expediente) construindo uma micropolítica que pode potencializar a singularização.

É pelo corpo que os processos de subjetivação neoliberal produzem um modo precário e esgotado de vida, menos potente, menos vital. Mas é também pelo próprio corpo que podemos lutar contra essas forças, produzindo linhas de fuga, cavando espaços de conexão com o próprio corpo e com outras sensibilidades, afetos, respirando com atenção, desconectando com o mundo agitado e caótico, batendo os pés de forma ritmada no chão.

Experimentações e afetações com a docência: um corte no caos

Afetos que escapam, traçando linhas de fuga - o que nada tem a ver com fugir do mundo. Ao contrário, é o mundo que foge de si mesmo por essa linha, ele se desmancha e vai traçando um devir - devir do campo social: processos que se desencadeiam; variações infinitesimais; rupturas que se operam imperceptivelmente; mutações irremediáveis. De repente é como se nada estivesse mudando e, no entanto, tudo mudou. O plano que essa linha cria em seu movimento é feito de um estado de fuga.

Rolnik, Cartografia Sentimental, p. 49-50.

Ao pensar no campo da docência através da filosofia da diferença, é possível afirmar que são nessas relações com o que é externo à prática pedagógica pré-fixada e com os encontros inesperados (plano de forças) que forçam o pensamento, que o processo de devir se permeia (Kastrup, 2005). Logo, esse devir é também uma variação contínua e depende dos encontros que acontecem no meio.

É uma docência que é construída de maneira inventiva, cujas potencialidades nascem no contexto inserido na própria prática. O processo de devir na docência é uma evolução que parte das interpretações da sala de aula, daquilo que afeta e é afetado. É uma formação que se dá nas singularidades que se desenrolam nos momentos de percepção do professor, nas entrelinhas, e ganham potencialidade através de seus desejos e tomada de atitudes.

Pensar por essa ótica implica em compreender a composição da docência como uma constante aprendizagem, uma construção de obras abertas que tomam forma na vibração da experiência e que potencializam modos outros de subjetivar, permitindo que tanto professores quanto alunos sejam compositores do que acontece no contexto escolar (Dias, 2012). É o desenrolar de uma aula que é composta coletivamente, de forma que o conhecimento circula e abandona a dimensão cognitiva e de reprodução, para abrir possibilidades outras, mais inventivas, polemizando o que já estava estabelecido.

Nesta seção serão apresentados recortes de acontecimentos vivenciados pela personagem que nomeei por “professorinha”. O contexto são aulas desenvolvidas por uma pedagoga no ensino regular em que ocorreram acontecimentos que escaparam do planejamento já estabelecido. Dessa forma, nos interessa indicar aspectos que marcaram a construção do seu fazer docente e afetaram seu processo de singularização.

Cena 01: Imergindo nos marcos da história: Plano de aula da Professorinha.

2ª aula

OBJETO DE CONHECIMENTO: A história dos primeiros grupos humanos. Capítulo 1 – Fontes histórica

HABILIDADES:

(EF04H102) Identificar mudanças ocorridas ao longo do tempo, com base nos grandes marcos da história da humanidade, tais como o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio e a criação da indústria, colocando em questão perspectivas evolucionistas.

ESTRATÉGIAS:

PROJETO FONTES HISTÓRICAS Metodologia ativa: Maker

- A sala estará antecipadamente decorada em forma de caverna (entrada e paredes de papel Kraft).
- Cada parede da sala Maker será destinada a uma turma para que realizem as pinturas rupestres.
- Durante esse momento as crianças deverão estar com aventais.
- Deixar as crianças livres para registrarem suas pinturas usando as mãos.

ATIVIDADES:

Classe: Produção das pinturas rupestres

Casa: Caderno: Trazer imagens de fontes históricas visuais, escritas e orais (letra de uma música ou cantiga de roda, lenda impressa.)

Fonte: Arquivo pessoal

A professorinha estava empolgada com a aula por vir. Na disciplina de História estava a trabalhar os marcos da história da humanidade dentro de um projeto sobre fontes históricas e discutindo com seus alunos as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Em uma escola cuja educação se desenrolava majoritariamente pelo método tradicional, aquele era um dos dias em que poderia permitir seus pequenos aprendizes a explorar e atuar como protagonistas da aula. A discussão naquele momento estava centrada nos primeiros grupos humanos e eles deveriam imergir na experiência de criar pinturas rupestres registrando marcos da sua própria história. Então após um período de conversa, pergunta aos alunos:

- Que acontecimentos foram marcantes na história da sua família?
 - O meu nascimento. – Responde uma criança.
 - A morte da minha cachorrinha Bibi. – Comenta outra criança.
 - A viagem que fizemos eu, minha mãe, minha tia e minha prima, para o Rio de Janeiro.
- Destaca outra aluna.
- Então o que nós vamos fazer agora é entrar nessa caverna – aponta para o cenário montado em sala – e registrar momentos marcantes da nossa história nessas paredes com papel kraft. – Explica ela.

Pega a tinta guache, abre os potinhos e distribui entre os alunos. Eles ficam extremamente empolgados com aquela atividade e conversam entre si os desenhos que

pretendem fazer. A professorinha coloca uma música que imita a natureza para enriquecer ainda mais essa experiência e apaga algumas das luzes na sala.

As crianças riem e se divertem enquanto realizam as pinturas naquela parede/papel. Aos poucos, a professorinha vai percebendo que alguns estão dispersos, desenhando outras coisas além daquilo que foi orientado, outras crianças se sujam com a tinta e tingem a pele de seus colegas. Seu olhar para aquelas divergências do planejado não é o de repreensão, mas sim, de alguém que está acolhendo aquela experiência nova com os alunos. Tenham cuidado com os olhos e a boca. – Orienta, ela.

Era esperado que essa fosse uma atividade em que eles iriam se sujar um pouco e que fosse haver certa bagunça em sala. Principalmente quando se permite que os aprendizes criem e explorem as suas memórias. Para ela, estava tudo ocorrendo como o esperado e o conhecimento estava sendo explorado na prática. Porém, após algum tempo a coordenadora passa pelo corredor e olha a sala pelos vidros da janela. Ela entra imediatamente e começa a brigar com a turma, dizendo:

- O que é isso que vocês estão fazendo? Essa sala está muito barulhenta e olha essa bagunça! Eu não acredito “4º ano” que vocês não tem a capacidade de cumprir uma simples atividade com organização. Essas pinturas estão horríveis e vocês estão todos sujos. Que feio! A escola não pode apresentar na exposição do projeto a arte de vocês, porque claramente vocês não se dedicaram para fazer um trabalho bem feito.

E continua...

- Você precisa controlar seus alunos. Olha isso que aconteceu. Peça que eles se limpem e arrumem a sala imediatamente. – Sai da sala olhando com desaprovação para a professorinha.

A reação da coordenadora para com a atividade causou um espanto à professorinha e às crianças. Ver os seus alunos com olhos arregalados e assustados com aquela repreensão a deixou muito aborrecida. “Deixar as crianças livres para registrarem suas pinturas usando as mãos” - dizia o plano. Não havia ali, na perspectiva da Professorinha, nenhuma razão para a reação desproporcional da coordenadora.

E aquilo a fez questionar se estaria no lugar certo, pois a educação encarcerada em práticas que não explorassem o pensar e o fazer dos aprendizes não era algo que ela gostaria de endossar. Esse ambiente a fazia sentir uma docência castrada e limitante, que impedia a potência de criação que pode acontecer dentro de uma aula.

O relato traz um evento que fez a professorinha repensar o tipo de docência que ela gostaria de desenvolver. A partir da experimentação com as crianças, que para ela estava sendo adequada ao seu plano de atuação e, com o encontro inesperado com a coordenadora, que desaprovou os resultados da atividade, uma reflexão sobre a docência foi suscitada.

Dessa forma, considerando a cena relatada, chegamos à inferência de que um acontecimento está relacionado ao “entre-tempo”, pois é puro instante. Neste lugar, “o acontecimento não é mais apenas a diferença das coisas ou dos estados de coisas; ele afeta a subjetividade, insere a diferença no próprio sujeito” (Zourabichvili, 2004, p. 12).

Assim, passamos a considerar que a escola, enquanto grande agenciamento social é um lugar de inúmeros acontecimentos que podem conduzir experiências e afectos singulares, de forma que pode promover encontros com seres outros, matérias e objetos, gerando inquietações a quem se conecta. Tais experiências engendram novas possibilidades que desterritorializam a docência, produzindo esse processo de devir.

São esses encontros que nos afetam e nos constituem, no “entre-tempo” fora do tempo cronológico, agenciamentos que perpassam dentro dos acontecimentos, tal como um corte no caos, algo que impulsiona a mudança de si e do espaço em que ocorre. É devir, é afecto, é desterritorialização para reterritorializar. Tal como a música do Engenheiros do Havaí “Somos quem podemos ser⁶” em que cada descoberta traz um brilho à escuridão e um disparo ao coração, os encontros com as verdades desveladas sobre o território que proporcionaram o entendimento de quem poderíamos ser, os encontros na docência conduzem os nossos desejos e escolhas.

Considerações finais

As três pesquisas acionam seus registros em diários de campo/bordo trazendo cenas, relatos e situações de surpresa e transformação no modo de operar dentro de espaços educacionais. No espaço desescolarizado a abertura já estava dada, justamente por se fazer um espaço de diferenciação da educação formal, enquanto que na sala de aula, a professorinha estava combatendo aquele modelo pedagógico que exige organização, limpeza e beleza. Entre os dois, uma formação de professores com a dança, que possibilita abrir para que “professorinhas” ousem fazer diferente, se permitam dançar, mesmo achando que não são boas

⁶ Engenheiros do Hawaii. **Somos Quem Podemos Ser** [Música]. In: Ouça o Que Eu Digo: Não Ouça Ninguém. Compositor: Humberto Gessinger. 1988.

dançarinas, ousando descansar o corpo exausto, dando graça ao dia cinza. Fazer delirar o modelo racional estabelecido através da arte, dos afetos e dos encontros.

Estas pesquisas mergulharam em territórios educacionais e extraíram linhas de força que fazem a educação delirar, fazem ver o que não está visível. A experiência vivenciada impacta a própria percepção das pesquisadoras, que vão tecendo suas observações, ações e pensamento no desenrolar dos encontros.

Estas cartografias não querem explicar um modo de funcionamento ou interpretar uma determinada ação, mas experimentam formas outras de fazer educação, promovendo devires outros.

Referências

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 3, p. 935-956, set./dez. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Trad. B. Prado Jr. e A. A. Muñoz. 3. ed., São Paulo: Ed. 34, 2010.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores:** aprendizagem de adultos, experiências e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico:** as heterotopias. São Paulo: n-1, 2013.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografia do desejo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, n. 26, p.1273-1288, 2005.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Trad. A. Telles. IFCH-UNICAMP: Campinas, 2004.

Sobre as autoras

Laís Schalch: Cientista social, artista da dança e educadora é doutoranda em Educação pela Unicamp. Pesquisa na fronteira entre a arte, educação e filosofia da diferença.
E-mail: lais.schalch@gmail.com

Priscila Alves de Paula Belo: Pedagoga e doutoranda pela Unicamp, desenvolve pesquisa voltada à formação de professores, contemplando as áreas de educação e filosofia da diferença.
E-mail: priscilaapbelo@gmail.com

Talita Alcalá Vinagre: Artista-educadora com atuação em instituições sócio-culturais e programas públicos não-formais de arte e educação na cidade de São Paulo, pesquisadora e doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Estudos pós-graduandos em Ciências Sociais da PUC-SP.
E-mail: escutasdocorpo@gmail.com

Recebido em: 18 fev. 2025

Aprovado em: 17 jul. 2025