



RIZOMAS EM EDUCAÇÃO

FERNANDA MONTEIRO RIGUE
organizadora



RIZOMAS EM EDUCAÇÃO

FERNANDA MONTEIRO RIGUE
ORGANIZADORA

NOTA: Dado o carácter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da instituição com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

FERNANDA MONTEIRO RIGUE
ORGANIZADORA

RIZOMAS EM EDUCAÇÃO

Diálogo Freiriano
Veranópolis - RS
2021

CONSELHO EDITORIAL

Ivanio Dickmann - Brasil

Aline Mendonça dos Santos - Brasil

Fausto Franco Martinez - Espanha

Jorge Alejandro Santos - Argentina

Martinho Condini - Brasil

Miguel Escobar Guerrero - México

Carla Luciane Blum Vestena - Brasil

Ivo Dickmann - Brasil

José Eustáquio Romão - Brasil

Enise Barth - Brasil

EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann

Financeiro: Maria Aparecida Nilen

Diagramação: Renan Miranda Fischer

Imagem e arte gráfica da capa e contracapa: Educare & Imago

FICHA CATALOGRÁFICA

R627 Rizomas em educação / Fernanda Monteiro Rigue (organizadora). 1.ed.
– Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021.

ISBN 978-65-87199-60-3

1. Educação. I. Rigue, Fernanda Monteiro

2021-0111

CDD 370.1 (Edição 22)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO

[CNPJ 20.173.422/0001-76]

Av. Osvaldo Aranha, 610 - Sala 10 - Centro

CEP 95.330-000 - Veranópolis - RS

dialogar.contato@gmail.com

www.dialogofreiriano.com.br

Whatsapp: [54] 98447.1280



LAMPEJOS

Os capítulos desta coletânea são marcados pelo desejo de mobilizar o pensamento rizomático na educação. Rizoma como forma de compreensão da vida, como expansão, como multiplicidade de linhas que se modulam pela intensidade ativa da afirmação da vontade, sem início e fim, num movimento *continuum* que se faz em meio à complexidade das relações de forças que emergem quando se está a habitar o mundo.

Rizoma como conceito filosófico cunhado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2000):

[...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto (...). Oposto a uma estrutura, (...), o rizoma é feito somente de linhas. (...) O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. (...), o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (...) unicamente definido por uma circulação de estados (...) todo tipo de “devires” (p. 32).

Esse conceito, quando vinculado com o campo da educação, expande as possibilidades e ressonâncias para pensar os processos formativos em torno do que entendemos por educar, aprender e escola. Viabiliza produzir aberturas – novas brotações no pensar – de modo a potencializar pulsões, segmentaridades e devires em educação, como inéditos viáveis que se expandem como linhas de fuga, já que “[...] a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de remeter a outras” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 18).

Nesse tom, compreende-se aqui educação como:

[...] qualquer movimento que produz uma modificação. Um movimento do pensamento, um movimento do corpo, um movimento no espaço, qualquer coisa que produza variação em termos de compreensão ou de perspectiva ou

de visão. A educação assim, não conduz necessariamente ao bem, à felicidade ou ainda a um ideal de humano e de sociedade. Educação e processos educacionais não são bons. E não são maus. São processos de modificação (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 187).

Assim, os capítulos aqui reunidos aparecem como contágios ativos que convidam ao “[...] despertar” (KRENAK, 2019) e ao “[...] envolver” (KRENAK, 2020), ao lançar-se ao imprevisto - “[...] ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele” (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 117). A produzir o afeto de si para consigo, uma afetação pelos/com outros, uma subjetivação por dobra (DELEUZE, 2013), um convite para habitar o mundo terra-céu, como escreve Tim Ingold, podendo “[...] viver a vida ao ar livre” (INGOLD, 2017, p. 154).

Na coletânea, a partir de distintos prismas epistemológicos, filosóficos e teóricos - inovando modos de pensar/escrever/comunicar, cada capítulo trama aspectos inerentes ao campo da experimentação escritural e vívida de cada escritor/a/es/as, já que “[...] pensar é emitir singularidades” (DELEUZE, 2013, p. 125).

Nesse tom, a coletânea acolhe: tensionamentos, problematizações e composições, a partir de diferentes áreas do conhecimento, que alargam o horizonte de compreensão e de entendimento do que tem sido possível e pode ser rizomado nos processos educacionais. Variações, heterogeneidades e devires que fazem parte das habitações, “[...] um pequeno pedaço bem vivo do universo humano” (DELIGNY, 2018, p. 40), como infinitos paraquedas coloridos e divertidos que Krenak (2019) sugere, para que seja possível ter a coragem de viver aqui na Terra, de interagir com o entorno.

A coletânea não se esgota em si mesma. Ela potencializa empreendimentos heterogêneos que se dão em meio a vida, os quais, com diferentes intensidades e velocidades, permanecem reverberando nas práticas e iniciativas produzidas pelos autores/as, as quais se tramam em processos educacionais de contínua modificação. “Agora, enfim, entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 100).

Desejo que esta coletânea chegue até você, caro/a leitor/a, provocando encontros alegres que culminem na mobilização de um pensar rizomático em educação. Que a partir do contato com os pensamentos aqui materializados,

você possa vir a produzir experimentações ativas que abram modos outros de habitar e recriar a educação.

Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Monteiro Rigue

Referências:

- CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. *Revista de Estudos Universitários*, v. 37, n. 2, p. 181-202, 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34 Ltda, 1997, v. 4.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Tradução Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000, v.1.
- DÉLIGNY, Fernand. *Os vagabundos Eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2015.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SUMÁRIO



13 CAPÍTULO I

O ACESSO AO CORPO
MÍNIMO E OS PROCESSOS
EDUCACIONAIS: TOMOS-
VACÚOLOS DE UMA
ESCRITA-OFICINA

Fernanda Monteiro Rigue

29 CAPÍTULO II

FIANDOGRAFIAS EM
EDUCAÇÃO:
EXPERIMENTAÇÕES DE
MODOS DE ESTAR VIVA PARA
O MUNDO

Alice Copetti Dalmaso

47 CAPÍTULO III

O TEMPO HEROICO DE
WERNER HERZOG E A
EDUCAÇÃO

*Fabio Baracury Medeiros, Ana Maria
Hoepers Preve*

65 CAPÍTULO IV**ENTRETENDEMOS: UMA APOSTA ÉTICA NA EDUCAÇÃO***João Augusto Bezerra Puppim, Elizabeth Medeiros Pacheco***87** CAPÍTULO V**SOBRE SER MULHER, PRETA, MÃE E TRABALHADORA NA UNIVERSIDADE: UM ENSAIO NECESSÁRIO***Janer Rodrigues da Silva de Freitas***103** CAPÍTULO VI**ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ENSAIO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS***Beatris Gattermann, Magali Regina Schumann, Mercedes Priscila Elwanger***133** CAPÍTULO VII**PENSAR O ADOLESCER NA ESCOLA: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA***Laleska Oliveira Freitas***149** CAPÍTULO VIII**O ENSINO JURÍDICO E A PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM ANÁLISE***Daniela Leal Torres***165** CAPÍTULO IX**ENTRE O PASSADO E FUTURO: ENSAIO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE HANNAH ARENDT***Gilberto Oliari***179** CAPÍTULO X**A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE SINDEMIA: A NARRATIVA COMO FORMA DE (RE)EXISTÊNCIA***Pâmela Capisani Barbo, Izaque Machado Ribeiro, Camilla Biazus***203** CAPÍTULO XI**DAS RODAS DE CONVERSAS PRESENCIAIS PARA OS MOSAICOS VIRTUAIS: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS DO SER EDUCADOR***Jussara Cristina Mayer Ceron*

213 CAPÍTULO XII

**(RE)PENSANDO A
EDUCAÇÃO: EXPANDINDO
TERRITORIALIDADES,
OLHARES E CAMINHOS
POSSÍVEIS**

*Thalia Vielmo Bianchini, Kamila
Espinosa Menezes, Izaque Machado
Ribeiro*

231 CAPÍTULO XIII

**MOVIMENTOS DE
DESTERRITORIALIZAÇÃO E A
CRIAÇÃO DE LINHAS DE
FUGA NO CONTEXTO DA
PSICOLOGIA NAS ESCOLAS:
COSTURAS POSSÍVEIS**

*Natália Vichiatti Faturi, Márcia Elisa
Jager, Bianca Zanchi Machado, Luana
Vargas Aquino*

253 ÍNDICE REMISSIVO

257 MULTIPLICIDADES

O ACESSO AO CORPO MÍNIMO E OS PROCESSOS EDUCACIONAIS: TOMOS-VACÚOLOS DE UMA ESCRITA-OFICINA

Fernanda Monteiro Rigue

Experimentações

Essa escrita-oficina¹ aparece para falar da vida. Essa vida que “[...] atravessa tudo, atravessa pedra, a camada de ozônio, geleiras. (...) A vida é esse atravessamento do organismo vivo do planeta numa dimensão imaterial” (KRENAK, 2020, p. 28). Pensando a vida para além das pretensões representacionais, é que essa escrita-oficineira toma relevo com o intento de fazer pulsar o acesso ao corpo mínimo, “[...] o gesto mínimo de um corpo em sua singularidade de afetar e ser afetado pelo mundo” (AZEVEDO, 2020, p. 153).

Como pensa Azevedo (2020), o acesso ao corpo mínimo talvez seja uma das maiores restrições a que somos submetidos, já que “[...] escapa a supremacia do estado de prontidão, respondente, performático, hiperconectado, estado este que silenciou ou fez esquecer de outras sensibilidades” (p. 166).

Certa vez Deligny (2020) escreveu que “Tudo está na forma de fazer” (p. 52), é pois isso que aqui, opto por mobilizar um fluxo de pensamento que deixa brotar “[...] um corpo capaz de narrar, capaz de escrever, capaz de instalar um território que acolha sensibilidades sutis” (AZEVEDO, 2020, p. 166). Uma memória do corpo que dura, já que as potências de agir são aumentadas pelas afecções dos encontros com outros corpos (ESPINOSA, 2018). Com uma escrita-oficina me movo “[...] abrindo espaços para que as palavras sejam colocadas uma a uma, tentativas e repetições, processos e durações, para esboçar uma escrita, trilhá-la, realizá-la” (PONTIN; GODOY, 2017, p. 1560).

¹ “Numa escrita-oficina é possível experimentar os diferentes procedimentos que compõem uma escrita – pode-se experimentá-los em diferentes suportes, diferentes maneiras de ligar ao corpo tais procedimentos –, mas é sempre bom lembrar-se de trazê-los de volta para a escrita, é nela e com ela que o combate e a experimentação precisam ser feitos” (PONTIN; GODOY, 2017, p. 1569).



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como inédito viável, inspirada em Pontin e Godoy (2017), compreendo que os “[...] corpos também o fazem sendo formados pelas palavras, formados com as palavras, criados nas palavras (...)” (p. 1560-1561). Por isso, rizomo aqui alguns caminhares que me convidaram a estar por inteira habitando um corpo mínimo.

Se somos “tocados” pelo fato de perder o direito ao toque, impedidos de agarrar com as mãos o leque de ofertas que produzia certo modo de existir, certo modo de subjetivação, também somos convidados a resgatar camadas de sensibilidade esquecida, através do exercício da escrita que pode deixar registrado para viventes de um futuro distante a memória de que em cada gesto mínimo coexistem muitos modos de existir (AZEVEDO, 2020, p. 166).

Contaminada por uma escrita que amplia o poder de variação, como vacúolos, escolho a afirmação da diferença em Friedrich Nietzsche (2001), como prática que dá passagem à força ativa e viva que habita o movimento de contemplação das metamorfoses, das multiplicidades do ser e do próprio devir. “Uma ética do habitar a existência, sem sobrepor linhas institucionalizadas sob os acontecimentos e as forças que emanam da vida” (RIGUE; DALMASO, 2020, p. 144).



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Por isso, a presente escrita-oficina (PONTIN; GODOY, 2017) também se faz com as imagens decorrentes dos processos de criação - “Não se trata apenas de uma imagem (...), mas da criação de uma postura investigativa exposta a riscos e atenta às imprevisibilidades” (VAZ, 2018, p. 01). Imagem-ferramenta que se expande e quer deslocar nesse entre tempo e é convidada a caminhar por diferentes tomos.

Do latim *tomus* a palavra tomo pode ser entendida como fração, pedaço, corte/recorte, parte, perfuração, pedaço de um grande volume. Comumente o tomo é utilizado para segmentarizar uma escrita, contudo, nessa oportunidade, recorro a ele para produzir uma escrita-oficina rizomática, no sentido de que “Se você muda de dimensões, se você acrescenta ou corta algumas, você muda de multiplicidade” (DELEUZE, GUATTARI, 2000, p. 27).

Gilles Deleuze e Félix Guattari (2000) escrevem que o rizoma:

[...] não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movédicas. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a *n* dimensões, sem sujeito nem objeto [...]. Oposto a uma estrutura, [...], o rizoma é feito somente de linhas. [...] É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. [...], o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. [...] unicamente definido por uma circulação de estados [...] todo tipo de “devires” (p. 32).

Nessa concepção cada tomo assume a dimensão de vacúolo, esses de “[...] não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (DELEUZE, 2013, p. 221). Vacúolo que se expande pela intensidade, pela sua diferenciação e dispersão própria.

Tomo-vacúolo como um nó, esse mesmo que nasce-trama o rizoma, que se expande intensivamente pelo desejo de partir, produzir outras novas linhas, sem direções pensadas. Tomo-vacúolo que tem por premissa a possibilidade de ser quebrado e rompido em qualquer lugar, como um rizoma. Tomo-vacúolo que se expande por contágio, pela contaminação da memória que atualizo e movimento por imaginar, prestar atenção no corpo mínimo.

Cada tomo-vacúolo entrecruza gestos, sabores, intensidades, incongruências, personagens, forças que chegam na medida em que experimento os sentimentos e as sensações do contato com a ampliação da capacidade de narrar o corpo mínimo, “[...] na pluralidade silenciosa dos sentidos de cada acontecimento” (DELEUZE, 2018, p. 12).

A narração é a aliada que me permite dar tonalidade a esse campo experimental e imaginativo da vida e “[...] remontar o acontecimento, em instalar-se nele como num devir, em nele rejuvenescer e envelhecer a um só tempo (...)” (DELEUZE, 2013, p. 215). Um narrar que busca “Reencontrar um modo de narrar-artesão que possa acessar um corpo acolhendo suas variações afetivas e fazendo durar o que elas têm a dizer” (AZEVEDO, 2020, p. 150).

Narrar é seguir e registrar os traços, ou seja, as camadas de sensibilidade que coexistem e não aparecem. Narra-se, portanto, uma experiência distinta do corpo operante, respondente, conectado de muitas maneiras, implicado em uma disposição adequada às demandas hegemônicas. Narrar é um ato de recuperar o corpo que terceirizou sua capacidade de sentir, que havia esquecido de como tocar ou conquistar sua potência de vida (AZEVEDO, 2020, p. 165).

Elejo alguns traços – tomos-vacúolos – que aumentam minha potência de agir, encontros alegres², conforme Espinosa (2018). Encontros que se fazem duráveis na memória de um corpo mínimo, “[...] como gesto que acolhe as mínimas sutilezas de um corpo” (AZEVEDO, 2020, p. 166). Tomos-vacúolos de envolvimento, como escreve Krenak (2020).

Lanço-me a uma outra abertura, a de pensar e sentir os acontecimentos pelo prisma do alargamento de suas potências. Não do que falta, mas do que se pode.

² Para Azevedo (2020) “[...] é apenas a partir dos encontros alegres, que é possível conhecer a respeito da própria capacidade afetiva que oscila em momentos de tristeza, fragilizações, perdas e também fortalecimentos e invenções que enfrentam às intercorrências vividas” (p. 158).

Tomo I: Tudo é possível

Acordar, procurar uma roupa, vestir-me para começar o dia. É assim que a criança que habita em mim olhava para uma segunda-feira. Era dia de fazer algo novo, de brincar com o barro e com as folhas de bananeira, colhidas lá do fundo do pátio ou, quem sabe, de criar uma nova história diferente, escrita com as pequeninas mãos, a folha arrancada do caderno de capa mole e o lápis de cor azul.

Algumas vezes a sensação que me tomava era de que o céu era o limite. Tudo era possível. Ir até a lua, sobrevoar em alto mar, nadar no oceano. Era difícil perceber que tudo que me parecia palpável, parecia distante, difícil, inalcançável. Ora, se podia tudo alcançar, com as asas da minha imaginação, porque as concretudes da realidade, as vontades da criança, não podiam ser alcançadas? Habitar a criança em mim tinha um pouco dessas sensações.

Porém, como que em um estalar dos dedos, todas as dúvidas iam embora. Pegava minhas ferramentas (meu lápis de cor azul, meu barro, minhas folhas) e me colocava a pensar sobre outras infinitas possibilidades que tinha sob minhas mãos. Os cartões dedicados a toda a família eram meus presentes mais preciosos. Com eles, chegava em todos os corações, até mesmo dos tios e tias que vinham de longe, lá do outro lado do mundo, pensava.

Tudo era possível naquele mundo que eu habitava. Na pré-escola, tudo isso foi ainda mais ampliado. Eu tinha muitos outros universos juntos comigo, tinha outros parceiros que também pareciam ter o mundo sob as próprias mãos. Nós tínhamos uns aos outros.

Tomo II: O cativar

Não bastassem as manhãs na sala de aula, as tardes no contraturno escolar tomavam uma importância sem igual no meu dia-a-dia. Elas eram cheias de vida, pois, após o intervalo do almoço, nós continuávamos todos juntos, colegas de escola: jogávamos futebol, confeccionávamos os trabalhos de Educação Artística e Ciências, estudávamos para as provas de Matemática, e...

Não conseguia controlar a ansiedade de estar ali, em torno da professora e dos colegas, sentia-me importante, alegre, viva. Esse era o meu momento.

Não continha minha vontade de conversar sobre tudo, não era preciso. Podia falar em voz alta, rir, correr. Na hora que a professora falava conseguíamos

manter nossa atenção. Queríamos ouvir o que ela tinha para falar, qual era nosso momento de intervir, quando seria a nossa vez.

Ao final de cada encontro, ficava aborrecida. Mesmo cansada, não entendia porque era momento de ir embora. Não conseguia lidar com a naturalização de que quando acabava o turno da escola, cada um precisava ir pra sua casa... porque sim, cada um de nós tinha uma casa, uma configuração familiar, e isso não parecia óbvio para mim, criança de seis anos de idade. Não entendia porque cada um precisava seguir uma rota diferente, porque não podíamos viver sempre aquela experiência juntos.

Embora quisesse continuar ali, logo acompanhava meu 'bando' de colegas e voltava caminhando com eles até a minha casa. No outro dia... tudo novamente. Pulava da cama, tomava meu café, apanhava minha mochila, chaveava a casa e voltava para a escola caminhando.

Tomo III: O primeiro livro

Ao longo do meu cotidiano infantil múltiplas eram as sensações que o cheiro do lápis, da folha de ofício, do mimeógrafo e da borracha me provocavam. A escrita de uma frase em uma folha disposta sob a carteira da sala de aula, que iria ser lida pela professora do cabelo castanho claro que gostava tanto, me levava a querer fazer o melhor. Escrevia, apagava, reescrevia, desenhava. Sentia-me alegre em perceber os gestos e os sinais da professora que me levavam a crer que ela estava feliz.

Certo dia um pequenino livro que escrevi a mão foi selecionado para ser lido no salão azul da escola. Lá, tinha tanta gente, mas tanta gente, que era como se eu estivesse em um estádio de futebol, mesmo nunca tendo estado em algum antes.

Quando a professora segurou o microfone e ficou ao meu lado para que eu conseguisse ler meu livro, senti-me como em um outro plano. Saber que todos estavam ali, ouvindo o que havia construído com tanto amor e cuidado, me trazia uma alegria que nenhuma outra experiência havia me provocado.

O olhar atento de meus colegas e da minha professora me encorajava a continuar lendo, mesmo que por vezes a voz engasgasse e a ansiedade me tomasse. Naquela circunstância, li todo o livro até o final, e me lembro como se

fosse hoje da alegria que foi me deslocar até minha cadeira, após ter finalizado a leitura e agradecido a escuta dos presentes.

Tomo IV: O movimento

Na escola, eram muito recorrentes os eventos e as atividades festivas: festa de final de ano, festa junina, festa julina, festa de páscoa, festa de aniversário da escola, dentre outros. Quando cada uma dessas datas se aproximava, muitas eram as mobilizações que começavam a se formar.

Minhas professoras imediatamente começavam a nos reunir para que pudéssemos planejar algumas ações: dançar, cantar, declamar... eram muitas possibilidades. Eram tardes e mais tarde de ensaio, de construção de enredos, de planejamento de vestimentas.

Quando estava vivendo essas experiências me sentia sempre fazendo parte, desprendia toda minha força vital para estar ali - com meus colegas e professoras - fazendo tudo que era preciso acontecer.

Algumas vezes, após dias e mais dias de muito ensaio, apresentávamos nossas criações. Em alguns momentos, até íamos nas confraternizações da nossa comunidade e apresentávamos nossa arte para um público muito maior.

Os momentos em que estava envolvida tanto com os planejamentos e ensaios, como com as apresentações, traziam-me sensações e afetos alegres, os quais me cativavam a estar sempre ali, saboreando novas possibilidades. Cada vivência ia me constituindo, como um acontecimento, sentia-me entregue ao que eu podia estar sendo... ao que podia o meu corpo.

Tomo V: O trabalho de Ciências

‘Deixem tudo em cima da carteira e desçam até o pátio’, disse a professora de Ciências. Correndo, fomos todos até o térreo da escola. Ao chegar lá, fomos surpreendidos com a seguinte tarefa: ‘Colham as folhas de plantas que vocês mais gostam no pátio da escola’.

Quanta alegria! Lá fomos todos nós em busca das folhas mais incríveis que estavam à nossa disposição. Folhas arredondadas, alongadas, lisas, dentadas... fui colhendo tudo que me parecia interessante.

Ao encerrar a colheita, todos retornamos para sala de aula. Quando lá chegamos, a professora nos contou que as folhas que havíamos colhido possuem uma função importante, a de captar luz para converter essa energia solar em energia química para produção de matéria orgânica. Contou-nos que todas as folhas que existem possuem diferentes pigmentações, com base em seus processos de diferenciação na natureza.

Depois disso, convidou-nos a construirmos um herbário com as folhas que havíamos coletado. Enquanto me percebia 'colocando a mão na massa', percebia-me criando, insistindo em um cuidado meticuloso para não 'machucar' a folha. Até que o herbário ficou pronto e guardei-o por muito tempo em minhas relíquias da escola.

Faz aproximadamente cinco anos que não encontro meu herbário. Talvez ele tenha sido jogado fora, em uma das tantas faxinas que fiz ao longo da minha vida, afinal, na escola, trabalhamos com muitos papéis. Ou, talvez, o herbário esteja em algum dos materiais que ainda restam em meus arquivos no roupeiro amarelo. Não sei dizer onde foi parar o meu herbário, mas o que sei é que, enquanto estive envolvida com ele, me senti viva - vivendo um saber intensivo.

Tomo VI: A implementação

Já na faculdade, fomos convidados a viver uma tarde em uma escola pública distante aproximadamente quarenta quilômetros de onde cursava o ensino superior. Ao chegar ali, em uma região tomada como periférica, percebi as pessoas olhando para nós, eu e meus colegas, como estranhos. Mas a estranheza não soava como ameaça, parecia-me mais como uma espécie de mistério.

Passadas algumas horas na escola, via as crianças, de diferentes idades, correndo para perto de nós. Na hora da merenda escolar, enquanto estávamos ali com elas, parecia que nos conhecíamos há um bom tempo. Depois, elas nos levaram para conhecer a escola, até que chegamos em frente a uma peça construída separada das demais instalações da escola.

Em cima da porta, havia escrito ‘laboratório de Ciências’. Perguntei a uma das crianças: vocês já vieram aqui? Algumas responderam: ‘nunca, aqui está sempre fechado’.

Aí, tive vontade de conhecer o espaço. A professora que estava nos acompanhando buscou as chaves e abriu a porta. Adentramos naquele lugar como quem olha para uma caixa-preta: curiosos, sem saber muito o que buscar e encontrar.

Entramos todos juntos, meus colegas e também algumas crianças. Tomamos um susto, tudo estava muito empoeirado e desorganizado. Contudo, ao perceber essa situação, todos nós nos colocamos a organizar cada detalhe, cada canto. Com vontade de fazer algo ali, voltamos mais vezes, inclusive pintamos a fachada daquele lugar aparentemente inóspito. Tínhamos uma vontade em comum, torná-lo vivo, ativo naquele ambiente. Com ele, pudemos pensar juntos.

Tomo VII: Colada na terra

Em uma manhã de sábado no interior, estava calçada com um tênis nos pés, até que, ao me perceber ali, tive vontade de tirá-los. Encontrava-me em frente a um grande açude de águas com cor escura, contrastadas com uma grande árvore que estava situada em uma de suas extremidades.

Ao me perceber ali, vivendo aquela experiência, cheguei até mim uma vontade de sentir as diferentes texturas daquele lugar: água líquida, tronco da árvore, gramas, urtigas. Mais do que apenas observar, como uma criança que corre e vive, quis tocar, inspirar cada uma dessas diferentes texturas: lisa, granulada, áspera, pontiaguda, e...e...

Naquele instante me lembrava do lugar do sonho, da criança sonhadora, daquele mundo paralelo da infância. Da vontade de poder “[...] habitar além dessa terra dura (...) se abrindo para outras visões da vida não limitada” (KRENAK, 2019, p. 32). Estabeleci um contato muito alegre com aquelas texturas, com aqueles sons, com os cheiros, com ‘como’ eu pude habitar a minha própria natureza, com a multidão de formas que ela pode me admitir - “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza” (KRENAK, 2019, p. 10).

Mesmo que por um minúsculo intervalo desapareceu o antropoceno, esse “[...] tempo [que] é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade (...)” (KRENAK, 2019, p. 13). Nesse respiro me senti acolhida, apaziguada, parte do todo, fluida e colada na terra. De imediato recordei-me do conselho que encontrei em uma leitura... “Somos microcosmos do organismo Terra, só precisamos nos lembrar disso” (KRENAK, 2020, p. 72).

Fazia muito tempo que eu não me sentia assim, fazia muito tempo que não abria uma fresta, que eu não lembrava disso. Foi muito bom experimentar o silêncio e o contato com todos os seres que habitam comigo o planeta.

Tomo VIII: A instrumentação

Estava no Mestrado em Educação, quando passei a acompanhar meu professor orientador na disciplina de Instrumentação que ministrava em um Curso Superior de Licenciatura. Conforme assistia aos diálogos empreendidos por ele na disciplina com os estudantes matriculados, conseguia perceber um movimento, no mínimo, interessante que ultrapassava a noção de trabalho de sala de aula que estava habituada - tendo em vista mais de quinze anos de contato com o ambiente escolar básico e superior. Percebia o professor cuidando do modo como se direcionava aos estudantes, desde o uso das linguagens até o modo de olhar e gesticular. Percebia algo distinto ao meu horizonte habitual de compreensão, de professora recentemente formada.

O professor perguntava aos futuros professores o que eles queriam aprender, o que lhes interessava entender, o que lhes parecia importante desprender tempo de estudo e vida para compreensão. Na medida em que ali estava, assistindo a cada encontro, via-me olhando para os processos de cada estudante que prestava atenção nas suas questões - com um interesse de como quem olhava para uma caixa-preta (ANDERSON; BAZIN, 1977).

O trato com conceitos e conhecimentos da Química, o repertório teórico e conceitual do educador, os horizontes contextuais e as contingências de pensar dos estudantes me convidavam a perceber o processo de aprender se modulando de modo muito diferente. Por isso, percebia-me implicada no processo de pensamento educacional, o qual permitia compreender o quanto não havia tido a chance de ter entendido ao longo da minha vida como estudante e futura

professora alguns dos principais conceitos basilares da Química, como é o caso de: pressão, átomo, densidade, por exemplo.

Nos encontros da Instrumentação era possível reconhecer o que não se compreendia de imediato, o que parecia confuso, o que causava dúvida e, por vezes, até mesmo, ansiedade. Os estudantes podiam fazer perguntas que em outros lugares poderiam aparentar ser 'bobas'. Eles se sentiam encorajados a perguntar, porque não havia constrangimento em fazer esse movimento. Ao contrário, o interesse estava em abrir espaço para compreensão viva e ativa de conceitos e de teorias, para além da memorização e da fragmentação de palavras e definições prontas.

Nesse percurso, enquanto me pegava habitando esse contexto formativo, pude me perceber aprendendo com o envolvimento de estudo dos futuros professores. Passei a estar com eles pensando suas questões, contradições, compartilhando de hipóteses e algumas ponderações. Constituímos um ambiente de escuta e de conversação em que todos tinham sua parcela de contribuição, já que estavam ativos vivendo essa experiência de aprendizagem.

Ríamos, chorávamos, íamos até o pátio, experimentávamos alguns recursos e ferramentas para mobilizar o pensamento de algum conceito-fenômeno - como são as escalas cartográficas. Ficávamos mais de quatro horas em conversações e, por desenvolvermos uma qualidade da atenção e da aprendizagem, não queríamos que aqueles momentos acabassem.

Território fértil, acolhedor, festivo, fluido e encantador - era vívida a mobilização do aprender.

Linhas de fuga



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As experiências da subjetividade, que esta escrita-oficina cartografou, ativaram a potência micropolítica de um existir pela atenção ao corpo mínimo (AZEVEDO, 2020). Em algumas folhas de papel, foi possível modular alguns pontos que inscrevem durações em um corpo que habita um tecido relacional de um conhecer com vontade³, como “[...] teias de oportunidades” (ILLICH, 1973) que se desenvolvem num mundo de coisas que aumentam “[...] a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado” (ILLICH, 1973, p. 18).

A potência de germinação de cada um dos tomos aqui apresentados dizem respeito ao quanto os processos educacionais podem produzir vacúolos intensivos duráveis de conexão com as subjetividades dos corpos, da respiração dos afetos, dentro de suas próprias variações e intensidades. O quanto é possível produzir e cultivar uma ética que nos permite afirmar a existência de cada um, em meio a encontros alegres e recheados de ações que operam pela potencialização do desejo, da fruição da vida, da sua reapropriação, do “[...] pisar leve, bem leve” (KRENAK, 2020, p. 114) e da “[...] nossa relação com a vida, como um peixinho num imenso oceano, em maravilhosa fruição” (KRENAK, 2020, p. 109).

³ “Quem conhece com vontade não reconhece, por exemplo, a liberdade, libera-se” (CORRÊA, 2006, p. 184).

Esta escrita-oficina insistiu em percorrer “[...] a infinidade de histórias, composições e gestos” (AZEVEDO, 2020, p. 166) pela atenção ao corpo mínimo, corpo povoado de multiplicidades, saboreando as texturas e os sentidos que têm chegado até mim pela sua mobilização, pelo respeito a sua integridade. É transversal a esse movimento de fazer escritural-oficineiro a alegria como contágio, como força que aumenta a potência do agir.

Por meio desse narrar também é possível perceber a potência da liberdade nos processos educacionais. Processos que dissolvem a aposta em prescrições apriorísticas e comprometem-se com a ética pulsional do encontro dos corpos e, portanto, daquilo que se aprende com eles, em meio a eles, nas relações entre os humanos que inauguram encontros, bons encontros, multidões.

A narração do corpo mínimo aponta para dimensões educacionais abertas que só se estabelecem e fluem por serem alicerçadas e comprometidas com a ampliação da capacidade de afetar e ser afetado. Com uma micropolítica que tenta para as ressonâncias e os afetos que se entrecruzam por entre-corpos, criando aquilo que Rolnik (2018) chama de “[...] cenários que nos trazem de volta ao bem-viver (...)” (p. 27), a um despertar, como escreve Ailton Krenak (2019), o qual se abre para outras visões, deslocamentos, sonhos.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao finalizar esse movimento de escrita-oficina, pego-me atentando para os tomos-vacúolos aqui materializados e percebo o quanto às práticas empreendidas por “presenças próximas” (AZEVEDO, 2020) foram decisivas no modo como me percebo no mundo. O quanto a atenção da professora do cabelo

castanho claro dos Anos Iniciais, da professora de Ciências do Ensino Fundamental e do professor da disciplina de Instrumentação do Ensino Superior me cativaram a perceber os processos educacionais como prática de liberdade.

O que me intriga em todo esse processo é o fato do cumprimento das tarefas e testes/provas dos contextos escolares não aparecerem ao longo dessa atenção empreendida. Embora tenha tido que lidar com elas em boa parte das estratégias adotadas nos diferentes níveis de ensino, pouco ou quase nada resta na minha memória das suas marcas, das suas especificidades. A sensação que me toma é como se tivesse sido submetida a um “atletismo para imobilidade” (CORRÊA, 2006), por um apagamento/esvaziamento de todas as infinitas horas em que estive sentada na carteira escolar respondendo questões objetivas e dissertativas - até mesmo nos processos seletivos. Não consigo recordar de algum momento em que tenha experimentado um milésimo de intensidade de vida ao responder uma lista de exercícios, é como se o meu corpo singular fosse reduzido a uma função e/ou uma máquina eficiente em seguir roteiros e produzir códigos - docilizado, esvaziado, resfriado (BELTRÃO, 2000).

Era uma vez um coração de criança povoado de boas intenções, vivas, discretas e um pouco disformes, como um povoado de anões numa floresta antiga. Um adulto que passou entoava com a voz grave bons conselhos e lições de moral. Só de ouvir seus nomes arrotados por aquela voz sonora, todos os anõezinhos morreram de medo. Adultos, sejam menos barulhentos (DELIGNY, 2020, p. 65).

Como que nos barulhos cheios de recomendações e noções de verdade que produzem a sensação de resfriamento da vida e da vontade de viver, é que muitas existências acabam sendo povoadas nas travessias que se embalam nos contextos que querem ensinar a viver.

É fugindo desses barulhos que penso os processos educacionais como esses vacúolos que potencializam os campos de experiência subjetiva e a ampliação da capacidade de narrar o corpo mínimo, esse mesmo povoado de multiplicidades, espíritos amigos.

Não se pode esperar de um professor que jamais tenha experimentado situações de estudo movidas por uma vontade viva de conhecer, que possa promover essa vontade junto aos seus educandos (...) (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 197).

É preciso ativar essa experimentação - ao longo de uma existência - para que se possa cultivar e expandir afetos alegres, intensidades e dar condições para que as crianças, os jovens, os educadores e as educadoras se sintam vivos e

presentes intensivamente nas ações, resgatando a força de instalação de um território de acolhimento das sensibilidades mais sutis.

Uma criança pode tirar proveito de tudo. Momentos místicos, momentos fascistas, sarampo, escarlatina, caxumba, (...) esse tipo de coisa não se evita, não se guarda em segredo no fundo do coração ou da espinha, mas se vomita, vem à tona para ser lavado, queimado, consumido. Os piores hábitos são aqueles que não ousamos ter, pois o balanço da vida, em seu magnífico e frágil vaivém, corre o risco de ficar preso nessa vegetação monstruosa que é o privilégio misterioso das aparências conformes (DELIGNY, 2018, p. 27).

Deligny (2018), certa feita, escreveu que o educador precisa ser um criador de circunstâncias, como uma força que pode dar vazão a “[...] um pequeno pedaço bem vivo do universo” (DELIGNY, 2018, p. 40). Para que isso seja possível, é importante que se experimente, ao longo da vida, processos educacionais que deem conta de um conhecer com vontade - “MANTENHA-OS vivos” (DELIGNY, 2020, p. 61). Na escolarização ou fora dela é preciso afirmar as intensidades da vida, daquilo se experimenta na existência, dessa potencialização das capacidades subjetivas.

Nessa escrita-oficina se apostou na multiplicação de processos educativos que investem em experiências de afirmação da vida, de um “[...] cuidado ético com o que se sente, passa pelo corpo” (RIGUE; DALMASO, 2020, p. 146).

O gesto de narrar um corpo mínimo pode ser esse ponto de encontro entre a ampliação da dimensão dos processos educacionais, pela via de acolher as variações afetivas e as singularidades dos corpos.

Referências

- ANDERSON, S.; BAZIN, M. *Ciência e In/Dependência*, v. 2. Portugal: Editora Lisboa, 1977.
- AZEVEDO, A. B. Como narrar o corpo mínimo? *Revista Criar Educação*, Florianópolis, v. 9, p. 148-167, 2020.
- BELTRÃO, I. R. *Corpos doces, mentes vazias, corações frios*: Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.
- CORRÊA, G. C. *Educação, comunicação, anarquia*: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORRÊA, G. C.; PREVE, A. M. H. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. *Revista de Estudos Universitários*, v. 37, n. 2, p. 181-202, 2011.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2013.
- DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- DELIGNY, F. *Semente de crápula*: conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la. São Paulo: n-1 edições, 2020.
- DELIGNY, F. *Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- NIETZSCHE, F. W. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PONTIN, V. M. R.; GODOY, A. das escritas, dos corpos. afetos e entretempos. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1559-1569. 2017.
- RIGUE, F. M.; DALMASO, A. C. Estar vivo: Aprender. *Revista Criar Educação*, Florianópolis, v. 9, p. 130-147, 2020.
- ROLNIK, S. *Esferas da Insurreição*: notas para uma vida não cafetinada. n-1 edições, 2018.
- ESPINOSA, B. *Ética*. Trad. Grupo de Estudos Espinosanos. Coord. Marilena Chauí. São Paulo: EDUSP, 2018.
- VAZ, T. Devir-descarte: habitar transbordamentos. *ClimaCom [online]*, Campinas, n. 11, a. 5, abr., 2018.

FIANDOGRAFIAS EM EDUCAÇÃO: EXPERIMENTAÇÕES DE MODOS DE ESTAR VIVA PARA O MUNDO

Alice Copetti Dalmaso

Paisagens

Estes escritos fazem parte do cenário de composição das forças e bifurcações que permitiram a emergência da metodologia Fiandografia e como essa palavra, mais do que produzir uma paisagem de processos de produção de pesquisas em educação, conta sobre um modo de estar viva para o mundo¹. Trato aqui de compartilhar de experimentações que fui fazendo, ao longo do meu processo de doutoramento e pós-doutorado, da docência na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e sobretudo do que tenho aprendido nesse percurso. Tenho chamado, então, evocando seres, palavras e autores, de experimentações de modos de estar viva para o mundo.

Forças humanas e não humanas², tem conduzido/movimentado uma Fiandografia, orientado a encontrar rachaduras entre disciplinas, sulcando fronteiras disciplinares: a ciência que faz um eco nas artes, que faz um eco na filosofia, se interferindo, trocando, entrando em núpcias umas com as outras³. Então,

¹ Estes escritos surgem da narrativa compartilhada durante o 1º Encontro de Estudos Povoar: arte, educação, filosofia e outros afetos que aconteceu entre os dias 26 e 30 de outubro de 2020, organizado pelo Grupo de Estudos povoar, coordenado pelo querido colega Cristian Mossi (FACED-UFRGS). O link da mencionada conversa remota – e outras tantas vozes potentes – pode ser encontrado aqui: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLsRuCAARfR0Pa3ucgr72Bjfsqtg7UIx9i>>.

² “Poderíamos dizer que é sempre ao observar o não humano que a humanidade (assim como qualquer outra espécie) pôde e poderá compreender a si própria: todo saber que diz respeito à nossa vida só pode ser tomado emprestado à observação. A autoconsciência é sempre interespecífica. Assim, é aplicando os conceitos que descrevem nossa vida que compreendemos a vida das espécies e das formas de vida diferentes da nossa” (COCCIA, 2020, p. 204).

³ “Assim, a filosofia, a arte e a ciência entram em relações de ressonância mútua e em relações de troca, mas a cada vez por razões intrínsecas. É em função de sua evolução própria que elas repercutem uma na outra. Nesse sentido, é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si” (DELEUZE, 2013, p. 160).

resido em mostrar o cenário desses exercícios de interferências múltiplas reunidas e que me oferecem possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial (outrora, esquecida nos percursos formativos em educação) e, de certa forma, abraçar a oportunidade de me re-singularizar junto aos/as parceiros/as que surgem nessa rota à deriva.

Importante pontuar que, nas próximas sequências de páginas, uma série desalinhada de imagens atravessarão a leitura. Essas imagens – a possibilidade de montá-las e trazê-las como uma paisagem que se intervala e suspende o que é dito – faz parte de um movimento de criar novas combinações visuais, matérias de expressão heterogêneas que estão aqui para a disparar interferências na escrita. Elas não intentam totalizar tampouco ilustrar o escrito ou o trabalho poético e artístico em si, mas dizem respeito à composição de misturas, um universo de heterogêneos o qual vem formando, junto dos textos escritos, a Fiandografia (encontros, oficinas, experimentações autorias, conversas em grupo de pesquisa, leituras de toda natureza, blocos de escritas soltas, artigos científicos, gestos, silêncios, saúdes, doenças: uma vida).

Nesse sentido é que talvez seja importante pontuar a pergunta que tem movido as linhas de pesquisa da atualidade: Como um modo de pesquisa e escrita, que perambula por artes, ciências, filosofias, diz de uma condição que está atenta, viva para o mundo? E como isso põe em devir os as relações em educação?

É no meandro desses pequenos brotamentos de invenção que espero que esse texto chegue aos leitores/as como um vento quente, um espinho inco-modativo, um nascimento tardio, qualquer fenômeno metamórfico que inspire um novo jeito de viver e habitar o mundo vivo. Que chegue, e faça casa, com o que estiver disponível por aí.

Fiandografia, Fiandar

Em meu processo de pesquisa de doutorado (DALMASO, 2016), inserida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GPAEC-UFSM) e participando de um grupo de orientação que conjugava experimentações visuais às provocações de textos filosóficos, fomos produzindo uma abertura, um lugar profícuo de orientação de pesquisa⁴. Fui autorizada a criar algo

⁴ Essa atmosfera de permissão para que, academicamente, pudéssemos realizar iniciativas de pesquisas em educação experimentais entre o campo das artes e das filosofias da diferença, se deu a

no campo acadêmico-educacional, um espaço de liberdade de pesquisa, a ensejar um processo de escrita metodológica que moveria o corpo e o pensamento, as ações e criações, mas que sobretudo se tornaria um processo de aprender a viver com autonomia diante de nossa multiplicidade relacional.

A Fiandografia passou a ser regida por um verbo-ação-postura-movimento - o Fiandar - que se construiu através de tufões conceituais aliados a uma miríade de autores/as das denominadas Filosofias da Diferença. A partir do exercício de experimentar um pensamento filosófico considerado pré-socrático - afirmado por Gilles Deleuze em seu livro *Nietzsche* (1965) - a pesquisa tratava de entrar num exercício de experimentação que obra a si mesma, produzindo uma unidade do pensamento e da vida. Neste livro, Deleuze afirma, sobre essa unidade complexa:

Os modos de vida inspiram maneiras de pensar, os modos de pensar criam maneiras de viver. A vida activa o pensamento e o pensamento, por seu lado, afirma a vida (DELEUZE, 1965, p. 18).

A extravagante unidade operatória de uma vida ativa e de um pensamento afirmativo envolve um pensar que não julga a vida e o viver, limitando, condenando, moralizando e tornando a vida depreciativa (que tira a sua força, sua saúde e seu vigor próprio). Esse salto comum entre vida e pensamento, portanto, não se submete, repete ou reconhece as verdades já postas, exigências da razão e dos valores 'superiores' (verdades do estado, das religiões, das ciências, as quais capturam a potência de existir a partir das dualizações entre bem e mal, feio e belo, verdadeiro e falso). Então, ao contrário, para uma grande gama de pensadores/as que se inspiram no pensamento de Friedrich Nietzsche, podemos ser criadores de valores, criadores de modos de pensar, de viver e existir, onde a vida, plena em si mesma (que nada falta) pode se tornar um laboratório possível de criação, uma usina criadora de modos de existir.

Para Nietzsche, uma vida que cria é uma vida que afirma tudo que lhe chega, todo bem e todo mal - ou para além do bem e do mal - que lhe acontece para movimentar seu pensamento, inspirar maneiras de pensar para extrair força para a criação de si mesmo, para compor novas individuações. "Criar é aligeirar, é descarregar a vida [...]" (DELEUZE, 1965, p. 19). Para não carregar pesos é

partir dos processos formativos instaurados pela professora e colega Marilda Oliveira de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSM).

preciso abandonar, sobretudo destruir algo como movimento para criar algo novo, transfigurador, inventando novas possibilidades de viver.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Por que trazer esses tufões de unidade entre vida e pensamento? Porque esse horizonte filosófico passou a animar maneiras de pesquisar, de escrever e pensar a educação a partir dos processos de ler e escrever. De contaminar a própria vida, e acolher o vento de verbos-ações que me tomavam durante dias e noites de leitura de doutorado. Não sendo filósofa, tratava-se de um jeito de encontrar modos de ler filosofia, encontrando ecos na noção de uma filosofia do futuro (DELEUZE, 1965) - onde o filósofo é criador e destruidor de valores superiores, de fardos e ideias civilizatórios - mas também médico e poeta da civilização (porque afinal ele traz, com o pensar novas possibilidades de viver e de existir, uma espécie de cura aos 'doentes do pensamento').

A linguagem, os usos e as criações pela linguagem seriam o chão onde adentraria no processo de tese e por onde, de fato, intensifiquei a vida, encontrei vitalidade... e criei. Concernia em atentar, abrir visões sobre como os processos de ler e escrever se agenciavam ao modo como eu ia me constituindo vivente no mundo, gerando novas possibilidades de pensar e de viver. Atentar a como me relacionava com a linguagem, com os processos de escrita e leitura, com o efeito das palavras - da literatura e da filosofia - tinham na minha vida. Uma Fiandografia, então, nascia em mim.

As Palavras

Para a filósofa russo-belga das ciências, Isabelle Stengers, a linguagem não serve para nós por unicamente na passividade de meros transmissores de informação: ao contrário, “[...] as palavras nos fazem pensar e sentir” (STENGERS, 2002, p. 137). Há uma materialidade viva, pulsante na linguagem e nas ideias, nos procedimentos de escrita que escolhemos operar que vai nos tornando conectados com o que está vivo em nós e no mundo. À época, animada por essa força metamórfica das palavras (STENGERS, 2017), passo a sentir a potência do uso das mesmas - e das suas forças de composição e invenção de mundo - para criar algo novo, uma tese de doutorado em educação.

Por estas linhas, então, é que em meados de 2014 a Fiandografia se constituía em afinar a atenção para o seguinte problema de pesquisa: que processos de aprender - de viver e de pensar - podem nascer com procedimentos de escrita e leitura? Ou seja, animando o pensar e o viver a partir da aliança entre leituras de textos científicos, filosóficos, literários - e do encontro com pessoas, animais, autores, ideias, afetos - eu queria ter possibilidade de escrever, sob a ótica da autoria de escrita, constituindo um processo de autonomia no pensar, de produzir, construir, elaborar um território pragmático de alianças entre textos, entre palavras, materiais, imagens, entre seres. Me alimentava disso para aprender a eliminar uma certa dependência ao pensamento dos outros, da captura que fazem da nossa potência própria de pensar, na contracorrente de um modelo de pensamento de rebanho (recognitivo) que produz a todo momento o que devemos ser, como devemos agir, como devemos escrever, ler (produzir e montar uma tese), amar, comer, transar, nos relacionarmos com o mundo, com as coisas e seres do mundo.

Encontros com diferentes perspectivas filosóficas sobre inventar processos de ler e escrever faziam tremer toda ordem de hierarquias de pesquisa⁵ e ventilar toda ordem de permissões, abrindo percepções sobre as capturas de uma maquinaria capitalística feiticeira⁶, muito potente e sutil, que nos tira a

⁵ “O desprezo pelas hierarquias não investe na negação do que existe, mas na invenção de liberdades onde se quer que elas aconteçam. Assim, não interessa perguntar por que ou para que, não interessam origens ou finalidades, mas um como, uma problematização, uma estratégia” (CORRÊA, 2006, p. 185).

⁶ “Nesse reconhecimento, atentamos às palavras enfeitizadas, os slogans, os projetos, os dispositivos, as subjetividades fabricadas, imputados por modos enfeitizados de viver. Nós estamos assim cada vez mais sujeitos às palavras enfeitizadas. ‘Seja motivado’, ‘Tenha um projeto’: as palavras da gestão (a motivação, o engajamento, etc.) pertencem a dispositivos que funcionam como teias de

potência de pensar e de viver por conta própria, separando-nos daquilo que a gente pode, da nossa força de nomear ao nosso modo o que se passa conosco, de perceber o que é nocivo ou não para cada um/a, apartados que estamos de nossa potência de agir, pensar, sentir, cooperar (de criar algo, afinal, produzindo nossos próprios lugares, linguagens e corpos). Isso, de criar nossas maneiras de viver, envolve um processo autoformativo, de um exercício de si consigo, onde as muletas possam ser aposentadas para podermos conduzir sem culpa nossos gestos pelo mundo e acessar a vida sem alegorias fantasmagóricas intermediando nosso processo de aprendizagem na relação com seres e coisas.

Por entre as muitas linhas afirmadas, a Fiandografia viria instaurar que o que vem de fora de mim e de dentro de mim é uma potência de pensar, de perceber, sentir, explorar, emocionar, criar, digna de ser escrita e tornada uma tese em educação. Por que não?

As Aranhas

Seria também através dos conglomerados não-humanos que a Fiandografia encontraria espaço para aterrar e beber, para fazer parar e mover. A força etológica das aranhas - seus modos de afetarem e serem afetadas - em seus múltiplos modos de existirem - foram as parceiras de devires do pensamento e que inspiraram a criação da palavra Fiandografia.

No encontro com o conto literário *A infinita fiandeira* (narrativa de uma aranha inventada pelo escritor Mía Couto⁷, a qual tece sua teia por prazer, e não por instinto), aliei o gesto de aprender a bordar com a minha mãe, quando criança. Reunindo às passagens do conto àquela memória viva afetiva, inspirava-me também na noção de linguagem inútil de Roland Barthes, numa passagem presente em um dos seus livros, onde afirma que a linguagem literária se destituiu de construir uma verdade contingente e moral, para quem sabe, “[...] sofrer menos” (BARTHES, 2004, p. 142). Eu uno tudo isso, misturo esses afetos - leitura, escrita e bordado -, e vou produzindo uma metodologia de pesquisa, lendo, escrevendo e bordando, atenta para perceber o que se ia aprendendo nos intervalos das relações, algo que eu ainda não havia aprendido.

aranha - quanto mais nos debatemos contra, mais ficamos presos como moscas. Não há, nesse caso, ilusão ideológica, mas uma terrível eficácia feiticeira (STENGER, 2017a, s.p).

⁷ COUTO, M. O fio das missangas: contos. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, 147p.

Desse chão de misturas e roubos desavisados é que a palavra Fiandografia nasceu: trata-se de uma licença poética que se sustenta com a criação e conjugação do verbo Fiandar e certa 'brincadeira', variações com a palavra fiandeiras (apêndices presentes no abdômen do corpo das aranhas, responsáveis pela produção da seda, com a qual elas tecem as teias). Fiar uma grafia, um movimento de fiandar - alinhar, costurar, pregar, ajustar, alinhar, brotar, dar nó na grafia, escrever os fios, fios que se escrevem. produzindo uma trama, um feixe de linhas de escrita sem início, meio e fim.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Na ação de bordar, encontrou-se a força de variação da palavra, extraindo um ânimo dos materiais. Há algo que se passa na relação com os materiais e que contamina a leitura e produção de textos, impulsionando o pesquisar e perceber como isso pode gerar um modo existencial de produzir escrita e pesquisa e encontros em educação, dando forma à Fiandografia. Esse gesto com as mãos, então, propositadamente retorna, cria e emerge sempre novo, no sentido de acionar gestos e movimentos que estão angariando novas experiências.

Nesse processo de pesquisa, passei a afinar a atenção - criar, dispor um novo corpo - para perceber o que se passava na relação com tantos heterogêneos, afirmando os encontros que eu ia tendo ao longo do doutorado, não rejeitando as experiências que surgiam e prestando atenção às potências das conexões

ainda não sentidas/experimentadas que se davam entre as coisas. Então, assim, se fazia uma Fiandografia: uma grafia - pensar/fazer - o próprio verbo Fiandar, uma fiandagem derivatória e intensiva, produzindo um modo operacional de estar no mundo e em educação (enquanto docente, estudante, mulher, enquanto ente vivo, na interdependência com coisas e seres no mundo que surgem e desaparecem, nascem e morrem).

Já realizando a docência na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e da recente pesquisa e processo de pós-doutoramento⁸, a Fiandografia passou a evocar nova série de intercessores⁹ para produzir práticas de vida, práticas formativas e de criação de espaços afirmativos dentro da universidade. Espaços os quais acolhem os acontecimentos das vidas em educação - estudantes, educadores e futuros educadores -, encontrando a força insurgente e desarmônica do próprio viver juntos, congregando sempre novos parceiros de criação de si mesmos, que nos inspirem a novas maneiras de estar-no-mundo e criem jeitos de viver e pensar as forças dos processos educacionais (DALMASO; RIGUE, 2020).

Criar novos jeitos de ocupar uma universidade e dos efeitos da pesquisa de pós-doutorado, me levou a reencontrar o lugar da força de ação da palavra *atenção*. É a essa noção que recorro nas linhas a seguir.

Atenta e viva

Sempre sonhei com isso. Refugiar-me dentro de um casulo, não importa qual seja ele. Um cômodo do meu apartamento, uma casa de campo em um país distante, um submarino no fundo do mar. Cortar qualquer relação com o mundo e entregar-me ao trabalho da matéria. Sentir minha alma entalhar-se e soldar-se novamente sob uma nova forma. Vivenciar uma força que a esculpe, que a altera de parte em parte. Acordar e nada encontrar daquilo que eu achava que me pertencia. Acordar e perceber que o mesmo mundo à minha volta está

⁸ Pesquisa intitulada *Experimentar (com) um modo de existir-criança: composições para pensar ciências, artes, divulgações, educações*, desenvolvida no Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo, na UNICAMP-SP, sob a supervisão da pesquisadora Susana Oliveira Dias (UNICAMP). Aulas, encontros, conversas, materiais, dos quais tive contato durante o pós-doutorado, misturam-se às pesquisas e olhares generosos de Susana Dias (e o Grupo de pesquisas multiTÃO), a qual lida com perspectivas que procuram operar com toda ordem de seres e coisas - assim como as crianças - como parceiras e parceiros de pensamento, abrindo visões de mundo, brechas para pensar a comunicação e a divulgação, as ciências, as artes e filosofias.

⁹ "O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas - mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda, Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê" (DELEUZE, 2013, p. 160).

irremediavelmente diferente – em sua textura, intensidade e luminosidade (COCCIA, 2020, p. 59).

O antropólogo experimental Tim Ingold - em suas práticas de uma antropologia do futuro, a qual ele deseja convocar - afirma que só podemos conhecer o mundo, movendo-nos. Movendo-nos é que aprendemos a descrever o mundo e conhecer as coisas do mundo. Mover, conhecer e descrever, no entanto, demandam observação (e observar é perceber o que se passa no acontecimento presente). Assim, um ser que se move, conhece e descreve, deve estar atento e “[...] estar atento significa estar vivo *para* o mundo” (INGOLD, 2015a, p.13).

Ressalta-se esta frase, porque ela me capturou e é dela que se extrai agora uma série de derivações: estar atento significa estar vivo *para* o mundo (percebam que não é meramente *no* mundo, passivamente, mas, estar atento na sua forma mais ativa e viva). Este *para* denota uma certa abertura, disposição, de encontrar as coisas que estão, num estado virtual, sujeitas a serem descobertas, conhecidas, sentidas e co-criadas. Um *para* que solicita estar vivo/a para as relações, para os seres, para as palavras, para os muitos convites que o mundo nos faz. Essa noção nos convoca a uma configuração - um modo de existir, uma ativação mínima do nosso sistema corporal, perceptivo, sensível - de ser capaz de atentar para mundo e de “aprender a ser afectado, ou seja, ‘efectuado’, movido, posto em movimento por outras entidades, humanas ou não-humanas” (LATOUR, 2007, p. 39). Atenção que nos pede licença para parar e acompanhar “[...] um mundo que não está pronto, que é sempre incipiente, que se encontra no limiar da emergência contínua” (INGOLD, 2015b, p. 29). Que bonito! Esse mundo, então, pode se tornar uma fonte de espanto, como uma criança que, aprendendo a se movimentar, interrompe o seu percurso para olhar, pegar, cheirar, explorar o que a chama, o que a convida a diminuir a velocidade, no percurso do seu caminho habitual.

O que desejo aqui acentuar é de um *estar atento*, ou de dar atenção, que não envolvem somente as relações humanas, mas as coisas com as quais entramos em contato - convivemos, co-habitamos e co-participamos:

[...] o chão em que pisamos, os céus em constante mudança, montanhas, rios, rochas e árvores, as casas nas quais habitamos e as ferramentas que usamos, para não mencionar os inúmeros companheiros, tanto animais não humanos quanto outros seres humanos [...] (INGOLD, 2015a, p. 12).

Ativa e atentivamente, sintonizar com as infinitas existências e manifestações do cosmos, engajando-se em perceber e aprender com processos que

estão ocorrendo, atravessando, compondo conosco, em transformação. Para o antropólogo, isso é estar vivo para o mundo, testemunhando toda uma malha eco-etológica de seres humanos e não-humanos que habitam os mesmos espaços que nós, fazendo expandir e crescer esse mundo dinâmico, impermanente, aberto, não-ideal, que nasce continuamente, e que nos trai, posto que ele nunca está pronto, dado, pensado.

E aí passam a surgir, ainda tímidos, os processos de experimentação que nascem de estar atenta, viva para o mundo. Um desses processos foi poder experimentar os modos de existências das crianças: estar viva para o que e como as crianças fazem, dizem, movem, conhecem e descrevem os seus mundos particulares e seus pontos de vista específicos. Um mundo que é feito de muitos outros mundos, de conexões múltiplas, processuais e fabricáveis, os quais se tornam mais vivos, existíveis, pelos corpos e perspectivas delas. Observar e testemunhar devires das crianças - e um devir-criança em nós e fora de nós - disparou o desejo de habitar os modos virtuais de existência de coisas, elementos, materiais, seres e acontecimentos sob o ponto de vista de uma criança. Acompanhar crianças tem sido um chamado, que dispara sempre a perceber a qualidade da atenção - de estar viva para o mundo - então ampliando a Fiandografia, os processos de pesquisas e escritas em educação¹⁰.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

¹⁰ Deixo aqui o convite a visitarem o artigo publicado na Revista ClimaCom (e o Dossiê devir-criança), resultado do processo de pesquisa de pós-doutorado: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/quando-o-sol-e-tao-forte-como-um-mel-experimentacoes-de-existir-escrever-pensar-comunicar-com-criancas-alice-copetti-dalmaso/>

Vamos, assim, colocando-nos no lugar de fazer ver (LAPOUJADE, 2017) aquilo que nós temos o privilégio de ver, de sentir e de pensar a partir do que aprendemos ao coexistir com a multiplicidade, com as múltiplas existências que a gente acompanha e entra em relação (e entra em relação também com saberes oriundos das mais diferentes práticas e ofícios, e que também nos presenteiam ao fazer ver outros seres, dinâmicas e processos). Há aí, a meu ver, um grande fortúnio: penso que a gente enriquece a educação, quando testemunhamos e nos pomos a favor de modos de existir que costumam ser subjugados de suas dimensões de força de existência, força de dar a ver e pensar novos modos de estar no mundo, novas possibilidades de viver.

Interessa-nos pensar mais nos efeitos da atenção enquanto estratégia que movimenta uma nova produção de campo de gestos e experimentações em educação, ao compor com espaços, práticas, discursos, políticas, materiais, instrumentos, subjetividades, sejam quais forem as funções que desempenharmos, nos lugares que ocuparmos. Alguns possíveis, talvez, nasçam disso: para que esse contexto atencional dê novos futuros pelos espaços e redes que ocupamos e produzimos em educação, envolve um sonhar qualquer instituição (KRENAK, 2020). E uma instituição que admite o próprio sonho é aquela que abre campo para que sonhadores habitem esse lugar, “Onde as pessoas aprendem diferentes linguagens, se apropriam de recursos para dar conta de si e do seu entorno” (KRENAK, 2020, p. 34).

Um Vírus

Sempre sonhei com isso. Envolver-me na seda do casulo até cortar toda relação com o mundo por dias a fio. Construir um ovo macio e cândido dentro do qual possa deixar o corpo trabalhar. Atravessar uma mudança radical a tal ponto que o mundo em si não será mais o mesmo. Não conseguir mais enxergar da mesma maneira. Não conseguir mais escutar da mesma maneira. Não conseguir mais viver da mesma maneira. Tornar-se irreconhecível. Fazer parte de um mundo que se tornou irreconhecível para ele mesmo (COCCIA, 2020, p. 59).

Como estar viva para as provocações que o mundo nos faz (por mais que não se queira, não concorde, não goste, não compactue com esse mundo)? Posso estar atenta e viva para as provocações de um mundo que eu não quero viver? Posso estar atenta e viva, aprendendo a ser afetada, por uma pandemia mundial e o encontro do vírus com meu corpo?

Um vírus me atravessa, suga minha energia, não há para onde nem como correr. É preciso atravessar o deserto de ser atingida por ele. É preciso atravessar o deserto (KRENAK, 2020).

O encontro com o vírus Sars Covid-19, aqui brevemente tomado como um modo de dar a pensar os vínculos com os processos Fiandográficos, não deve ser tomado como uma narrativa ideal, ou um exemplo de relação. Trata-se de uma experiência possível, não excluindo a condição da barbárie que todos/as, em diferentes graus, viveram (e ainda estão vivendo) em função da presença desse vírus entre nós e dos abandonos de toda ordem que muitos sofreram e têm sofrido.

Quando entendi que havia contraído o vírus, o desejo imediato era, instintivamente, de excluir, negar, ressentir o próprio acontecimento, a relação do vírus que entrava em combate com as células do meu corpo. A sensação física, nos dois primeiros dias, era menos temerosa do que a imersão na atmosfera imprevisível da situação pandêmica que vivíamos, do medo em torno da doença e da iminência da morte.

A partir do sexto dia de sintoma, vivendo o processo de muita dor corporal e confusão mental, perdi a capacidade de sentir cheiro e gosto (sintoma descrito para a maioria dos infectados, mesmo em situações leves). Por quase mais seis dias, não sentia gosto algum, impedida de diferenciar um alimento apimentado de um adocicado, e naturalmente deixei de ter vontade de me alimentar.

Em meio à uma certa inconsciência – dormindo constantemente, devido ao cansaço extremo – e perda de vitalidade durante dias e noites, sentindo o sopro de força de uma vida que sempre quer perseverar e não se acomoda, consegui extrair um mínimo de força da fraqueza, um riso de vigor da minha própria potência de estar viva, e procurei me fazer atenta, ativa, ao que estava acontecendo em mim e no meu parceiro, ambos em quarentena. Passei a afinar um processo perceptivo da doença e fazer dela uma possibilidade de estudo, aprendizado: comecei a ler os sinais de melhora e piora dos sintomas, de conviver com a dor e aprender a esperar com mais paciência a resposta do meu corpo, de afinar a percepção durante o intervalo de um ciclo de resposta corporal à medicação. Sobre tudo, passei a prestar atenção aquilo que eu comia, às suas consistências – o que é isso que chamamos de salada, sopa, ou um frango.

Afinar uma atenção que pede um estar viva para o mundo é um eco simultâneo ao pensamento Nietzscheano, a retomada que expus no início desse capítulo, da unidade do pensamento e da vida, em específico seu chamado sobre afirmar a vida a partir de um mau encontro (GIACOIA JUNIOR, 2014). Como extrair forças de um mau encontro, entre vírus e o arsenal celular de meu corpo, gerando mais potência de existir? Estava tendo uma oportunidade única de

extrair um processo de aprendizagem com a doença, extrair força da fraqueza, de ser aconselhada nessa composição que acontecia e na sensação de impermanência e de imprevisibilidade do que iria acontecer. Senti que essa abertura, resuscitada no instante que perdia os sentidos de cheiro e olfato, era também uma oportunidade celebrada de desenvolver a atenção ao que estava acontecendo, ao que surgia de novo, ao virtual que pairava ali, entre a melhora e a piora orgânica.

Relembrei dos escritos de um amigo educador, Guilherme Carlos Corrêa: mesmo numa relação inusitada da contaminação por um vírus, nós estamos falando de processos educacionais que, para além do bem e do mal, envolvem toda ordem de modificações sobre si mesmo, de acessar um recurso de liberdade em perceber nossos próprios processos de aprendizagem.

Educação, portanto, não é uma palavra ou conceito cuja direção se possa indicar como boa, ou desejável por quem participe de uma ação caracterizada como educacional. Nesse ponto é preciso encarar que há processos educacionais incríveis nas relações de uma mãe com seu filho de colo, de uma criança descobrindo o mundo, de um velho aprendendo a não ressentir. Há, também, incríveis processos educacionais no narcotráfico, nas guerras, em um jovem que inibe sua força sexual em função do modo como se entende percebido seu grupo social. Defendemos que educação é uma palavra carregada de sentidos relativos a infinitas práticas. E aí, uma palavra que, sem boas precisões, se torna inútil (CORRÊA, 2014, p. 2-3).

Infinitas práticas. É possível aceitar o convite incessante que a vida nos traz de pensar e ser afetado por um modo não tão habitual, responsivo e reativo, de responder ao que nos chega, com o que o mundo nos traz, com o desgosto de não querer compor com um modo de funcionamento que participa do mesmo mundo que nós - vírus ou outros microrganismos - e dos processos, as transformações entre matérias, elementos e seres, e as aprendizagens que nos põem em variação com isso tudo, abrindo possibilidades de angariar ativos meios de viver.

Nos intervalos de vida dessa quarentena, alguns voltaram a escrever poemas e escrever cartas, ler literatura; outros, passaram a cuidar e cultivar plantas, exercitar partes do corpo inexploradas, a cultivar sua própria comida; outros caminham observando mais o chão por onde pisam, pondo o corpo a funcionar como superfície de encontro com o mundo; outros, apenas sentem, por exemplo, que preferem ver seus filhos brincando ou realizando as mais diferentes atividades trancados em casa, do que serem subjugados a assistir aulas pelo celular com um sem fim de tarefas por semana a serem enviadas pelos professores/as. Quero dizer que há saberes cotidianos, práticos, de ofícios dos mais diversos, fazeres ancestrais e milenares, sobrevoando alguns territórios, os quais

implicam uma dosagem de atenção e sabedoria - ressurgindo nos intervalos de vida dessas quarentenas e que, por sua vez, seguem combatendo, resistindo, à quantidade exorbitante e adoecedora de tarefas, combinando em regimes de controle e endividamento da vida, sobremaneira a partir dos modelos de ensino à distância e/ou remoto.

Naqueles instantes de sopro de vitalidade que restava, percebia que, todos estamos, de um jeito ou de outro, silenciosamente e de modo muito invisível, tendo de encontrar novos ou velhos parceiros de criação, para extrair força dos maus encontros, para criar alguma coisa nova de si e de mundo, algo que nos dê conta de abraçar o real e aninhar a dor.

Esse, parece-me, foi o chamado - nem ideal nem romantizado de viver esse momento. Penso, porém, que é exatamente aí, quando encontramos nos elementos, nas ações, nos seres, nos movimentos mais ordinários, nossos parceiros de pensar e de viver, nos tornando mais atentos-vivos para o mundo, é onde podem germinar novas possibilidades de futuro - de pensar e de viver mais potentes, criadores de modos de estarmos entre nós e na educação.

Isso, novamente, pôs a Fiandografia em fluxo, abrindo as cisuras das consistências. Diferente de muitos, eu e meu companheiro seguimos vivos, embora completamente outros... Nem piores e nem melhores, mas metamorfoseados, estranhos a nós mesmos.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Consistências

Sempre sonhei com isso. Ter a força das lagartas. Ver asas surgindo do meu corpo de verme. Voar ao invés de arrastar-me pelo chão. Apoiar-me no ar e não sobre a pedra. Passar de uma existência a outra sem ter que morrer e renascer, e,

assim, revirar o mundo sem sequer o tocar. A mais perigosa forma de magia. A existência mais próxima da morte. A metamorfose (COCCIA, 2020, p. 60).

Encontrar na experiência corporal com um vírus o ânima de uma palavra. CONSISTÊNCIA. Despedindo-me, faço valer agora pequenos trechos escritos ao atinar consistências como novos processos Fiandográficos.

Consistência tem gestos de vida pulsante, a desordem da suspensão, que faz um tempo urgente explodir.

Consistência: matéria de que é feita um corpo, qualquer corpo. Compaixão, resistência, densidade, constituição dos elementos, abrindo sulcos bordados no tecido do mundo, tentando encontrar variações na relação com múltiplas constituições vivas e não-vivas.

Uma experimentação com o *e-n-c-o-r-p-a-m-e-n-t-o* das coisas. Perder e encontrar o gosto do encorpamento das coisas. Morrer é não sentir. Morri e nasci, para esquecer e aprender de novo. Lentidão dos dias. Salivar saudades. Babar esperas. Nascer no cheiro do vento que chega na janela. Molhar o dedo na pimenta e queimar o céu da boca. O laboratório era meu corpo redescoberto, aberto a adquirir um corpo novo¹¹, posto em movimento. Como uma criança muito pequena que está aprendendo a comer, a ser sensível àquilo de que é feito o mundo: sente tudo pela via oral, pela consistência de uma cebola, dos próprios dedos ou de um plástico, cuspidando a própria riqueza do mundo pela boca.

Em outra via, sem gosto nem cheiro, aprendi a mastigar consistências das palavras para tirar a própria consistência, dureza, fixidez das coisas, fenômenos, aflição dos pensamentos, pessoas. Perceber e produzir o efeito da duração da palavra segue sendo um dos modos de movimentar a Fiandografia. A criação com o bordado instaura, então, modos de pensar e sentir, de co-habitar e co-participar do mundo. Na ação de bordar encontro a força de variação da palavra, e isso me ajuda a instaurar um modo estar atenta-viva para o mundo, porque há algo que se passa na relação com os materiais que induzem flechas de um fluxo de vida. Descobre-se uma incontável possibilidade de pesquisar com o que está à nossa disposição, gerando também um modo existencial de produzir

¹¹ “As partes do corpo, portanto, são adquiridas progressivamente ao mesmo tempo que as contrapartidas do mundo vão sendo registradas de nova forma. Adquirir um corpo é um empreendimento progressivo que produz simultaneamente um meio sensorial e um mundo sensível” (LA-TOUR, 2007, p. 40).

novas situações educacionais com as pessoas em educação, movimentando novamente o Fiandar e a Fiandografia: são coemergências infinitas.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2015).

Afirmar a experimentação de brincar com as palavras: sentimos que, paradoxalmente, ela escapa à representação, e por isso, é potente em criar muitos mundos existenciais e experimentais. Ela é provisória na sua composição com o mundo, porém nunca dando conta de dizer o real. Ao se tornar escrita, ela nos falta, escapa do vivido e do acontecido. E, por isso mesmo, insiste-se em entrar numa relação metamórfica com as palavras dadas e repetidas no cotidiano veloz, para que se possa, então, seguir escrevendo, inventando novos modos de estar em ato no mundo, de seguir os seres e seus processos ininterruptos de nascimento e morte, mas sobretudo de produzir uma nova nuance - uma diferença imperceptível e relacional - um novo modo sutil de existir, na estilização fina da vida.

Bordando palavras, por entre seres animados e inanimados, e experimentando por entre fios, conglomerações de depósitos moleculares na ação de bordar, vou construindo a minha série de intercessores - sem os quais não podemos nos exprimir (DELEUZE, 2013) -, para que eu possa inspirar novas maneiras de pensar e de viver. Para gerar uma escrita, abraço a consistência de um tempo que dura: é aí que parece que esse estar viva surge como aprendizagem, para reencontrar o saber de que “[...] a vida não é algo ao nosso redor, mas algo que nos atravessa tanto de dentro quanto de fora” (COCCIA, 2020, p. 201). Montar no tempo do intervalo e das paradas, como quem bebe em pequenos goles aquilo que se passa, entrando na consistência-duração das coisas. Durar seres, processos, transformações, passagens: “Criar um vazio para tornar possível

qualquer experiência” (COCCIA, 2020, p. 22), para tocar a força inumana da palavra, que é corpo.

Assim, escreve-se por entre folhas, cascas, crianças, facetas afetivas, textos, autores, ideias, uma ampla gama de universos, produzindo vínculos. Evocamos palavras consideradas mágicas, porque tomam uma “[...] potência mágica” (STARHAWK, 1997) de imaginação e ação. Palavras que, talvez, não sejam ‘confortáveis’ aos nossos sentidos rotineiros, porque não soam tão aceitáveis, racionais, científicas, colonizadas. É todo um estar atento e vivo para o mundo, que não se encontra fora de nós: brotamos vida ininterrupta, num *continuum* incessante.

Fiandar, nessa insana mistura, não se resume a nenhum campo teórico uníssono e consensual. É um verbo que se faz dentro de uma cena multifacetada, articulando-se às diferenças registradas no mundo (LATOURE, 2007), para responder a um único empreendimento: tentar, sempre, mais criar (criar com), do que ser criada. Isso implica poder compor com tudo, instalar em meio à vida um laboratório de micro composições, de exploração e mistura alegre entre materiais, livros, ideias, seres e forças, para quiçá proliferar coisas ainda não pensadas, aprendidas e sentidas. Produzir dissonâncias, deglutir e deformar autores/as, encontrar seres cósmicos por entre nossa escrita, suspender julgamentos excessivamente professorais/brancos/narcísicos/cristãos que possam habitar nossa formação subjetiva; abrir os poros para saberes ancestrais e corporais, escolher nossas palavras como armas, desabilitar o controle dos acontecimentos nas relações com as coisas do mundo, brotar das impossibilidades do viver, tomar lucidez do efeito dos encontros, escrever com a consistência de dedos molhados, sentindo as cracas e lisuras do mundo, respirando; escrever, afinal, sem destino, esperando um problema em aberto dar uma nova forma aos germes de vida - palavras - que habitam a nossa garganta (ROLNIK, 2018).

Metamórfica ação. Estar viva para um mundo todo vivo.

Referências

BARTHES, R. **O grau zero da escrita: seguido de novos ensaios críticos**. Tradução Mario Laranjeira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COCCIA, E. **Metamorfoses**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020.

CORRÊA, G. C. **Educação, comunicação, anarquia**. Procedências da sociedade de controle o Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

DALMASO, A. C. **Fiandografia: experimentações entre leitura e escrita numa pesquisa em educação**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa Educação e Artes) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Santa Maria, 2016.

DALMASO, A. C.; RIGUE, F.M. Fiandar: modos de habitar - pensar, criar, viver - (n)o ambiente universitário. **Revista Faculdade Educação** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 34, Ano 19, Nº 2, p. 61-79, jul/dez., 2020. Doi:10.30681/21787476.2020.34.6179.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de: Peter Pál Pelbart. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G. **Nietzsche**. [S.l.]: Edições 70, 1965.

GIACOIA JUNIOR, O. **Nietzsche: o humano como memória e como promessa**. 2 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAPOUJADE, D. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LATOUR, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência". In: NUNES, J. A.; e ROQUE, R (orgs.) **Objectos impuros**. Experiências em estudos sociais da ciência. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**. Notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

STARHAWK, M. S. **Dreaming the dark: magic, sex, an politics**. Boston: Beacon Press, 1997.

STENGERS, I. **L'hypnose entre magie et science**. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Seuil, 2002,

STENGERS, I. **Reativar o animismo**. Tradução de: Jamille Pinheiro Dias. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2017a, p. 8. (Caderno de Leituras n. 62).

O TEMPO HEROICO DE WERNER HERZOG E A EDUCAÇÃO

*Fabio Baracury Medeiros
Ana Maria Hoepers Preve*

I - Herzog no caldeirão do inferno

Werner Herzog tomou conhecimento pela imprensa sobre um vulcão prestes a explodir e rumou para uma ilha do Caribe filmar “La Soufrière”. Intrigou-o o fato de que um dos seus habitantes obstinadamente se recusava a sair da ilha. A calamidade foi anunciada como irremediável, pois havia um precedente em situação muito semelhante em 1902, na ilha da Martinica, uma ilha vizinha, levando a óbito 30.000 pessoas na cidade de Guadalupe, a sua capital na época do desastre. Contrariando todas as evidências, prognósticos e o panorama assustador dos especialistas, a população foi convencida pelo dirigente da cidade a permanecer na ilha em virtude das eleições municipais que já haviam sido adiadas anteriormente. O vulcão explodiu e em menos de dois minutos 30.000,00 pessoas morreram. O fenômeno em Guadalupe não se assemelha aos vulcões que formam uma coluna vertical de fumaça e gases, escorrendo por suas encostas rios de lavas e lançando rocha incandescente. Walter Benjamin no texto “A destruição de Herculano e Pompeia” menciona mesmo que “Pompeia não foi destruída como a ilha de Martinica, literalmente consumida por uma nuvem ardente no começo do nosso século” (BENJAMIN, 2015, p. 231). Na verdade, em ambas as circunstâncias sabe-se, atualmente, que o fluxo ou nuvem piroclástica, que pode viajar a 160 km/h, formada por gases quentes de letalidade plena para qualquer forma de vida, ocorreram em Pompéia e na Martinica. Mas na tragédia dessa ilha não houve tempo para fuga, em Gaudalupe a população foi toda dizimada. O navio que veio resgatar os habitantes afundou na baía, ninguém se salvou, exceto uma única pessoa, que Herzog realça, não sem alguma ironia. Trabalhava-se do pior dos seus homens; o único sobrevivente da catástrofe na ilha que estava preso, detido na solitária em virtude do seu comportamento antissocial.

A ilha de Basse-Tere onde está o vulcão “La Soufrière”, no momento em que Herzog está fazendo as filmagens, também se apresenta como uma terra condenada, de circulação proibida. As pessoas foram retiradas e alojadas em outras localidades. O cineasta circula por lugares interditados, espreitando a natureza ameaçadora, fumegante, que parece querer se comunicar com seus visitantes invasores. Com uma câmara nos ombros circula pelo terreno apocalíptico que pode, a qualquer momento, virar gás, lava e incêndio. Nesse confronto com a natureza extremada, que expulsou as pessoas para longe da sua fúria, o trabalho do documentarista demonstra uma nostalgia de um tempo heroico, de atos prodigiosos, catástrofes naturais sacralizadas pela mitologia e tematizada pelos relatos épicos. Não se pode deixar de se perguntar o que Herzog procura nessa caldeira de um vulcão pronta para explodir.

O documentário de Herzog não é sobre um vulcão em erupção propriamente. Ele procura a relação do homem com essas forças descomunais e titânicas da natureza; o humano no meio do cataclismo, na cidade “fantasma” esvaziada, o tempo suspenso aguardando o desastre que a ciência previu. Temos, então, o indivíduo vulnerável e apavorado por uma montanha, no tempo do desastre, e a própria natureza hostil, indiferente ao irrisório sofrimento humano, contando uma história geológica de bilhões de anos, dos confins do tempo, que sequer compreendemos *in totum*. Mas a natureza engana a ciência e o desastre não ocorre. O cineasta lamenta. Os vulcões são do tempo dos titãs, impassíveis à ciência e ao saber humano.

Ainda que ameace a vida humana e provoque mortes, um vulcão fascina e não é difícil imaginar porque a mitologia lhe personifica divindades; está lá, possivelmente, a origem primeva de tudo. Seja qual for a teoria mais em evidência no momento, certamente tudo começou com muito fogo, tremores e barulho. Os físicos gregos, os pré-socráticos, explicavam o mundo de um ponto de vista dos elementos; tudo é água, tudo é fogo, por exemplo, “embriagados pelo absoluto, pelo poder que uma frase tem de dizer o mundo” (STEINER, 2012, p. 32). Afinal, as indagações desses filósofos ainda possuem uma valência nos nossos questionamentos, mesmo que suas respostas não estejam corretas cientificamente. Nietzsche afirma que por trás da afirmação de Tales de que tudo é água, está uma pergunta filosófica - o que é tudo? - e por isso Tales é considerado o primeiro filósofo (NIETZSCHE, 2008, p. 43).

O espetáculo do fogo, da rocha derretida escorrendo pelas encostas provoca o espanto e eleva a reflexão pela enormidade. A relação do homem com a natureza mostra que a convulsão desta tem o condão de abalar aquele que foge como qualquer outro animalzinho assustado. Herzog relata no documentário que a cobras descem da montanha, invadem a cidade e se afogam na praia, fugindo do vulcão, não se sabe ao certo se se trata de uma lenda do cineasta.

O espaço que em que se move Herzog, especialmente no documentário “La Soufrière”, é mítico, não existe um interesse social, exatamente como argumenta Steiner a respeito de Borges “que quando introduz um local, uma posição ou uma circunstância histórica, aparece em toques soltos, exatamente como num sonho” (STEINER, 2012, p. 213).

Na entrevista concedida a Grazia Paganelli no livro “Sinais de Vida – Werner Herzog e o Cinema”, Herzog, se referindo ao documentário La “Soufrière”, salienta a limitação do olhar. A dificuldade de mostrar o perigo físico quando está ligado a uma espera: a explosão do vulcão. Ele dá exemplo que seria muito diferente se fosse uma filmagem a poucos centímetros de um urso, uma ameaça física, concreta e determinada, enquanto a espera é imaterial e, portanto, difícil de exprimir. A catástrofe que nunca aconteceu era inevitável e cada imagem poderia ser a última imagem. Herzog conta que colocaram uma câmera há vinte quilômetros de distância, se o vulcão explodisse e todos morressem da sua equipe, restariam as imagens, o registro do acontecimento. O cinema substitui o real por uma prótese de percepção, como no pensamento de Susan Buck-Morss (2009). No lugar de uma testemunha e cartas como as de Plínio escreveu ao imperador Trajano relatando o que viu da catástrofe de Pompeia, restaria o que os olhos protéticos do cineasta morto viu. Plínio e Herzog em consórcio no registro dos acontecimentos, separados por dois mil anos; as situações se proliferam, mas se precisa estar atento às correspondências.

Quando o último habitante da ilha (“La Soufrière”) se recusa a sair da ilha a crise se instala. A esse fato que chama a atenção de Herzog que gostaríamos de nos deter. Claro que há um concurso de circunstâncias que já foram nomeadas, a tragédia anunciada, a ciência apontando como de potencial destruidor similar ao da Ilha de Guadalupe, a riqueza histórica ou fabulosa da história, enfim, o caráter grandioso dos acontecimentos. Todos esses fatos são por si só prodigiosos para um cineasta. No entanto, a teimosia do último homem na ilha produz uma personagem invulgar e humaniza o drama humano singularizando-o.

II - A teimosia como virtude do pesquisador

A teimosia será aqui abordada com a força da alegoria na formação do pesquisador. Este trabalho procura empreender uma análise da teimosia como característica de quem pesquisa, insiste nos seus interesses, subsumindo-os num platô mais amplo, transcendendo o particular pela teoria, colocando os impulsos intelectuais particulares numa escala de valor mais universal. A teimosia guarda uma aproximação com a infância. Com efeito, a atitude do homem que se recusa a deixar uma ilha à iminência da explosão beira à birra de criança. Temos então a alegoria na imagem do teimoso da ilha, a sua atitude contumaz que relacionamos a criança birrenta e uma história interessante que animou Herzog a transformá-la em obra (documentário). Herzog também está atravessado pelo signo da teimosia insistindo em filmar numa ilha condenada, prestes a explodir, invadindo logradouros interditados em função dos gases venenosos e insidiosos do vulcão. Ele se atrai pelo homem teimoso porque também é um teimoso. O historiador Patrick Boucheron, na conferência “Como se Revoltar” (2018) diz que infância e revolta andam juntas (BOUCHERON, 2018, p. 14). Assim, propomos uma chave hermenêutica da teimosia do homem da ilha de Herzog, do próprio Herzog e da criança nos textos de Walter Benjamin, especialmente o texto “Infância em Berlim por volta de 1900” e um texto das transmissões radiofônicas reunidas em “A Hora das Crianças” sobre Pompeia e Herculano.

Um dos temas centrais em Walter Benjamin está às voltas com o empobrecimento da experiência na modernidade. O trabalho industrial, mecânico, modificou a relação do homem com seu corpo e sua mente que numa era pré-capitalista mantinha uma ligação artesanal. A nossa relação com o mundo tem um feitiço naturalmente mais artesanal. No famoso texto “História cultural do brinquedo” Benjamin denuncia como o brinquedo industrial serve a reprodução da sociedade e não a sua transformação (D'ANGELO, 2006, p. 30), criando um tipo de criança consumidora, naturalizando a cultura burguesa, e inibindo uma condição criadora inerente a natureza humana.

A relação do tempo também se altera; perde-se a referência dos “processos cíclicos da natureza” (D'ANGELO, 2006, p. 35) em vista do trabalho quantitativo e “a rapidez passa a ser considerada um princípio fundamental de avaliação do desempenho tanto no trabalho manual como no trabalho intelectual” (D'ANGELO, 2006, p. 35). A mudança do conceito de tempo na modernidade não tem precedente na história. O indivíduo mantém suas vivências numa superficialidade pela aceleração dos processos, as avaliações de desempenho, os estímulos

excessivos de imagens e sons nos centros urbanos e esse contato perfunctório com o mundo não produz memória; e, o que representa maior gravidade, catastróficamente não temos uma experiência no sentido de uma conjugação da memória individual que se encontra com uma esfera coletiva, apenas uma experiência rebaixada, empobrecida, mera vivência, cuja conseqüente universalização representa uma nova barbárie (D'ANGELO, 2006, p. 35). Não vamos nos deter em exemplificar as copiosas e abismais mudanças no trabalho, na vida cotidiana, nas artes, em suma, na forma como o homem percebe a si mesmo e o seu entorno.

“Infância em Berlim Por Volta de 1900” (1993) de Walter Benjamin, representa um limiar de um mundo em drásticas transformações. Nascido no século XIX, de família abastada, seu pai era um rico comerciante de antiguidades; o menino, protegido por sua classe social, já pertence também ao século XX, exposto aos problemas que entrevê e persevera em pequenas práticas de resistência pelas quais ele foge “das garras do mundo dos adultos”¹ (LACOSTE, 2003, p. 186). O autor não vai atrás de um tempo perdido, busca, antes, no passado, nas recordações da infância na grande metrópole, as promessas de um futuro que não se realizou, mas que existe em potência. Através das coleções, a filatelia, da brincadeira com as palavras, as relações idiossincráticas com os livros, as atividades que descobria (LACOSTE, 2003, p. 44), a criança criava seu mundo e podia vislumbrar uma “promessa utópica de um mundo melhor, seguro, onde o homem, a natureza e todas as coisas, libertas da obrigação de ser útil, viviam reconciliados, sem o mal da dominação”² (LACOSTE, 2003, p. 186). Diferente do homem da ilha de Herzog, o menino de Infância em Berlim não confronta o sistema, não instala, como dissemos, a crise. Seu movimento se dirige para criação, de uma faísca faz um incêndio, constrói um castelo interior com “novas experiências, uma nova relação com as coisas e os seres, com a natureza que perdeu sua soberania embotada pelo habito”³ (LACOSTE, 2003, p. 46). Percebe no mundo que vai descobrindo e criando “um enigma que o adulto deixou sem solução”⁴ (LACOSTE, 2003, p. 44), uma esperança de felicidade abandonada em nome da civilização da mercadoria (LACOSTE, 2003, p. 26).

Benjamin relata de forma fragmentária recordações da sua infância, em textos muito poéticos, que trazem um rol de lembranças das pequenas teimosias

¹ Tradução nossa.

² Idem.

³ Tradução nossa.

⁴ Idem.

e truque da criança para escapar do mundo burguês dos seus pais. São textos livres de qualquer cronologia; assim como na concepção da história em Benjamin, a continuidade é uma ilusão, afirma Lacoste. A história para o autor de “Infância em Berlim” significa um amontoado de ruínas, e a criança passa por um processo semelhante por se tornar adulto nessa modernidade de experiências individuais e coletivas aviltadas. À impotência a que o mundo dos adultos conduz às crianças, seus interditos, são, justamente, a ocasião em que se abre a oportunidade de salvação:

[...] toda impotência é uma ocasião, é no momento da mais extrema impotência que se apresenta a chance única de salvação. A impotência da criança que aprende pela primeira vez, que é iniciada na cidade, à leitura, à caça de borboletas, ao ciclismo e anexo, é um pressentimento. A criança vislumbra no espaço de um flash uma ‘nova experiência, uma nova relação com as coisas e os seres, com a natureza, que se perde com o domínio nascido do hábito’⁵ (LACOSTE, 2003, p. 46).

Como grande leitor de Proust, seu primeiro tradutor na Alemanha, cuja obra o afetou profundamente, inclusive na sua concepção de história, seria natural a comparação dos relatos da infância dos dois autores. No entanto, uma distância intransponível se estabelece entre eles. Em Proust a temporalidade ordinária se rompe pela memória involuntária numa “epifania profana que lhe assegura uma forma de salvação pela arte”⁶ (LACOSTE, 2003, p. 131), enquanto em Benjamin a irrupção messiânica do tempo tem o poder de liberar a memória coletiva da opressão do passado. Berlim 1900 é um limiar, um século que começa, um mundo que muda vertiginosa e irreversivelmente. O pequeno herói de “Infância em Berlim” descreve o ambiente da casa, os passeios, sua afeição pela literatura, a relação com a escola, a brincadeira com as palavras, os sentidos ocultos das coisas, suas relações mudas, solitariamente percebidas.

No texto “A Escrivantina” (Infância em Berlim Por Volta de 1900), o menino, diagnosticado como míope, ganhou, além dos óculos, uma escrivantina que passou a ser o seu lugar de poder, onde pode exercer a liberdade em relação aos seus interesses. Vindo da aula festejava o seu reencontro com ela e recuperava o seu vigor: “Nada mais reconfortante do que permanecer assim cercado por todos os instrumentos de minha tortura - vocabulários, compassos, dicionários - num lugar onde de nada valiam suas reivindicações” (BENJAMIN, 1993, p. 119).

⁵ Idem

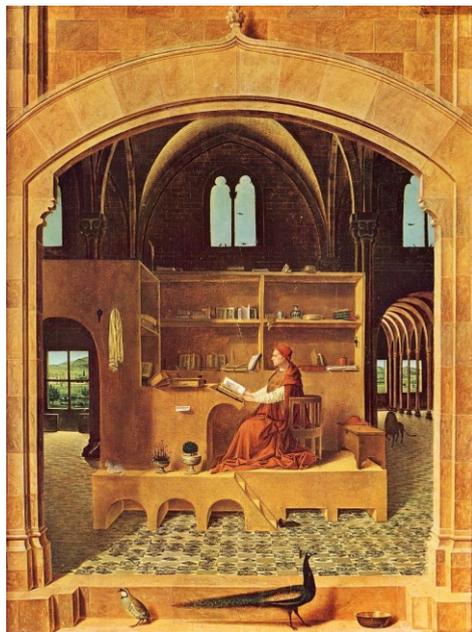
⁶ Idem.

Na escrivaninha de casa, livre do domínio do professor, podia examinar seus cadernos à vontade, e ver as anotações registradas em vermelho pelo pedagogo com “sereno prazer”, “como os nomes dos mortos gravados nas sepulturas já não podem ser úteis ou prejudiciais” (BENJAMIN, 1993, p. 120). Havia, oculto no assento, um pequeno armário em que ele guardava não apenas os livros da escola, mas outros livros também, além do álbum de selos e cartões-postais, itens não permitidos na escola: as suas coleções. E lia seus livros por prazer, “ao abrir a página, sentia-se tão solene como quem pisa um novo continente” (BENJAMIN, 1993, p. 120). A ocupação predileta dele era a decalcomania. Imprime em uma superfície uma imagem que ali não havia; quando se calca ou pressiona o material, retira-se o papel e *voilà!* Temos figuras as mais variadas que a magia da técnica do decalque fazem aparecer, e compõem, agora, parte da área, seja um vaso, um vidro, um caderno, como se estivessem desde sempre, imagem e superfícies, ligadas. Quem dera pudéssemos tratar assim nossas pesquisas, violando os temas com nossas associações, a confluência das lembranças teóricas ou não, criando um pequeno mundo de novos pensamentos plausíveis. Beatriz Sarlo analisando esse texto consubstancia num parágrafo o por vir dessa iluminação de Benjamin:

Nas lembranças sobre a ordem da escrivaninha e a prática da coleção, somadas à lembrança do prazer das decalcomanias, bem podemos encontrar, nesse Benjamin criança, as formas do outro Benjamin, do investigador que persegue os signos da modernidade através das passagens de Paris, das vitrines e dos colecionadores. Para seu livro sobre as passagens de Paris, Benjamin reúne, à maneira de um colecionador, centenas de citações, de fotografias, de plantas. Estabelece e reforma obsessivamente as partes que mais tarde seriam capítulos; copia textos escritos por outros, passando-os para seus cadernos como se eles fossem decalcomanias que, nesse trânsito dos livros ao caderno, produzissem novas imagens (SARLO, 2013, p. 45).

Benjamin, ainda no mesmo texto, empreendendo uma sintaxe dos sentidos, diz que “podia me sentir não só em casa, mas também numa cela como a daqueles clérigos que se veem nas iluminuras medievais, ora em seu genuflexório, ora em sua mesa de trabalho, como se estivessem dentro de uma couraça” (BENJAMIN, 1993, p. 120). De fato, o texto de Benjamin e as observações de Sarlo nos evocam o quadro de Antonello da Messina, “São Jerônimo em Seu Gabinete”, absorvido na leitura. São Jerônimo, historiador e teólogo, passou para a história como um Doutor da Igreja que traduziu a bíblia para o latim, a Vulgata. A luz que chega ilumina o gabinete com São Jerônimo no seu trabalho intelectual, onde estão seus livros, amontoados ou abertos, apresentando um ambiente de intenso trabalho erudito, enquanto o resto do amplo espaço do quadro, bem mais sombrio, aberto pela perspectiva, parece ser uma igreja, com colunas e

ogivas, um espaço idealizado que chama atenção pelo leão que nos olha, a única figura a dar atenção ao mundo exterior. O quadro representa o espaço mental, uma imagem do intelecto, tal qual o *locus* da escrivãzinha que Benjamin festeja seu reencontro vindo do mundo exterior. Benjamin concebe ou rememora um microcosmo que o protege do entorno, preparando-o para afrontar um mundo muito diferente que o vai expor às novas forças cósmicas como diz Lacoste (LACOSTE, 2003, p. 183).



Fonte: São Jerônimo em Seu Gabinete, pintura de Antonello de Messina, óleo sobre madeira, 46 x 36,5 cm. National Gallery, Londres, RU.

Em Tiergarten, que abre a coleção de textos “Infância em Berlim”, já temos o tema da experiência com o novo. No entanto, não coloca como o advento do desconhecido. Perder-se é uma habilidade, um desvio ou uma convocação da imaginação, e somente tardiamente, afirma Benjamin, aprendeu a arte de que “perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução” (BENJAMIN, 1993, p. 73). Esse primeiro texto deixa claro que vamos ingressar num labirinto, textualmente anunciado: “o caminho a esse labirinto, onde não faltava sua Ariadne” (BENJAMIN, 1993, p. 73).

“Infância em Berlim” não se presta a uma primeira e única leitura, ela pede um leitor que retorne para a visita; não se sai desse labirinto impunemente.

A leitura apressada pode deixar “zonas ocultas” como diz Sarlo, “que não sabemos ver ou que não pudemos incorporar à lembrança, até que, anos depois, o mesmo texto de Benjamin se ativa como um eco” (SARLO, 2013, p. 73).

Os autores modernos temem o vilipêndio da linguagem invadida pela comunicação onipresente no mundo. A história do hermetismo na modernidade se apoia numa recusa ao acesso imediato, numa luta desesperada para que a escritura permaneça escritura (STEINER, 1992, p. 191), “uma reação necessária e inevitável à uniformização, à erosão da diferença entre linguagem e cotidiano” (STEINER, 1992, p. 191). Na academia se observa a mesma erosão das ideias formuladas por grandes autores, degradadas pelo uso exaustivo que não produz outros e novos sentidos, uma “inflação conceitual” (SARLO, 2013, p. 93):

Poderíamos dizer também que a academia é igualadora porque, para pertencer a ela, quase todo mundo faz o mesmo, seguindo as mesmas tendências de um mercado simbólico especializado cujas dimensões são, pelo menos, as do ocidente (SARLO, 2013, p. 91).

O experimentalismo de Herzog se insere nesta mesma preocupação. “La Soufière” está situado, dentre os documentários de Herzog, naqueles que observam uma narratividade linear. Mas basta assistir com cuidado, deixar as perguntas fluírem, nutrir o estranhamento, que se descobre o interminável empreendimento intelectual, como diz Sarlo a respeito da obra não terminada de Benjamin:

[...] nada pode ser terminado por completo, todo trabalho supõe uma construção em *abime*, na qual cada dobra remete a outra dobra, e desdobrar as fissuras de um texto ou de uma lembrança conduz ao encontro de novas fissuras; alisar uma imagem, como ele [Benjamin] gostava de dizer, é encontrar na nova superfície as linhas da superfície anterior, mas modificadas. Como as coleções (de selos, de livros, de estampas de brinquedos) pelas quais Benjamin era um apaixonado, o trabalho da leitura é cumulativo e infinito, sempre incompleto (SARLO, 2013, p. 44).

As narrativas radiofônicas para crianças, publicado no Brasil como “A Hora das Crianças” têm caráter pedagógico francamente influenciado pela visão de Bertolt Brecht da peça didática ou de aprendizagem, a quem Benjamin dedicou um ensaio “Que é o teatro épico”. O objetivo não era informativo, visava uma “imunização dos ouvintes contra tudo o que é impacto e sensacionalismo, que reforçam a passividade e o consumismo” (BOLLE, 2000, p. 245); dito de outra forma tinha por propósito a formação da capacidade de julgamento, criação de um público mais responsável e consciente (BOLLE, 2000, p. 247) Benjamin participou de mais de 80 emissões radiofônica como autor, crítico, locutor, moderador e produtor das emissões. Aqueles especialmente dirigidos às crianças

chamavam-se “iluminação para as crianças”. Lacoste afirma que são “verdadeiros poemas radiofônicos”⁷ (LACOSTE, 2003, p. 196) e que estão ligados por mil detalhes a sua obra mais pessoal, mais secreta e principalmente às lembranças da sua infância berlinense” que é “Infância em Berlim por volta de 1900”⁸ (LACOSTE, 2003, p. 196). Benjamin usa como recurso narrativo um misto de enigma e decepção:

A arte de Benjamin, ‘pedagogo tão discreto quanto engenhoso’, como diz seu editor desses textos, consiste, com efeito, em suscitar o espanto diante de um mistério para em seguida o dissipar com a sobriedade de um técnico para estimular a curiosidade e desmontar dos mecanismos da ilusão, jogando sobre a mesa o enigma e a explicação decepcionante⁹ (LACOSTE, 2003, p. 197).

As crianças são naturalmente atraídas por eventos grandiosos. O interesse inato por cataclismos podem ser uma reação pela desproporção entre a avidéz com que querem conhecer e explorar o mundo, as novas experiências, e o insípido mundo dos adultos. As crianças não são adultos em miniatura, nem um projeto de pessoa, tem, aliás, um mundo peculiar, uma linguagem própria e interesses genuínos.

A última parte do livro “A Hora das Crianças” se dedica às catástrofes naturais e parece fazer um paralelo, não nomeado, entre o mal moral e o mal natural, como se instilasse a ideia de que o homem, com sua violência, paixões, a ambição, injustiças, não resistissem melhor aos diques da lei e a moral do que resiste aos desastres naturais (LACOSTE, 2003, p. 198). De forma análoga, Herzog está fascinado pela situação extrema do vulcão em erupção e pela história do que aconteceu em Guadalupe, mas é o homem que o faz sair da Alemanha para filmar “La Soufrière”.

Em “A destruição de Pompeia e Herculano” de Benjamin tem como base as duas cartas de Plínio, o Jovem - um naturalista de 18 anos por ocasião da catástrofe - endereçadas ao Imperador Trajano. Como pontua no relato, são talvez as cartas mais famosas do mundo, com muitos detalhes de toda a catástrofe (ano 79 d.C). Plínio, o Velho, foi a vítima mais famosa da erupção; era um comandante da frota romana e perdeu a vida no desastre em Pompeia “porque, corajosa e estupidamente, decidiu que precisava ver mais de perto o que estava acontecendo, em nome da ciência” (2016, p. 20). Escuta-se um eco fraterno entre Plínio, o

⁷ Tradução nossa.

⁸ Idem.

⁹ Idem.

Velho, se arriscando em nome do que se poderia designar como ciência à época, e Herzog desafiando o vulcão apesar das recomendações científicas. Um morre pela ciência; o outro “quer” morrer pela estética; são irmão como no poema “Eu morri por beleza” de Emily Dickinson¹⁰.

O texto começa com a referência ao labirinto, Teseu, Ariadne, o minotauro ou o monstro biforme, por apresentar Pompeia, ou suas ruínas, como um labirinto fácil de se perder, um lugar estranho, abafado, onde se escutam os próprios passos, segundo Benjamin. Como ele diz no texto, “para qualquer direção que os olhos apontem não se vê nada além de um muro e do céu” (BENJAMIN, 2015, p. 227). E ainda complementa que mesmo na antiguidade não deveria ser fácil se achar nesta cidade visto que as casas são construídas com muros altos, sem janela, ventiladas pelas claraboias e pátios internos. Enquanto era uma cidade ‘viva’ havia as referências das lojas, placas, templos para se orientar. Por isso a visão de Benjamin de Pompeia como um labirinto. Desde o começo da história escrita não havia nenhum registro de erupção, e as plantações se estendiam até as encostas do Vesúvio; não se sabia tratar-se de um vulcão, “os pastores levavam seus rebanhos para pastar na cratera verdejante e Spartacus, o senhor de escravos, escondeu-se ali com seu exército inteiro” (BENJAMIN, 2015, p. 228) ou para ser mais explícito “acamparam temporariamente na cratera do Vesúvio” (BEARD, 2016, p. 60). No ano de 64 depois de Cristo um grande terremoto destruiu parte da cidade. Mas foi em 79 d. C que o Vesúvio acordou do seu sono geológico.

Temos então dois testemunhos, o de Plínio, através das cartas, e de Benjamin que faz menção a visitas que fez ao lugar, o que dá ao relato uma espessura das sensações que subliminarmente nos diz: “tudo isso aconteceu, Pompeia existe”.

Nesses textos criados para a transmissão radiofônica, Benjamin demonstra a sua grande maestria como narrador. Eles são concisos, limitados de 20 a 30 minutos, cativantes e míticos. Obra concebida para o rádio, não sabemos ao certo como era sua transmissão; restaram apenas os textos, pois Benjamin, zeloso, arquivava cuidadosamente todos os seus trabalhos, além de enviar para

¹⁰ Beleza e Verdade. Morri pela beleza, mas apenas estava/ Acomodada em meu túmulo./ Alguém que morrera pela verdade./ Era depositado no carneiro próximo./ Perguntou-me baixinho o que me matara./ – A beleza, respondi./ – A mim, a verdade, – é a mesma coisa./ Somos irmãos./ E assim, como parentes que uma noite se encontram./ Conversamos de jazigo a jazigo/ Até que o musgo alcançou os nossos lábios/ E cobriu os nossos nomes (GRÜNEWALD, 1988, p. 131).

amigos e interlocutores. O tema Pompeia não tem fim, até mesmo porque as escavações arqueológicas estão longe de terminar. Mas Benjamin utiliza dois recursos interessantes para desenvolver os seus 20 minutos radiofônicos. Contar uma história que todos conhecem, e torná-la interessante, exige expertise; precisa criar incidentes ou relações para enriquecê-la. Assim, ele traz as cartas famosas de Plínio que testemunhou a tragédia e nos lança mais uma vez no campo da realidade, num dos seus sentidos. O sítio arqueológico de Pompeia afirma por si só a existência da tragédia colossal. A carta de Plínio, estudada desde os bancos escolares, assegura igualmente a existência do nefasto evento. Benjamin usa no seu relato a história, a carta de Plínio e a sensação física da própria visita ao sítio arqueológico, alçando a antiga cidade - por meio da escrita e de suas referências míticas, os deuses da antiguidade, o labirinto abafado do minotauro - a um plano mitológico. Todos os detalhes teimam em afirmar a existência de Pompeia, como um deus pagão que sussurra “Pompeia existe”. Termina-se de ler a exposição de Benjamin e se quer avançar: “como terá sido”? Continuamos, transportados, a indagar.

III – Criação e resistência

No documentário “La Soufrière”, Herzog não entrega facilmente seu plano, espera nossa atenção aos “mínimos ruídos” (BOUCHERON, 2018, p. 31) para colocar em movimento o pensamento. Geralmente um material que vale à pena trabalhar aguarda as nossas perguntas, o nosso espanto, ou um delicado interesse, como diz Boucheron sobre o método de trabalho com os arquivos históricos:

Se querem uma confissão, diria de bom grado que isso me faz pensar naqueles filmes de faroeste da minha infância, quando os índios colocavam a orelha nos trilhos do trem para ouvir a locomotiva chegar e se preparar para pilhar os vagões (BOUCHERON, 2018, p. 31).

De fato, as boas obras não fazem pedagogia, elas ficam espreitando um teimoso para movê-las da sua inércia. E muito menos este trabalho tem qualquer finalidade pedagógica nesse sentido tão empobrecedor. Se existe alguma exortação nessas linhas, ela se limita a dizer que o trabalho de pesquisa é vasto, podemos dizer mesmo imensurável. Seja qual for o material utilizado na pesquisa, geralmente alguma coisa sempre escapa que ainda falta perguntar, uma questão que desarticule a superfície do texto.

Jean Genet, em “O Ateliê de Giacometti”, ensina um “truque” sobre como se tornar íntimo de uma obra de arte. Conta-nos, então, como se aproxima

de uma obra; primeiro fingindo certa ingenuidade, colocando-se como até mesmo um pouco imbecilizado, para que a obra de arte nobre perca sua solenidade que distancia: “Que engraçado... é vermelho...vermelho aqui...e aqui o azul...e a pintura parece lama...” (GENET, 2000, p. 62). Parece um bom conselho para começar a aprender a fazer perguntas para uma obra. Os textos, e demais matérias com que trabalhamos, aguardam as nossas perguntas, eles fornecem pistas mas esperam de nos o movimento de ir atrás dessas pistas e construir argumentos.

Vamos deslocar um pouco a exposição para a Idade Média em busca de uma aproximação histórico-ontológica com o “revoltar-se” por meio da conferência já mencionada de Boucheron. É proverbial a visão da idade média nos livros escolares como uma ordem social rígida dividida entre os que rezam, combatem e trabalham. Uma época sem Estado, mas de autoridade consentida e inflexível, de obediência disseminada, conformada à ordem divina e inalterável. Se esta fosse toda a verdade da história estaríamos até hoje na idade média, aduz Boucheron.

A famosa “cruzada das crianças” durante muito tempo se pensou referir-se a uma grande travessia rumo aos lugares sagrados de Jerusalém feito por crianças. Estudando com teimosia as palavras dos textos, entende-se, atualmente, que quando escreviam *pueri* se referiam na verdade aos pobres, miúdos ou humildes, ou seja, era a cruzada dos pequenos, dos fracos e dos desarmados (BOUCHERON, 2018, p. 13). Sessenta anos após a “cruzada das crianças” aconteceu a segunda “cruzada dos pastores” e essa não há dúvida que era uma revolta camponesa. Dentro da ordem medieval, os cavaleiros se encarregavam a guerra. Essas cruzadas de fato notabilizaram-se por uma contestação da rígida ordem social posto que “os *pueris* [ou os pastores] abandonavam seus vilarejos para ir lá onde os cavaleiros deviam ir, se, em suma, tomam o lugar deles” (BOUCHERON, 2018, p. 13).

Boucheron se desviou das fontes primárias que repetem a litania da violência, opressão e obediência, e procurou nos contos, nas lendas e romances de aventuras o que diziam sobre a passividade dos comportamentos humanos:

Neles, ao contrário, só se fala em liberdade, insolência, impertinência, filhos que se revoltam contra os pais, adolescentes em luta contra a injustiça, camponeses que se livram da sombra ameaçadora do castelo, salteadores que roubam dos ricos para dar aos pobres (BOUCHERON, 2018, p. 18).

A idade média sofreu uma releitura no século XIX, com destaque para a obra de Walter Scott e suas obras *Ivanhoé* e *Robin Hood*. O primeiro personagem totalmente ficcional. O segundo tem uma base histórica, mas o seu nome está envolto numa “construção mitológica, isto é, de um conjunto de recordações interligadas (com diferentes personagens, diferentes aventuras e diferentes lugares) e dignas de memória” (BOUCHERON, 2018, p. 25); pode ter sido inclusive um termo genérico para um tipo de criminoso ou fora da lei, como Jacques na França que “designa um camponês, o que explica que ‘revoltas camponesas’, em francês, também sejam chamadas de *Jacqueries*” (BOUCHERON, 2018, p. 25). Mas de fato *Robin Hood* existiu; no entanto, para grande desapontamento de quem sonhou romanticamente com esse herói popular tão simpático, segundo pesquisas históricas recentes, “se um ou mais *Robin Hood* realmente existiram, eles pertenciam à pequena nobreza, chamada de *gentry* na Inglaterra” (BOUCHERON, 2018, p. 26).

O autor não chega a responder diretamente à questão se havia insolência ou impertinência como na citação acima. Mas é intuitivo que havia sim revoltas, até mesmo “revoltas minúsculas” como “pequenos personagens fazendo piada, macacos mostrando o traseiro, monstros rivalizando em insolências e em gracejos” (BOUCHERON, 2018, p. 8) nas iluminuras de obras devocionais.

O que os senhores feudais mais temiam era a deserção. Entre a rebeldia e a obediência muitas são as outras formas de rebelar-se à opressão, como “debandar para tornar a dominação inoperante” (BOUCHERON, 2018, p. 39), retirar-se *tour court*:

[...] entre obedecer cegamente e se revoltar violentamente, existe uma gama de atitudes possíveis: mau comportamento, omissão, artifícios. Fingir ou fugir. Não se deixar humilhar, não se deixar governar, inventar sua própria vida, opor de uma forma tenaz e livre seu modelo de existência. Permanecer aqui, obstinadamente, ocupar a praça ou, ao contrário, ir embora, partir rum à aventura (BOUCHERON, 2018, p. 40).

Segundo fontes medievais japonesas também trazidas por Boucheron, existiu uma coalisão camponesa que se revoltou contra a opressão feudal, cobrindo de folhas de bambus as entradas das casas e dos campos, “bloqueando o acesso aos recursos e refugiando-se nas montanhas: eis aqui uma forma muito eficaz de se opor – ausentando-se” (BOUCHERON, 2018, p. 40).

Com efeito, a revolta ou revolução pode ocorrer em níveis muito menores, à maneira de micropolíticas, num mundo tão voltado para a produção, a

inoperância, como a do famoso escriturário Bartlebly¹¹ de Melville - “I would prefer no to” - tem potencial revolucionário, a denominada potência do não, “que não aceita, não recusa, avança e se retira no seu próprio avançar” (AGAMBEN, 2015, p. 29), ou como afirma Gumbrecht se referindo a Lyotard:

Demorar o seu tempo, sozinho ou em grupo, para pensar uma dada matéria, sem objetivos práticos, representava para ele a possibilidade última de ação “revolucionária” ainda ao dispor dos intelectuais (GRUMBRECHT, 2015, p. 139).

Todas essas histórias e esferas da teimosia são homologias que enxergamos na atividade do pesquisador. Existem muitas formas de produzir uma pesquisa, diversos métodos. Percebe-se, no entanto, que no momento de desenvolver o que se pode chamar de o núcleo substancial do trabalho, muitos hesitam, não sabem prosseguir, resvalando para repetições desnecessárias sem conseguir formular e desenvolver a pesquisa. De fato, assim como os orientadores insistem no primeiro ano da pós-graduação qual é a questão da pesquisa, pode-se também reduzir um trabalho de 200 ou 300 páginas a uma resposta abreviada. Da mesma forma, quando damos aulas fazemos menção a obras inteiras de um determinado autor equacionando suas hipóteses em poucas palavras e minutos. Sem embargo, a escrita acadêmica precisa de hipóteses que vão se construindo com os incidentes, os relevos que desdobram o tema principal numa escansão na busca da verdade. Conta-se com a filia dos autores que auxiliam a reafirmar a hipótese, bem como o antagonismo de outros tantos respeitáveis. O exame filológico, as perguntas que se faz aos textos com que se trabalha, a leitura alegórica do material também podem ser uma possibilidade em que se consiga tirar o decalque - como na decalcomania do menino de “Infância em Berlim” - e encontrar um pequeno mundo novo, uma oportunidade para iniciar uma composição. O fato é que as ciências humanas dependem de uma complexificação no tratamento dos assuntos em busca de visões mais autorais que não seja meras glozas; associações que permitam explorar aspectos virginais do saber. Certamente muitas descobertas estão lá, intocadas, aguardando um teimoso que se disponha a criar um pequeno universo teórico.

¹¹ Bartlebly é um escriturário do conto de Melville que se recusa a cumprir com suas tarefas respondendo sempre *I Would Prefer Not To* (“eu preferiria não”), ao ponto de ser preso e morrer na prisão por que preferiria não comer. Com esta resposta ambígua ele não responde nem que sim nem que não, deixando seus interlocutores em lugar nenhum entre o ser e o não ser. Agamben fala em potência, que “subtrai das condições de verdade” e desabilita o princípio de contradição.

Descobrir um estilo próprio pode ser uma façanha para poucos. A todos, no entanto, que cultivam um interesse legítimo pelas ciências humanas, têm os predicados para encontrar formas factíveis de desenvolver uma pesquisa de acordo com seus interesses intelectuais, afetivos e relacioná-los ao tema de eleição. Steiner diz que “toda leitura é uma interrogação ontológica e uma experiência de liberdade” (JAHANBEGLOO, 1992, p. 14).

Essa grande narrativa que são as letras e a filosofia ocidental podemos, quem sabe, reconhecer como sendo um esforço que alguns sentem incontrolavelmente de não esquecer o passado que assim se atualiza em um presente e futuro criador. Boucheron se referindo à história diz que é uma arte da emancipação, “ela mostra que, a todo momento, da forma que for possível inventá-la e para cada um de nós, outra história é sempre possível” (BOUCHERON, 2018, p. 41). Essa formulação pertence as ciências humanas como um todo.

Uma pesquisa é uma dívida de amor pelos autores que nos trouxeram descobertas, como diz George Steiner, novas leituras do mundo, e por meio dos quais vivemos outras vidas, parafraseando Proust se referindo aos artistas. Uma pesquisa crítica nasce, nas ciências humanas, dessa relação erótica com o tema, os textos, os autores e os artistas. Esse amor atinge um nível que nos motiva a dar alguma realidade a teimosia, a inquietação intelectual que desabrocha.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Bartleby**, ou da contingência. (Trad. Tomaz Tadeu). Editora Autêntica, 2015.
- BEARD, Mary. **Pompeia – A vida de uma Cidade Romana**. (Trad. Cristina Cavalcanti) Rio de Janeiro: Editora Record, 2016.
- BENJAMIN, Walter. **A Hora das Crianças, Narrativas Radiofônicas**. (Trad. Aldo Medeiros) Rio de Janeiro: NAU Editora, 2015.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. (Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa) São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- BOLLE, Willi. **Fisiognomia da MetrÓpole Moderna: Representação da história em Walter Benjamin**. São Paulo: Edusp, 2000.
- BOUCHERON, Patrick. **Como se revoltar-se**. (Trad. Cecília Ciscato) São Paulo: Editora 34, 2018.
- BUCK-MORSS, Susan. **A Tela do Cinema como Prótese de Percepção**. (Trad. Ana Luiza Andrade) Florianópolis: Cultura e Barbárie Editora, 2009.
- D'ANGELO, Martha. **Arte, Política e Educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- GENET, Jean. **O ateliê de Giacometti**. (Trad. Célia Euvaudo) São Paulo, 2003.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Nosso Amplo Presente**. (Trad. Ana Isabel Soares). São Paulo: Editora UNESP, 2015.
- GRÜNEWALD, José Lino. **Grandes poetas da língua inglesa do século XIX**. (Seleção, tradução e organização José Lino Grünewald) Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988.
- JAHANBEGLOO, Ramin. **George - Entretien avec Raminnigres no espelho e outros textos da revista The New York**. Paris: Éditions du Félin, 1992.
- LACOSTE, Jean. **L'aura et la rupture**. Maurice Nadeau, 2003.
- PUBLIFOLHA (Vários colaboradores). **O livro da Arte**. (Trad. Maria da Anunciação Rodrigues).
- SARLO, Beatriz. **Sete ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo**. (Trad. Joana Angélica d'Ávila Melo). Editora UFRJ, 2013.
- STEINER, George. **Tigres no espelho e outros textos da revista The New York**. (Trad. Denise Bottmann). Editora Globo S. A Alemanha, 2012.

Filmografia

- HERZOG, Werner. **La soufrière, esperando por um inevitável desastre**. Alemanha, 1977.

ENTRETENDEMOS: UMA APOSTA ÉTICA NA EDUCAÇÃO

*João Augusto Bezerra Puppim
Elizabeth Medeiros Pacheco*

Estão as plantas envolvidas no entre si, em suas composições de espaço e no incessante fazer de suas existências. Sempre em movimento, propiciando os diversos modos de vida, sobretudo essa atmosfera e o que chamamos de Terra - organismo vivo, vivo pelo intenso encontro dos seres que estão sobre sua pele. A Terra é um organismo vivo, em seus movimentos, sua respiração, seu constante pulsar; e para nos afinar não só com a Terra e com as plantas, mas com todo nosso entorno, com o outro, “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver” (KRENAK, 2020, p. 24).

Nos envolver é dança - como dançam as plantas -, é olhar o outro, poder encontrar o outro a ponto de ter afinidades ou não, é “estar com”. Assim como os Krenak, que desconfiando desse destino humano, “filiam-se ao rio, à pedra, às plantas e a outros seres com quem temos afinidade. É importante saber com quem podemos nos associar” (KRENAK, 2020, p. 43).

Viver o corpo a corpo, acompanhar o que dá vitalidade, seja um fio, uma rachadura no concreto, a árvore ao lado ou o rio cheio de matéria orgânica, as plantas fazem isso muito bem. Há saberes preciosos cultivados pelas plantas, e que delas não devemos extrair, exaurir, como temos feito com os corpos ao nosso entorno; ao invés disso podemos nos dispor a ouvi-las, a recebê-las, a afetar-nos, como um corpo afeta o outro e produz diferenças - uma grande noção para a palavra “aprender”, aceitar o convite.

Pensar a educação é também aprender e estar junto às plantas, não são poucas as pessoas que nos falam de seus saberes ancestrais, dentre indígenas, filósofos, antropólogos. Inevitável aqui é o rizoma, ao sustentar um modo de estar com o outro potencializando as conectividades, as possibilidades de ligações, intensidades e velocidades, constituindo agenciamentos. Afirmar as conectividades, onde

“um traço intensivo começa a trabalhar por sua conta” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 33). Desorganizar a hegemonia dos significantes.

Rizoma é mapa. Tracejar, desenhar e redesenhar linhas intensivas, expressões e movimentos, um mapa sempre se constrói, é fazer uma composição e poder desenhar as próprias fugas e territorialidades (DELEUZE & GUATTARI, 2011). Uma produção de subjetividade por experimentações, pelos afetos vividos. São linhas que se espalham em direções diversas, faz seu ambiente e constitui mapa, como uma raiz polimorfa que se estende horizontalmente, marcada de seu entorno (terra). Não se trata da raiz fincada no chão, que cresce em unidade árvore e que dará os frutos de uma colheita, aqui estamos falando de outra coisa. O mapa que ao traçar, transforma-se, faz espaço. O desejo aciona um mapa.

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 30).

O rizoma, sem ponto de início ou ponto final, afirma sua vitalidade pelas conexões, pelas variantes, pelas intensidades e dimensões. Desdobra-se em um corpo intensivo que não cessa de encontrar-se com outros, trocar códigos e de traçar fugas, fazer fugir, novos pontos de vida¹. É mapa, é construção, não decalque ou estruturação, mas movimentos expressivos que compõem tal plano de consistência, compõem corpo, compõem suas incessantes fugas. Territorializar é fazer movimento, não demarcar fronteiras. Rizoma é conectividade, ligar pontos quaisquer de intensidades variadas, versando junto intensidades outras e agenciando composições em multiplicidades (DELEUZE & GUATTARI, 2011).

O que se apresenta nisso é uma crítica e outra operação, que não o modo operante arbóreo, este, como um agenciamento semiótico, também produtor de subjetividades inscrito no *socius* (DELEUZE & GUATTARI, 2011). Pensamento de raízes fortes e presas ao chão, segurando um crescimento sempre para cima em estrutura, no cultivo de frutos, tornando-se unidade organizada. Dessa forma, a árvore como modo de pensamento afirma-se como estrutura, uma hierarquia de interesses em que faz precisar uma espécie de roteiro, ou seja, por

¹ Pontos de vida: Como nos traz Emanuele Coccia (2018) em A Vida das Plantas (p. 25).

pontos “essenciais” para se chegar a dado lugar. Assim, uma ideia de nivelção das possibilidades e da potência dos corpos envolvidos, podados, como justificativa quantitativa da própria ideia de nível e da hierarquia das relações.

As escolas em sua tradição de pensamento operam em regime árvore. Agir na verticalidade constitui um espaço educacional hostil ao interesse do aluno. O desejo, que produz à procura de coisas e descobertas é trocado por uma demanda por verticalização das relações, em que o aluno se submete ao que deve ser estudado. Aprender a partir de uma convocação é submissão, é cortar parte de sua autonomia, de seu desejo, além de manter uma organização meritocrática operante. Dessa forma, os desejos e as singularidades são ignoradas, devendo se adequar às demandas da instituição. Enrijecendo o corpo na efetuação da normatividade, a experiência autêntica com relação ao mundo é podada.

Ela consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta. A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore. Diferente é o rizoma, *mapa e não decalque* (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p.30).

Assim, a instituição é inflexível às pessoas, que devem lutar para se adaptar, ao invés de haver maleabilidade institucional de acordo com o que cada sujeito traz a ela. Considerando a multiplicidade que somos, não há um modo uniformizante capaz de homogeneizar esse coletivo, que produz desvios, qualificados institucionalmente como incapacidade, ou como deficiência: os “inadaptados”. Dito sabiamente por quem tem ouvidos para as linhas de fuga, serão então Inadaptáveis, já que não se adaptarão a esse regime imposto. Isto não é renúncia de um incapaz, mas a recusa, a resistência, a afirmação dos modos de vida que escapam à lógica dominante.

O “fracasso” da própria educação acaba sendo causada pelos modos atuantes das próprias instituições, violentando os alunos que são culpabilizados, donos das perdas e responsáveis por toda acusação e desamparo que recebem. Mas a educação, esta que se dá na vida, como experiência, torna-se um problema para a instituição que costuma não ter tempo de incorporar as experiências singulares das vidas fora dela e também em seu território. Se somos diversos, um modo regente não abarca essa imensidão de rostos.

Não se trata, no entanto, de opor os dois tipos de multiplicidades, as máquinas molares e moleculares, segundo um dualismo que não seria melhor que o do Uno e do múltiplo. Existem unicamente multiplicidades de multiplicidades que formam um mesmo *agenciamento*, que se exercem no mesmo *agenciamento*: as matilhas nas massas e inversamente. As árvores têm linhas rizomáticas, mas

o rizoma tem pontos de arborescência. Como não seria necessário um enorme ciclotron para produzir partículas enlouquecidas? Como é que linhas de des-territorialização seriam assinaláveis fora de circuitos de territorialidade? Como supor que o fluir abrupto do minúsculo riacho de uma intensidade nova se faça fora das grandes extensões e em relação com grandes transformações nestas extensões? Quanto esforço para fazer eclodir um novo som? (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 61).

Portanto, queremos outra coisa, uma educação que venha por meio de uma aposta ética frente ao modelo desgastado e hegemônico. Queremos conexões, possibilidades. Afirmar a potência de um encontro, ou seja, o momento em que um corpo encontra o outro, e podemos ouvir as ressonâncias, sentir onde há afinidade e permitir que uma intensidade gere outras, ao invés de cercear os encontro por meio de uma metodologia pré-programada. Poder acolher as dificuldades e a vitalidade das experiências, onde possam surgir novos interesses e produção de diferenças. Uma experiência marca o corpo e muda o ser, “aprende-se” algo: essa a educação a partir da diferença, da partícula menor e não a partir do objeto maior montado.

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a
imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás
de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta que o
rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.*

Manoel de Barros.

A questão é enxergar as capturas de um modelo cerceador para que possamos traçar linhas de fuga, acionar o desejo, fazer rachar, para que se amoleçam as couraças que barram os fluxos. Não se trata de abandonar os conhecimentos já existentes e pensados, mas de poder acessá-los de uma outra maneira. Um conceito de nada adianta se você não é afetado por ele, se você não passa a vivê-lo na própria vida.

A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 48).

Os mapas, e as fugas dos níveis estruturados, para a produção de um rizoma, as rachaduras que procuram um rizoma tem em si a convocação de uma chamada a um agenciamento coletivo. Rachar as estruturas, as memórias de longo prazo, e toda configuração bem pensada é de feitio rizomático. A poesia racha o que, na língua, é prédio, afinal:

*As coisas não querem mais ser vistas por pessoas
razoáveis:
Elas querem ser olhadas de azul -
Que nem uma criança que você olha de ave.*

Manoel de Barros

Ailton Krenak (2020) deixa claro que nos tornamos seres que destroem tudo pela ideia do progresso que guia os pensamentos cheios de finalidades produtivistas, egóicas e monetárias; pensamentos úteis são os válidos, afinal “o mundo não é para crianças”. A hegemonia pensante e operante se efetua na regência de uma utilidade da vida, podando as potências dos corpos e de suas relações, sugando a porosidade do tato e o direito mínimo à qualidade de vida, em nome do “bem maior”. A rigidez produzida em prol da vida vendida, e tomada por sua utilidade, cria um mundo estranho, sem vizinhanças e sem a graça das crianças. Com o mundo das empresas e dos corpos cruelmente capturados por essa lógica desenvolvimentista, vemos efetivar-se o fim do mundo e, afinal, algo nos diz que “se a convocação é para deixar de ser criança, pois esse mundo não é para crianças”, precisamos rever as coisas.

Ouso afirmar: O mundo é das crianças sim, e também das plantas, o mundo é de todos os cultivos, logo, o mundo é dos que amam, dos que tocam o solo, dos que se envolvem e vivem pela intensidade dos corpos. O mundo é um grande agenciamento coletivo.

Os galos nos mostram, no poema de João Cabral de Melo Neto, seu modo de fiar essas manhãs que estamos propondo:

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos*

*que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

Evocado por Ailton Krenak (2020), o provérbio “uma andorinha só não faz verão” me faz lembrar os versos desse poema. Sozinho talvez não faça nem a si, nem ao mundo. Os galos, em sua multiplicidade, fazem a manhã, assim como as andorinhas, o verão. Tanto pelo cultivo da noite necessário para a manhã, como pelo cultivo das estações necessárias ao verão. Dessa forma, fazer manhã, fazer verão, é um agenciamento de planos diferentes e de relações diversas.

O que quero dizer talvez fique mais evidente a partir do que Ailton Krenak (2019) nos conta em “Ideias para adiar o fim do mundo”. No livro, Krenak fala a respeito dos índios Yanomami, da terra onde vivem, localizada na fronteira entre o Brasil e a Venezuela; diz que cerca de vinte mil garimpeiros (2019) estão invadindo a Floresta Amazônica com objetivo de arrancar ouro dessas terras. Os Yanomami defendem essas terras, mas não defendem de colete, ou com um logotipo assegurando instituições à terra, de salvação ou preservação, e sim pelados resistindo, apenas vivendo lá, com seus modos de viver, com sua presença.

Preservar, defender, no modo como operam os Yanomami, tem então outro sentido. Resistir pelados, em pele. Krenak traz uma grande diferença, algo que se dá na pele e outro que se designa — com papel, colete, IBAMA e tudo mais que garanta um lugar em sua formalidade. Não deslegítimo a necessidade da defesa feita de modo institucional, entretanto há algo muito interessante nessa diferença. Quando defender é simplesmente estar, em presença, em modos de viver, quando o próprio lugar é territorialidade de afetos, quando se constituem simultaneamente: espaço, certos valores, modos de vida. Deste modo, compor com os espaços, é tecer manhãs.

Essa experiência de uma consciência coletiva é o que orienta as minhas escolhas. É uma forma de preservar nossa integridade, nossa ligação cósmica. Estamos andando aqui na Terra, mas andamos por outros lugares também. A maioria dos parentes indígenas faz isso. É só você olhar a produção dos mais jovens que estão interagindo com o campo da arte e da cultura, publicando, falando. Você percebe neles essa perspectiva coletiva. Não conheço nenhum sujeito de nenhum povo nosso que saiu sozinho pelo mundo. Andamos em constelação (KRENAK, 2020, p. 39).

Andar em constelação. Os rios, as pedras, os morros, mostram os Krenak como experiência. Uma lembrança de estar na Terra, pisar, percebê-la, se afetar por ela, ao ver nuvens diferentes em torno do morro, ao ver o rio bravo (KRENAK, 2020). Tudo é sujeito. Há um agenciamento coletivo constituindo, simultaneamente, os Krenak e seu mundo. De forma que a vida se dá por afinidade, por composições, preferências, onde também as plantas encontram seu espaço preciso entre sol e sombra, cruzam arames, acompanham os fios.

Coccia (2018), um filósofo aliado às plantas e à botânica, nos traz pela via do sensível da vida das plantas a lembrança de que vivemos para saborear o mundo que nos circunda. Miríades de pontos de vidas que, entre si, não cessam de fazer viver. São resgatados valores produzidos por uma ética, aqui vista nas plantas, estas que são o próprio “ornamento cósmico, o acidente inessencial e colorido relegado às margens do campo cognitivo” (COCCIA, 2018, p. 11).

Sendo o lado renegado do campo cognitivo, somos convidados justamente a esse campo inapreensível pela cognição, e assim, a habitar o regime do sensível. Desse modo, um corpo convocado ao regime cognoscível, de reconhecimento, de razoabilidades e, sobretudo, das utilidades é convidado a outra experiência. Entre o dia que corre na marca fixa dos relógios, e o dia que se vive, estendem-se duas temporalidades, duas experiências distintas, uma de urgência, outra de duração.

Adentrando a vida das plantas, Coccia (2020) fala, em sua entrevista no horto botânico de Roma, sobre uma grande mudança que acontece na Biologia por volta dos anos sessenta do séc. XX. Nela comenta acerca da reafirmação de Lynn Margulis, de que a célula que está na base das formações superiores — célula eucariótica — nasce por simbiose, e não por competição ou “mecanismo de guerra” como se pensava ser. O que traz a noção de composição, de encontros, mistura, noção que põe outras narrativas a pensarem juntas.

As plantas produzem a existência de toda a atmosfera, permitindo vida aos seres que vivem do oxigênio, assim temos algo de planta em nós; os galos

cantam o fiar das manhãs; o sol desperta as plantas, seca outras que caem ao chão; do cajueiro, eu e os passarinhos comemos; o mesmo cajueiro que subiu raízes por dentro de minha casa.

Com a noção de que não brigamos por espaço, mas compomos o espaço, tudo fica diferente. Olhamos pelo regime do sensível, do habitar, do “com-viver”, por vizinhanças, temperaturas, luzes, preferências, dando lugar a algo que se pode afirmar como inteligência:

As pesquisas de Stefano revolucionaram a própria ideia de inteligência, porque afirmar que as plantas são inteligentes não significa só reconhecer um outro estatuto a esses seres que nos pareciam ser viventes de nível inferior, ou de alguma maneira menos viventes que os outros. Significa também, nos obrigar a revolucionar a própria ideia de inteligência, porque, se plantas são inteligentes, significa que inteligência não tem nada a ver com a presença de um cérebro, não tem haver com a neurociência, nem com a percepção, mas é algo que investe, ou pode investir o corpo inteiro. Não só um órgão, mas a totalidade da existência corpórea (COCCIA, 2020, 17:01/17:55).

Des-hierarquizando o próprio corpo dos seres possuidores de cérebro, para atentar-se a um envolvimento, algo que é investido por todo o corpo, pelo sensível. Desloca-se, portanto, um estatuto de superioridade dos ditos “seres inteligentes”, que seriam a “grande humanidade”, os que procuraram “crescer a cabeça” e esqueceram que há mais corpo. Uma inteligência que se dá na totalidade corpórea e, dessa forma, pela relação, pelas esquivas, junções, distâncias, pela composição - uma ética.

Portanto, estar em um lugar é partilhar existência, de modo que cada vida dá forma ao espaço, por seus modos de viver, seus campos de vitalidade: aéreos, terrestres, etc. Não é possível supor o humano como agente absoluto de algum lugar, senhor ou proprietário; os arquitetos de um mesmo ambiente são diversos, e cada um cria esse espaço no entorno da própria produção de suas vivências (COCCIA, 2020).

Qualquer espaço natural é um artefato, um espaço artificial. Toda vez que entramos em um espaço como esse, que possui um verniz, uma aparência de absoluta naturalidade, estamos na verdade adentrando um espaço no qual cada vivente modelou a realidade ao seu redor, e negocia todo dia com as outras espécies a forma do mundo em que está vivendo (COCCIA, 2020, 28:36/29:03).

Coccia diz que, para “levar Darwin a sério”, é preciso entender que no campo biológico, tudo é mistura, tudo é impuro. No sentido da seleção, o que chegamos a ser hoje é devido a termos em nós um material comum, que foi se mutando a ponto de sermos hoje uma grande multiplicidade. Torna-se, então,

um caminho possível à redescoberta de um terreno comum, de entendimento e, sobretudo, da política como regime do comum.

Levar Darwin a sério, significa levar com seriedade o fato de que até a humanidade é uma forma estranha de *patchwork* efêmero, que possui em seu interior traços e identidades distintas. Significa considerar seriamente o evento do nascimento, o fato de que a nossa identidade já é uma repetição de pelo menos duas vidas que nos antecederam, do ponto de vista biológico, é uma mistura. No fundo, na natureza, tudo é vira-lata. É já tudo impuro (COCCIA, 2020, 25:26/26:02).

Dessa maneira, a vida se dá por uma fruição, por combinações e descombinações, arranjos e desarrajos levando à noção de organicidade; a Terra vive como organismo, está em movimento, em respiração, em ritmo:

A vida atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, as geleiras. A vida vai dos oceanos para a terra firme, atravessa de norte a sul, como uma brisa, em todas as direções. A vida é esse atravessamento do organismo vivo do planeta numa dimensão imaterial. Em vez de ficarmos pensando no organismo da Terra respirando, o que é muito difícil, pensemos na vida atravessando montanhas, galerias, rios, florestas (KRENAK, 2020, p. 28).

A Terra é viva. Muitas cosmovisões partilham dessa experiência. Mas as maneiras com que somos convocados a estar, nos conduzem por valores intrusivos de ordem capitalista, se apropriando do tecido da vida (KRENAK, 2020). O peixe nada, em encontro com a maré, contra, a favor, alguns traçam a piracema, e tudo que o peixe faz é valioso no cultivo disso que é natureza. Uma pergunta que Ailton Krenak faz é “como dizer ao peixe que a vida é útil?” — da mesma forma que nos supomos úteis e vivemos a partir disso. Matar o peixe intoxicado ou até mesmo soterrado com os dejetos de mineradoras seria um jeito de dizer-lhe que a vida é útil? Isso diz tanto a ele quanto a nós.

Elegemos a humanidade como categoria de dominância, separando-a da Terra e atribuindo-lhe um local central, de superioridade como seres pensantes, de coordenação fina, moldadores da natureza; o humano não está em relação com o mundo: usa-o, devora-o. Natureza vira objeto de extração, sem nada ter a ver com o ser humano, a não ser por servir a seus usos ou à sua compulsão. Assim, o humano supõe que o direito à vida, seria direito de destruir a alteridade e de nomear outros humanos. Humanidade torna-se assim um alibi, fazendo pessoas não necessariamente humanas, mas sub-humanidades ou menos, para torná-los assim matáveis, ou morríveis, no exercício pleno de uma necropolítica²: loucos,

² Aqui o conceito de necropolítica é usado na dimensão apresentada por Mbembe (2016), fazendo nexos com o sentido de poder que efetua a morte de corpos específicos. Onde “a expressão máxima

pretos, caiçaras, quilombolas, índios, aborígenes, os próprios animais, rios, em busca do que possa virar lucro (KRENAK, 2020).

Eduardo Galeano (2010), ao mapear o conjunto da situação sócio-econômica e religiosa, na época das colonizações e explorações ao Novo Mundo, nos permite a visão dos movimentos “humanizadores”. Efetuados através das grandes navegações, em direção às terras, aos povos originários e aos africanos escravizados. Vemos, assim, a produção do subdesenvolvimento, das sub-humanidades, nos apresentando às veias abertas da América Latina.

Humanos, separados da Terra e com direito de serem colonizadores, uma espécie de casta humana. Possuem, então, toda a legitimidade para entrar nas terras ainda não denominadas América Latina e salvar os impérios da Europa, rasgando as veias do então Novo Mundo. A catequização, concebendo a divindade monoteísta cristã, foi um processo suposto civilizatório do povo africano escravizado e dos povos indígenas também escravizados e submetidos ao processo “humanizador”, ainda roubados, usados e usurpados, podendo tornar-se sub-humanos (GALEANO, 2010).

Faz-se tudo pela humanidade, desde as invasões às Américas até a contínua predação do mundo em que vivemos, em uma compulsão assustadora, mas muito bem propagandeada. Furam a terra, queimam as matas, e matam os rios, pois foi naturalizada uma demanda engendrada por empresas multinacionais e corporações, que nos impõem suas queimadas, incluindo as piores consequências tais como rompimento de barragens, rejeitos da mineração, vazamentos de óleo e outras graves tragédias anunciadas. A exploração não pode parar, e se o produto sustentável vende mais, a sustentabilidade é usada como álibi para aliviar a consciência culposa.

Fica bem evidente como a “natureza” é torcida a tomar um sentido serviente à humanidade, sendo tudo aquilo que lhe é externo e possa servir de instrumento de uso. Ou seja, temos aqui um sentido de mundo, e dessa forma uma produção de vida, onde os desenvolvimentos são cada vez maiores, ambicionam mais, comem um pouco mais o mundo e seguem alimentando esses ciclos

da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder” (MBEMBE, 2016, p. 123).

exploratórios, enquanto a experiência de vida é precarizada por um imediatismo predador, onde o sentido de qualquer movimento torna-se sua “utilidade”.

O que nos põe a pensar nas subjetividades que vem sendo produzidas nesse contexto. Um paradigma ético-estético-político que trabalha a própria deterioração de si e de seu entorno, as vidas são precarizadas nos afetos, das condições de sobrevivência até as relações com o outro. Nossa maneira de habitar o mundo tem constituído espaços, nos quais a vida não cabe, talvez caiba apenas uma ideia vaga de progresso nos dando “trampolim” para o futuro - mesmo cavando a própria cova de nós mesmos.

É “criar um país tão pequeno, a ponto de que toda a população só possa estar do lado de fora” (IORIO, 2019, p. 90) como diz a poeta, nos remetendo ao que estamos gestando como própria operação de vida.

Em uma fagulha, mas fazendo outro movimento, afirmando o próprio campo das multiplicidades, Manoel de Barros também nos aponta isso, e diz: “meu quintal é maior do que o mundo”. “Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver” (KRENAK, 2020, p. 24).

Esse desenvolvimento extremo está matando a Terra, os animais e as pessoas; está afastando o humano da Terra — esse que se acha não-natureza, supõe-se outro ritmo. Krenak (2020) nos conta das vivências dos que habitam as florestas, algo que se percebe pelo modo com que apresenta seus pensamentos, compondo afinidades não antropocêntricas.

O que chamamos comumente de natureza é o vívido de nossa interação com o nosso redor; não tem utilidade, finalidade, mas tem ritmo, espaço, sensações, encontro. Encontro produz diferença, mistura, é disso que se trata, e é aí que se opera esse plano estético, por sulcos e rastros outros no tecido do Agora.

Assim, o fiar da manhã tecido pelos galos, onde há um galo que apanhe um canto e o lance a outro, que também apanha o canto e o lança a outro, fiando um toldo que plana, luz-balão, manhã. Os galos se “entretendem”.

Trata-se muito mais de acolher o modo das operações de um agenciamento coletivo. Na noção de andar em constelação, ou, na noção de tecer manhãs, assim como “de Certeau” (2003) cartografa muito bem esses tecidos, fiados nas coletividades:

[...] são práticas transformadoras ‘de situações de palavra’, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral

sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares comuns’ e jogar com o inevitável aos acontecimentos para torná-los ‘habitáveis’ (CERTEAU, 2003, p. 50).

Há um espaço de experimentação estética fortíssima ao virar os jogos das forças, agenciando de forma própria novas multiplicidades. Também no canto da fala, na localização de territórios da fala, experiência que se dá por haver outro que pega o verso e versa também, fiando uma composição ético-política. Conversa.

A atividade é de produção coletiva, é tecer como os galos a manhã, toldo, luz-balão. Aparece a importância do conversar, versar junto.

Interessante é perceber que essa poética que se faz nas torções, vai tornando o campo do outro um lugar onde caiba o próprio corpo, um lugar “habitável” como diz de Certeau (2003), esses movimentos são carregados de modulações e experiência estética, que surgem como ato ético frente ao que se encontra. No conjunto desse movimento ético-estético, se enlaça toda a relação política de uma conjuntura de forças e valores, dessa forma, então deslocadas.

A mutação é via de possibilidade de habitação. Se reapropriar, marcar e torcer até que se possa habitar, como um “apartamento alugado” diz Certeau (2003):

De fato, a atividade leitora apresenta, ao contrário, todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. Mas incapaz de fazer um estoque (salvo se escreve ou ‘registra’), o leitor não se garante contra o gasto de tempo (ele se esquece lendo e esquece o que já leu) a não ser pela compra do objeto (livro, imagem) que é apenas o *ersatz* (o resíduo ou a promessa) de instantes perdidos na leitura. Ele insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. (...) uma ‘invenção de memória. (...) Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobiliam com seus gestos e recordações; os locutores, na língua materna e, pelo sotaque, por ‘rodeios’ (ou giros) próprios, etc., a sua própria história; os pedestres, nas ruas por onde fazem caminhar as florestas de seus desejos e interesses. Da mesma forma, os usuários dos códigos sociais os transformam em metáforas e eclipses de suas próprias caçadas (p. 49).

Viver o mundo a partir da apropriação de signos que nos atravessam, de modo a constituirmos corpos que operam essas mutações, a fim de habitá-las. Dessa forma, o território vai se constituindo ao mesmo tempo em que serve de base para esse trabalho poético de que é feito o cotidiano: As táticas como modo

de vida. Assim como a necessidade de haver metro e rima para que os poetas possam torcê-las. Os procedimentos de consumo são de alta atividade e diferentes de uma massa passiva.

Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo (CERTEAU, 2003, p. 46).

A marginalidade se torna uma marginalidade de massa, o que não quer dizer que seja homogênea. As práticas cotidianas são práticas politizadas, são táticas, táticas do consumo, astúcias, torção dos valores externos pelas “maneiras de fazer”: “engenhosidades do fraco para tirar partido do forte” (CERTEAU, 2003, p. 45).

Marginalidade essa que designa o signo de heroísmo:

Trata-se de uma multidão móvel e contínua, densamente aglomerada como pano inconsútil, uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se a linguagem móvel de cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém. Rios cifrados da rua (CERTEAU, 2003, p. 58).

Heroísmo coletivo, sem nome, sem rosto, fluxo, linguagem móvel, agenciamento coletivo de enunciação. Tecer toldo, luz-balão.

Em meio ao esfacelamento de territórios existenciais, ao não cuidado, à falta de tato, Krenak (2019) fala dos que ainda dançam, cantam e experimentam o prazer de estar vivo. Diz que a convocação dessa humanidade zumbi não tolera tantos prazeres, alegria, produções de diferença, fruição da vida. Podemos adiar o fim do mundo sempre que pudermos contar mais uma história. “É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros” (p. 13).

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos (KRENAK, 2019, p. 14).

Se o céu estiver muito baixo, empurre-o e respire. Isso não se limita a uma experiência apenas cultural, mas atravessa a própria fricção da vida, é experiência e “resistência continuada desses povos, que guardam a memória profunda da terra, aquilo que Eduardo Galeano chamou de Memória do fogo” (KRENAK, 2019, p. 14).

A luta é difícil e é dura, mas resistir é também saber pisar leve.

Visto que não temos feito outra coisa nos últimos tempos, senão cair, despencar, façamos então paraquedas coloridos. “Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos” (KRENAK, 2019, p. 15). A queda está acontecendo, e talvez o mais interessante seja não paralisar de medo, e poder inventar a queda, fazer diversos paraquedas, dançantes, coloridos, sobretudo prazerosos e se dispor à queda.

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades (KRENAK, 2019, p. 15).

Nos desenvolver não somente não basta, como ainda mais, ao se dar pelo viés dos interesses do capital, vem nos prejudicando. “Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”, diz Krenak (2020, p. 24).

As relações se enrijecem como efeito de um “progresso” empobrecedor das condições de existência, as vias de vizinhança tendem a se endurecer. Enquanto há esse desenvolvimento que corre atrás da promessa do “progresso”, para trás ficam os biomas queimados, a Terra furada — bagunçando suas camadas, agora vazadas, condições sub-humanas de vida, indígenas sendo removidos expulsos de seus territórios, desigualdades sociais alarmantes.

O Bra(z)il pisa em quem vive sua terra em busca de chegar “lá em cima”.

“Ordem e Progresso”, palavras inscritas na bandeira do Brasil devido à influência positivista que teve nosso país. Pensamento formulado por Auguste Comte, o positivismo de Comte tinha em seu cerne as ideias de um “progresso conservador” — almejava “chegar lá” dentro de uma ordem como base organizadora, sem rupturas. Seu pensamento foi seguido inclusive como religião, chamada “Religião da Humanidade” (MENDES, 2020).

Tinha como frase original: “O amor por princípio e a ordem por base. O progresso por fim” (MENDES, *BBC News Brasil*, 2020). Desta frase para inscrevê-la na bandeira do país, foi retirado o amor (o princípio) e isso não é por acaso. A ordem normalizando e uniformizando uma superfície, que “nada vale” em seus desejos, em seus valores, em sua história, em nome da ânsia de “andar para

frente”, como se estivéssemos usando antolhos³. Mania de “andar para frente” e esquecer o que há ao redor.

“*Straight line is godless*”⁴ terá dito o arquiteto Hundertwasser.

Escrito sem “amor”, marcando o direcionamento de um país, cuja bandeira é um elemento forte. As crianças aprendem a respeitar a bandeira e dispõem dessas palavras, desses signos, para situar onde vivem. Antes da aula fazem “forma de soldado” para cantar o hino. A bandeira virou “Ordem e Progresso”; sendo “amor”, aquilo que originalmente dava o sentido em relação a algo que nos “liga”, que nos dá um plano de convivência: onde há vida, podemos ter alegria, dores, estar com o outro, criar valores, criar história, estórias, produzir sentidos. Mas isso é “perda de tempo”, “vagabundagem”, ou “balbúrdia”, precisa-se educar e incentivar a vocação para ser robô. Amor, de fato, não é útil, bagunça a rotina, não há consciência que o “desligue”, assusta mesmo.

O amor é nosso campo de criação de valores vívidos, onde somos, paradoxalmente, frágeis e potentes. Dimensão vital que vai sendo puxada para fora de nossa experiência. Nos resta insistir no que nos envolve. Podemos amar para além da cabeça e para depois dos pés. Podemos nos lançar em paraquedas coloridos.

Ailton Krenak (2020) nos oferece seu pensamento e as cosmovisões de memórias antepassadas e vivas, ainda hoje em forma de partilha de mundo, dando um outro sentido ao que se diz por “ocupar a Terra”. Traz referências próprias, de culturas e modos de viver, artistas indígenas, traz também a arte do mundo do branco, onde a intenção mesmo é despertar uma dimensão sensível que afeta nossa maneira de ocupar o mundo, fazer cotidiano, e assim podermos compor uma civilização possível, vidas possíveis.

Essa dimensão de resistência que Krenak (2019) traz, como experiência de pisar leve no chão, tem o poder de uma criança. Confiar, achar graça, se dispor, misturar, arriscar e assim criar mundos.

É afirmando o canto dos galos, a vida das plantas, o tecido das coletividades, que aposto no Entretendimento - como cantam os galos no poema de João Cabral de Melo Neto. É uma aposta no envolvimento. Uma aposta no

³ Antolhos: Acessório que se coloca na cabeça do animal de montaria ou de carga, para limitar sua visão e forçá-lo a olhar apenas para a frente, e não para os lados, evitando que se distraiam ou se espantem e saiam do rumo. Cavalos tem visão panorâmica.

⁴ Nota de tradução: A linha reta é sem Deus.

agenciamento coletivo, na constituição de novos tecidos em um regime de composição de matérias expressivos, agenciando mundos em um plano de consistência que sustenta as próprias operações. Tudo se passa por esse plano não cognoscível, inteligência corpórea.

É o próprio lobo, ou o cavalo, ou a criança que param de ser sujeitos para se tornarem acontecimentos em agenciamentos que não se separam de uma hora, de uma estação, de uma atmosfera, de um ar, de uma vida. A rua compõe-se com o cavalo, como o rato que agoniza compõe-se com o ar, e o bicho e a lua cheia se compõem juntos (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 43).

Agenciamento se define por uma latitude e uma longitude, por afetos e velocidades, e não depende das formas e dos sujeitos que, de certo, pertencem a outro plano. Atuam como luz da Lua, ou sombra, e dão lugar a um plano de devires.

É um plano de consistência, ou de composição, mas necessariamente de imanência e de univocidade. Portanto, o plano de Natureza, que nada tem a ver com a velha ideia de natureza, visto que esse plano não faz diferença entre o natural e o artificial, “por mais que cresça em dimensões, ele jamais tem uma dimensão suplementar aquilo que se passa nele. Por isso mesmo é natural e imanente. É como para o princípio de contradição: podemos igualmente chamá-lo de não-contradição” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 48).

Não se trata da vontade causal do sujeito, significações ou subjetivações, mas uma cadeia de expressões articuladas por conteúdos agenciados, em fluxos, em um máximo de ocorrência e devires:

[...] o indefinido da terceira pessoa *IL*, *ILS*, em francês, não implica qualquer indeterminação desse ponto de vista, e remete o enunciado não mais a um sujeito de enunciação, mas a um agenciamento coletivo como condição. Blanchot tem razão em dizer que o *ON* (se) e o *IL* (em francês) — *on meurt* (morre-se), *il est malheureux* (é triste) — não tomam absolutamente o lugar do sujeito, mas destituem todo sujeito em proveito de um agenciamento do tipo hecceidade, que abriga ou libera o acontecimento naquilo que ele tem de não formado, e de não efetuable por pessoas (“algo lhes acontece que eles não podem restituir a não ser destituindo-se de seu poder de dizer eu”). O *IL* não representa um sujeito, mas diagramatiza um agenciamento (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 45).

É como em “história de uma gata”, do álbum “Os Saltimbancos”. A gata que vivia em seu apartamento, convocada ao agenciamento coletivo, à luz da lua, traçando um plano de imanência através dos sons, velocidades, distâncias. A gata se lança para fora da janela — ao chamado poderoso — e saem cantando pelas ruas, à luz da lua:

(...)
*Me diziam, todo o momento,
 fique em casa, não tome vento,
 Mas é duro ficar na sua
 quando à luz da lua
 tantos gatos pela rua
 toda a noite vão cantando assim*
 (...)

Chico Buarque de Hollanda

É traçado um plano comum.

Comum não é homogeneização, é encontro de mundos.

Mundos se encontram e passam a habitar juntos, habitar no regime do comum, onde liberdade se dá com as outras liberdades, no encontro da outra, não começa onde uma acaba, mas se amplia quando outra começa. A partir do comum sustentam-se as diferenças, os modos de existência em potência.

Não existe enunciado individual, mas agenciamentos maquínicos produtores de enunciados. Dizemos que o agenciamento é fundamentalmente libidinal e inconsciente. É ele, o inconsciente em pessoa. Por enquanto vemos aí elementos (ou multiplicidades) de vários tipos: máquinas humanas, sociais e técnicas, molares organizadas; máquinas moleculares, com suas partículas de devir-inumano (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 64).

Apostar na educação da mesma forma que se tecem as manhãs.

Podemos entender que, partindo desse plano, a noção de educação traz em si sentidos interessantes, sobretudo, tendo em vista o paradigma das subjetividades, que vão se produzindo nos regimes semióticos que dispomos e atuamos. Por exemplo, ao entendermos a inteligência desassociada de uma capacidade cerebral de unidades, mas como matéria do encontro, assim como nos mostram as plantas, os galos, os tecidos do cotidiano, os Yanomami e Krenak.

Somos assim dispostos ao regime estético da experiência, a partir de uma ética e criação de valores singulares, em fuga de qualquer cadeia significativa que sufoque as possibilidades.

Dessa forma atuar nas sensibilidades, jardinar as ervas daninhas. Afirmar as vizinhanças, ou seja, estar nas tangências e assim criar redes, teias que potencializam a experiência de mundo, onde o desejo constrói o mapa, ligando pontos, conectividades. O sujeito não é evidente, o pensamento cognoscível,

consciente, é uma experiência de mundo, mas a experiência estética, sensível, opera no acontecer do encontro de si com o redor, opera modos de vida, não pela explicação entendível, mas pela experiência, pelo corpo no mundo. O corpo como ambiente do mundo, disse Avzaradel. Criar, pelo encontro, uma ética.

Será sempre em coletividade, não se faz mundo sozinho, é preciso de galos para fazer uma manhã. A versar juntos, criamos tecido, e nos arranjos do tecido, multiplicidades. As plantas fazem rizoma, se dispõe de corpo, conectando, cortando, e se lançando em outros corpos. Os Krenak andam em constelação. Os Yanomami vivem em um território que não é muro-fronteira, mas movimento conjunto no espaço. Não se faz mundo sozinho, fazemos com o outro.

Portanto, torna-se inevitável pensar a noção de educação através desses nexos.

O conhecimento quantitativo, testado, aprovado, e com pendência para a iluminação, que é o saber: é um modo. Sobretudo um modo vertical, que atua sem parar a linhas de força do poder, operando a partir do saber em um diagrama que se auto efetua nas relações, nos corpos, no *socius*.

Compreendendo essas relações não somente no âmbito da educação, mas para o que seria depois, na produção de um determinado corpo, corpo este que passa a operar como? A serviço de que? De quem?

A responsabilidade de pensar essas linhas de força, nos seus modos de agir para que possamos “desafinar o coro dos contentes” como já dizia Torquato Neto. Precisamos pensar nos modos de subjetivação que operamos e permanecemos operando, toda cadeia semiótica que envolve esses corpos, e como nos tornam o que nos tornamos.

Por outro lado, temos o desejo como disparador de um mapa em construção. “Há um agenciamento coletivo de enunciação, um agenciamento maquínico de desejo, um no outro, e ligados num prodigioso fora que faz multiplicidade de toda maneira” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 46). Assim os operantes dos aprendizados, do conhecimento, da educação seriam o desejo, em um movimento de procura, conexão, corte e velocidades diversas, afirmando a educação no paradigma do encontro com a alteridade. O desejo cartografando os trajetos, e movendo a máquina do que se torna um território habitável, implicado aos seus modos de vida e busca desejante.

Nesse sentido, pensamos no eixo que duplica destinos, em que o encontro entre corpo e mundo os constitui simultaneamente.

O paradigma estético torna-se o modo operatório aqui, a fim de uma educação autêntica, que faça mundos a partir de um envolvimento ético. Assim, operar nas subjetividades, desenferrujando as juntas e criando olhos para além do EU. Um rizoma se espalha em horizonte, não produz a submissão, mas múltiplos trajetos entre afinidades, preferências e cortes. Portanto, uma tarefa inevitável é pensar onde se pode rachar, fazer florir, rizomatizar. Como, nas estruturas, romper? O desejo é disruptivo, no impulso vai, faz linha de fuga.

Para os enunciados como para os desejos, a questão não é nunca reduzir o inconsciente, interpretá-lo ou fazê-lo significar segundo uma árvore. A questão é *produzir inconsciente* e, com ele, novos enunciados, outros desejos: o rizoma é esta produção de inconsciente mesmo (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 38).

A escola, enquanto instituição voltada ao âmbito do ensino, é um dispositivo de poder; enxergar as linhas de força que a constituem como espaço, e fazer desse espaço algo maleável. Cabe a nós atuar nessas relações de poder? Fazer fugir ou caber o mundo? A vida já está acontecendo, e se a escola achata a vida e constringe seus fluxos, precisamos buscar saídas, não podemos ficar sufocados - os adolescentes e as crianças sabem bem das linhas de fuga, ou as traçam sem saber. Já sabemos que as crianças e os loucos não se cansam.

Se a vida já acontece, como podemos ignorar isso e não vivenciá-la como uma potência para tudo que pode acontecer e dar lugar às multiplicidades?

Atuar nas sensibilidades, dar valor à paradoxal potência da nossa fragilidade.

Subjetividades fazem teias, alterando modos institucionais. Se as escolas não ouvem seus alunos, os alunos não devem ouvir as escolas.

Me parece um pouco do que Deleuze & Guattari (2011) falam a respeito dos livros:

Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. Um livro existe apenas pelo fora e no fora. Assim, sendo o próprio livro uma pequena máquina, que relação, por sua vez mensurável, esta máquina literária entretém com uma máquina de guerra, uma máquina de amor, uma máquina revolucionária etc. — e com uma *máquina abstrata* que as arrasta. Fomos criticados por invocar muito frequentemente literatos. Mas a única

questão, quando se escreve, é saber com que outra máquina a máquina literária pode estar ligada, e deve ser ligada, para funcionar (p. 18).

Dessa forma, os galos tecem a manhã; os Krenak, e outros indígenas, andam em constelação; os Yanomami vivem, resistem; pintam-se os espaços em parangolés; com vivemos; com versamos; correm os rios cifrados da rua; astúcias e táticas tecidas em coletivo inventam o cotidiano; protestos de 2019 no Chile; vivem em composição as plantas; a gata se lança pelo tecido da noite em gatos; os Krenak suspendem o céu; nos “entretendemos”.

Reafirmo a aposta no canto dos galos, e no fiar das manhãs.

Aposto no canto dos galos, na escuta às plantas, nas cosmovisões, nos saberes ancestrais, aposto no envolvimento, no agir por polinização, aposto no agenciamento coletivo, eu aposto no fiar das manhãs.

Aposto na educação como agente de possíveis, sobretudo nesse regime estético proposto. Que ao invés da ideia de “alavancar vidas”, “vencer na vida”, “superar”, possamos gangrenar o que faz com que essas histórias precisem acontecer para que se viva dignamente. Que em meio a isso, possamos fazer vida, em multiplicidades.

Não digo ou pretendo algum modelo ou método a ser utilizado. Trata-se muito mais de acolher as operações de um agenciamento coletivo. Na noção de andar em constelação, ou, na noção de tecer manhãs.

“Assim, no fim do *Canto da terra*, a coexistência dos dois motivos, um melódico evocando os agenciamentos do pássaro, o outro rítmico, profunda respiração da terra, eternamente” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 135).

Sou gato, me ando. Andamos na lua à luz da rua.

Referências bibliográficas

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Editora Alfaguarda, Rio de Janeiro, 2016.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Editora Vozes. Petrópolis, 2003.

COCCIA, Emanuele. *A VIDA DAS PLANTAS - Uma Metafísica Da Mistura*. Editora Cultura e Barbárie, Florianópolis, 2018.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. *MIL PLATÔS: Capitalismo e Esquizofrenia vol. 1*. Editora 34, São Paulo, 2011.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Editora L&PM, Porto Alegre, 2010.

GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. Editora Papyrus, Campinas, 1990.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 2019.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Revista Artes & Ensaios. 2016.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

IORIO, Maria Isabel. *Aos outros só atiro o meu corpo*. Editora Urutau, São Paulo: Bragança Paulista, 2019.

Referências *Online*

COCCIA, Emanuele. *Nenhum distanciamento social pode nos proteger de nosso tempo*. 2020. [Entrevista, periódico *L'Echo* em 29 de maio] Acesso em 30/10/20. Disponível em <<https://www.glacedicoes.com/post/nenhum-distanciamento-social-pode-nos-protoger-emanuele-coccia>>

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. *MIL PLATÔS: Capitalismo e Esquizofrenia vol. 4*. Editora 34, São Paulo, 1997. Acesso: 17/11/2020. Disponível em <<https://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-guattari-mil-platos-vol4.pdf>>

_____. Entrevista inédita com o filósofo Emanuele Coccia pelo jornalista Damiano Fedeli. *Youtube*. 2 de ago. de 2020. Acesso: 30/10/20. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NIHwW7DvAk8&rt=4s&ab_channel=IICRIO>

MENDES, Vinícius. **Ordem e Progresso: como as ideias de um filósofo francês do século 19 ajudam a entender a formação do Brasil**. Acesso: 17/11/2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53829948>>

Referências musicais

BAIANASYSTEM. **Lucro**. Acesso em 04/11/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y7NjN0MFnTw>

CAETANO VELOSO. **Tropicália**. Acesso em 30/10/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CFC9ceKUm5Y>

EL EFECTO. **Os Assaltimbancos**. Acesso em 30/10/20. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a4btVsBhp8Y&ab_channel=ElEfecto

ITAMAR ASSUMPÇÃO. **Adeus Pantanal**. Acesso em 30/10/20. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wcZuJGVhhpU&ab_channel=ZehVidal

JARDS MACALÉ. **Let's play that**. Acesso em 17/11/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KNWJXKWcQrs&ab_channel=EltonRockNacional

MC CABELINHO FT. BK. **Reflexo**. Acesso em 18/11/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iFHJN70-zmo&ab_channel=MCCabelinho

NOVOS BAIANOS. **Dê um rolê**. Acesso em 18/11/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ly0JBUwL-5w&ab_channel=perfumesybaratchos

OS SALTIMBANCOS. **História de uma gata**. Acesso em 19/11/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u07Td4VPWgA&ab_channel=ChicoViniciusVEVO

RAUL SEIXAS. **Aluga-se**. Acesso em 18/11/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d3il-ktX2WI&ab_channel=RaulSeixasBau

TRIBALISTAS. **O amor é feio**. Acesso em 17/11/2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q4v937tNyzg&ab_channel=MusicalStorm

SOBRE SER MULHER, PRETA, MÃE E TRABALHADORA NA UNIVERSIDADE: UM ENSAIAR NECESSÁRIO

Janer Rodrigues da Silva de Freitas

1. Introdução

A partir de uma atenção para os processos de colonização que o Brasil enfrentou, até mesmo a forma como a arquitetura das cidades se organizam, enfim, como toda a nossa vida é direcionada e estruturada, pode-se verificar que nós não somos iguais (RIBEIRO, 2017, 2019).

Embora haja um discurso que afirma ‘Somos todos iguais’ circulando nos meios de comunicação de massa, pode-se reconhecer que as relações étnicas historicamente produzidas no Brasil, alimentam diferentes tratos entre os seres humanos. Há uma prevalência da etnia branca sobre as demais, impondo suas culturas, especificidades e noções de mundo, submetendo os demais, como é o caso dos pretos, as suas imposições ao longo da história.

A partir do momento que utilizamos desse discurso estamos, de alguma forma, negligenciando todas as situações problemáticas e violentas a que os pretos foram submetidos, por estarmos minorizando uma maioria, que são os pretos no Brasil. Maioria que é afetada por práticas racistas, mesmo sendo mais expressiva em termos numéricos. A partir do momento que ignoramos este fato, não falamos sobre isto nos ambientes formativos e, transformamos nossas relações humanas nesses espaços (como é o caso da escola e da Universidade), estamos negligenciando o diálogo, mantendo a hierarquia e retroalimentando o silenciamento.

Hoje, no Brasil, os mais vulnerabilizados continuam sendo os pretos que estudam nas escolas e Universidades públicas, os quais residem, na maioria das vezes, em regiões periféricas. Passam por maiores dificuldades não somente

na vida escolarizada, mas sim na vida cotidiana e social. Alguns deles, são afetados por questões da criminalidade apenas por terem como cor da pele o preto.

Biologicamente, conforme apresenta a ciência, sabemos que raça não existe, mas quando partimos de um outro olhar, de uma outra perspectiva, a das relações sociais e das relações humanas, percebemos que nós não somos todos iguais, principalmente em termos de equidade¹.

Se a população preta é a maioria no país, quase 56%, o que torna o Brasil a maior nação preta fora da África, a ausência de pessoas pretas em espaços historicamente direcionados e ocupados por pessoas com alto poder aquisitivo e, majoritariamente brancas, é deveras problemática. Como é o caso do ambiente universitário, que embora tenha passado por uma série de transformações, como é o caso da política de cotas², ainda é na maioria composto por pessoas brancas e com certo poder aquisitivo para se manter ali.

Levando isso em conta, esse capítulo trata-se de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Federal brasileira. Este, surgiu a partir de muitas inquietações individuais, permeadas pelo movimento de reconhecimento como pessoa-mulher preta no processo de formação universitária.

Assim, no estudo viso apresentar um movimento ensaístico (LARROSA, 2003) que trama meu percurso como pessoa humana e discente em processo formativo como Pedagoga. Fazer ensaístico, que costura circunstâncias vividas e que parecem caras de serem registradas, tendo em vista tratar-se de uma mulher preta, mãe, trabalhadora e proveniente de região periférica que adentrou o ambiente universitário. Um fazer atento, como o que apontam Dalmaso e Rigue (2020):

[...] atenção não converte a perambulação numa disciplina, numa representação de ponto de vista final. A contrário, ele/a procura esperar, estar presente no presente, sentindo-se vulnerável, porém, sobretudo recompensado por perceber que há experiências que estão para além do conhecimento, por vezes tomado como saber, adquirido (p. 27-28).

Para tanto, inicialmente, será feita uma breve revisão bibliográfica que apresenta o tema das representações, seguido pelo movimento ensaístico que

¹ Trata-se da adaptação da regra existente à situação concreta, observando-se os critérios de justiça.

² As cotas raciais visam acabar com a desigualdade racial no Brasil, na qual são reservadas vagas em universidades para pessoas pretas, pardas e indígenas.

desenvolve um relato de experiência acerca de um processo vivido pelo qual uma mulher preta, mãe e proveniente de região periférica chegou na Universidade e se tornou professora.

2. Desenvolvimento

2.1 Referencial teórico

As representações sociais são pautadas no que aprendemos em nosso dia a dia, em conversa com o outro, passado de uma pessoa para a outra através da interação, bem como se modifica, se recria através da partilha com o outro. Estas, socialmente e culturalmente direcionam o sujeito a interpretar o mundo, orientam as ações e comportamentos.

Em um espaço-tempo de periferia, como o é o caso da escola, mediante as interações entre professor-aluno, é importante levar em consideração a compreensão das relações entre as infâncias, gêneros, raças, dentro de um espaço de equidade e justiça social.

[...] apesar de todas as escolas de periferia serem institucionalmente organizadas da mesma forma (normas, currículos, hierarquias), existem entre elas peculiaridades. Assim, o que ocorre em uma escola é diferente do que ocorre em outra, porque cada cotidiano escolar é único e diferenciado, uma vez que cada sujeito que o compõe dota o seu espaço, as suas relações, as suas vivências de um sentido que lhe é próprio (VALIATI, 2000, p. 03).

Mas antes de qualquer coisa, é preciso ver e entender a realidade das escolas nas suas condições materiais. A educação escolar é condicionada às decisões políticas que aparecem de cima para baixo, projetos educativos que interferem na sociedade, justamente porque muitas vezes as comunidades periféricas só possuem a instituição escolar como um ambiente de interação social.

Projetos significativos e com impacto real, conseguem colocar em prática uma escola que busque problematizar as noções que estão no âmbito dos direitos e deveres dos sujeitos filhos de trabalhadores. Problematizando as relações sociais da produção e os mecanismos de exploração pelo qual passam essas comunidades. Mas também é importante criar as condições para que se instaure um novo bloco histórico, onde não haja ainda mais segregação. Faz-se necessário superar dicotomias e hierarquias de classe, raça e gênero fundado em mérito, competências e desempenhos.

A perspectiva de Abramowicz (2020) presente no artigo ‘Crianças e guerra: as balas perdidas’ afirma que a escola é incapaz de escutar a fala das crianças. Nesse sentido, faz uma crítica ao que as vezes acontece em ambientes

escolares que com “[...] escolas lotadas e precarizadas (...)” (ABRAMOWICZ, 2020, p. 08) colocam as crianças e, ao mesmo tempo, os jovens, em situação de vulnerabilidade. E aí, se a escola não desenvolve um cuidado com essas crianças e jovens, vão ser os problemas do meio que irão modelar as representações majoritárias de vida e existência dessas crianças e jovens.

Vivemos em um período em que o neoliberalismo impõe mudanças nos valores que compõem as subjetividades. Diante dos acontecimentos no contexto brasileiro que estão relacionados às questões de gênero, raça e feminicídio, é possível identificar que em grande medida os mesmos tem recorte de classe. Muitos desses problemas poderiam ser evitados se pensássemos em uma educação que tivesse condições de atender as crianças e os jovens, respeitando suas diferenças, considerando aspectos de gênero, classe, raça, etnia, credo religioso, entre outros. Uma educação que pudesse construir subsídios para transformar realidades e vidas.

Fico intrigada, preocupada e ocupada com essas questões, principalmente por minha história de vida ser tramada com questões dessa natureza, de uma representação social que dita rumos profissionais e de vida, principalmente aos pretos e pobres que vivem nas periferias e são atravessados diariamente por situações de violência e também estigmatização.

Levando isso em conta, a seguir tramo um ensaiar (LARROSA, 2003) sobre a minha trajetória de vida, que começa na infância e vai até a vida adulta, quando construo um olhar para as diferentes dimensões e obstáculos enfrentados até que fosse possível me tornar professora em uma Universidade Federal brasileira.

2.2 O processo

Minhas memórias de vida escolar e profissional são tecidas numa trajetória de 33 anos de vida. Essas memórias ensaiadas contam um pouco sobre meus encontros e desencontros na trajetória.

2.2.1 Infância

Na minha infância brincava muito na rua de chão junto com meninos e meninas. Naquele tempo - 25 anos atrás - virávamos os dias brincando na rua, até o anoitecer. Íamos para a escola com as crianças mais velhas. Este caminho não era próximo a minha casa, e sim no bairro vizinho. Lembro-me que, devido nossa situação financeira, assim como nossos vizinhos, ninguém tinha um

videogame em casa. Para jogar videogame, precisávamos ir até uma venda (estabelecimento comercial) do bairro, pagávamos um valor que correspondia a R\$ 1,00 em média, correspondente a meia hora de jogo. Aquilo era uma diversão, meninos e meninas jogavam no mesmo ambiente, nós compartilhávamos cada partida, íamos e voltávamos sozinhos de lá.

Outras brincadeiras que marcaram minha infância foram o jogo de taco e bolita. Brincava muito na rua de chão ou no meio da rua mesmo. Naquela época, década de 90, não havia muitos carros circulando, na sua grande maioria eram as carroças com tração animal que serviam de meio de locomoção na localidade. Inclusive, meu avô materno era carroceiro de profissão, realizava frete de areia, mudanças do que precisasse. Frequentemente, eu, juntamente com os familiares, ajudávamos o avô a arrumar a carroça. Pegávamos carona até a esquina, que era o limite onde meu avô estabelecia para que descêssemos.

Minha vida foi marcada pela participação nas rotinas de minha mãe, que atuava como professora e também era envolvida em cargos de direção e vice-direção de uma escola básica. Quando minha mãe reservava um tempo para elaborar seus planos de aula, eu minhas irmãs aproveitávamos para estar junto dela, passando o tempo ao folhear alguns livros da prateleira.

Meu pai, com pouco estudo, estudou somente até a quinta série. Por sua vez, independente de sua escolaridade, sempre auxiliou nos deveres/temas de casa, pois minha mãe sempre esteve muito ausente em dias da semana, em virtude de estar na escola. Meu pai acabou falecendo quando eu tinha 13 anos. Hoje, passados 19 anos, me recordo dele como um homem muito trabalhador. Trabalhava em uma olaria da cidade, no setor onde faziam naquela época o cozimento dos tijolos, colocava e retirava os tijolos do forno, um trabalho todo braçal.

A partir dessa introdução, reconheço o quanto as vivências da infância familiar deixaram marcas na minha memória.

2.2.2 Adolescência

Em meio a tudo isso, estudei sempre em escolas públicas: uma do campo e outra da cidade. A escola situada na cidade tratava-se de uma instituição municipal que todos chamavam naquela época de “escola boca de presídio”, por se situar muito próximo ao presídio estadual. Lá eu pude conviver e viver experiências muito marcantes que me fizeram visualizar a desigualdade social, mas ao mesmo tempo confirmar o quanto as pessoas criam preconceitos antes de

conhecer a verdadeira realidade de uma comunidade. Mesmo minha família não sendo considerada carente, participei ativamente de projetos sociais na escola³. Também tive a oportunidade de conviver com muitas educadoras que associavam a dimensão pedagógica com a dimensão socio-cultural, com vistas a transformar a realidade difícil na qual as crianças-estudantes viviam.

Nas duas escolas onde estudei todo o meu ensino fundamental, construí e presenciei diferentes tipos de contextos. Construí muito da minha identidade social através de momentos partilhados dentro e nos arredores das comunidades escolares. A vivência na escola do campo foi muito inovadora. Imaginava que, por se tratar de uma escola do campo, estaria vivendo uma formação do interior. Porém, quando estava na escola, percebi que a realidade era totalmente diferente. Em ambas as escolas, pude me transportar do imaginário para o real. Convivi com diferentes grupos periféricos (presidiários, prostitutas, catadores, desempregados, entre outros), os quais condicionavam uma noção de realidade excludente, potencializada por uma sensação de abandono do Estado.

Ao final do oitavo ano, minha mãe sempre nos perguntava qual seria o curso que iríamos cursar concomitantemente ao ensino médio. Nesse contexto formativo, nos restavam somente duas opções: magistério (curso normal) ou técnico de enfermagem. Eu, como não gostava do ambiente hospitalar, optei por cursar o magistério.

O ensino médio foi desenvolvido em uma escola Estadual que localizava-se no centro da cidade. Nesse período, me percebi distanciando da realidade periférica que vivia nas experiências anteriores. Tratava-se de uma outra realidade.

Como cursava o magistério de modo concomitante ao ensino médio, por vezes auxiliava minha mãe nos planejamentos, já que a mesma trabalhava sessenta horas e mal tinha tempo de prepará-los. Em se tratando de tempo, lembro que muitas vezes íamos à escola para ficarmos algumas horas juntas. Como minha mãe trabalhava muito, fazíamos isso para podermos conversar.

Quando concluí o ensino médio, com habilitação no magistério, não pretendia lecionar. Na verdade, estava sem saber o que fazer, tinha apenas dezessete anos. Então, fui atrás de emprego. O que apareceu naquela época foi uma vaga de

³ As condições sociais precárias de muitas famílias em períodos de chuvas produziam muitas enchentes as quais pude ver muitas vezes elas perderem tudo.

vendedora de assinaturas de jornais. Foi aí onde trabalhei por dois anos. Após, descontente com a realidade de trabalho, resolvi me mudar para uma cidade distante, capital de um Estado brasileiro, com vistas a procurar emprego juntamente com minha irmã. Ela havia acabado de se formar em Técnico de Enfermagem, mãe solteira aos 15 anos e lembro que não havia conseguido nada na cidade.

2.2.3 Fase Adulta

Nossa mudança para capital aconteceu sem que conhecêssemos a cidade. Carregávamos apenas a promessa de uma tia que iria nos abrigar e ajudar no que fosse necessário. Passada uma semana em sua casa, ela decidiu alugar uma 'pecinha' (em que o banheiro era comunitário) para que eu e minha irmã ficássemos morando. Ela forneceu apenas um colchão velho e materiais para higiene pessoal, até que a nossa mãe nos enviasse a mudança. Foram cinco dias comendo cachorro quente durante o dia e a noite. Dentro dessa rotina, ainda saímos para procurar emprego. O dinheiro era pouco, por isso, dividíamos bolachas recheadas e latinhas de refrigerante para nos alimentarmos.

Após a busca, acabei conseguindo um emprego. Consegui alugar um apartamento com minha irmã. Passamos a ter condições dignas de vida, o que se estendeu por cinco anos. Passado esse tempo, acabei conhecendo o companheiro que está comigo até hoje, com o qual constituí família e acabei me tornando mãe. Retornamos para nossa cidade natal⁴ no ano de 2010, quando assumi um contrato como professora em uma escola municipal. Lá, atuei por 8 meses na Educação Física com crianças dos anos iniciais. No mesmo ano, prestei concurso público na mesma cidade para professora dos anos iniciais, obtendo aprovação. Por isso, assumi carga-horária de vinte horas como docente, o que ocasionou abandonar o contrato que havia assumido anteriormente.

Ao assumir o concurso, atuei como professora no transcorrer de cinco anos entre turmas de quarto e quinto ano. Contudo, em 2015, me mudei para uma cidade próxima, com vistas a acompanhar meu marido em uma vaga de concurso público. A vinda para essa nova cidade foi uma possibilidade de realização da nossa família, já que tínhamos o interesse de irmos embora de nossa cidade natal. Por sua vez, isso só aconteceu pois surgiu a nomeação de meu companheiro, o que viabilizaria nos manter em outra cidade com um filho ainda pequeno.

⁴ Localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Nossa decisão foi julgada por várias pessoas do entorno, tendo em vista afirmarem ser um erro abandonar algo ‘certo’ (minha vaga no concurso como professora) para acompanhar meu marido. Segundo o discurso dessas pessoas, ficaria submissa ao homem, já que somente ele iria trabalhar. Todos esses discursos pejorativos corroboram com o que afirma a pensadora Djamilia Ribeiro (2019): “Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos. De modo geral, diz-se que a mulher é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem” (p. 34).

Apesar de tudo isso, conseguimos nos mudar. Aos finais de semana passeávamos no Campus de Universidade Federal brasileira, localizada próxima da nossa residência. Nesses momentos, conversava com meu marido e com meu filho sobre o interesse de voltar a estudar.

No ano de 2015, arrumei um emprego de auxiliar numa turma de maternal, com duração de meio turno, numa escola particular de educação infantil. No início foi uma experiência assustadora, pois não havia tido contato com crianças menores além do meu filho. A sensação que tinha era que iria trabalhar como babá. Como uma passagem de professora titular nos anos iniciais para: auxiliar de crianças pequenas onde o único trabalho a ser realizado era trocar as fraldas; auxiliar na alimentação; cuidar das mochilas para ver se estava tudo certo para que nenhum responsável reclamasse; auxiliar nas atividades que por muitas vezes era na limpeza da sala; tratava-se de algo totalmente novo e difícil.

No ano seguinte, em 2016, recebi uma proposta da mesma instituição de trabalhar com uma turma de pré escola. Assumiria na condição de professora titular. A partir desse momento pude ter a experiência de vivenciar outro universo diferente do maternal. Esta proposta de trabalhar na referida instituição de educação infantil tinha relação direta com meu filho. Como ele não tinha com quem ficar, íamos juntos para a escola. Conseguia conciliar a rotina dele com a minha.

Ao final do ano de 2016 foi verificada uma possibilidade de assumir uma turma de primeiro ano, já que a maioria dos meus alunos continuariam na escola (a mesma oferecia até o quinto ano do ensino fundamental). Por sua vez, esta oportunidade foi negada devido minha formação ser apenas em nível de Curso Normal. Negação relacionada a Lei Municipal, a qual afirmava que era proibido atuar sem a Licenciatura em Pedagogia. A partir daí, foi muito angustiante ouvir,

a todo tempo, que eu não tinha formação para assumir uma turma. Além de que, com o meu currículo, eu poderia apenas ser professora da educação infantil, visto que a prioridade nessa especificidade era cuidar.

Por isso, prestei seleção no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2016. Após obter a nota, optei por me candidatar a vaga para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Queria muito qualificar minha formação para poder atuar como professora com maior repertório formativo.

Por isso, no ano de 2017, assumi a vaga na chamada oral de uma Universidade Federal brasileira. Isso foi a confirmação de que eu estava no caminho certo e que era capaz de seguir em frente, mesmo tendo vivido situações difíceis, sofridas e desafiadoras.

Por sua vez, é importante mencionar que não saberia o que eu iria fazer para conseguir conciliar o trabalho e os estudos. Meu filho estava indo para o primeiro ano, onde as aulas seriam de tarde. Minhas aulas na Licenciatura em Pedagogia aconteceriam no mesmo turno, encerrando-se em torno das 18:30 horas. Então, para que fosse possível conciliar o estudo do meu filho e minhas aulas na Universidade, além do meu trabalho e do meu marido, foi preciso que ele fosse morar com minha sogra na minha cidade natal.

Essa decisão aconteceu com a pretensão de iríamos visitá-lo aos finais de semana, ou ele iria vir nos visitar. Contudo, embora tenha sido possível que pudéssemos nos ver nos dias previstos, considero que esses tenham sido os piores dias da minha vida. Nunca quis viver longe dele, o que fez com que eu acabasse chorando todos os dias ao lembrar que não podia estar ao seu lado, com sua presença. Esse sentimento de tristeza foi ainda agravado pois não percebia no meu espaço formativo acolhimento e atenção para com as questões que estavam no meu entorno. Nas aulas, percebia um desinteresse para com a bagagem que trazíamos da vida fora da Universidade.

Com todo esse contexto sofri muito quanto às questões da minha própria aceitação (cabelo, corpo, em falar, me expressar, entre outros). Foram tempos em que as dificuldades em termos de preconceito, discriminação afetaram a construção do reconhecimento do estar no mundo. Venho afirmando que me encontrei reconhecendo que na sociedade existem muitos estereótipos que produzem discriminações de diversas formas: preconceitos, racismo, entre outros. Com o tempo, desenvolvi a capacidade de compreender como tais dispositivos operam e como neutralizar seus efeitos. Além disso, também percebi como a

produção da identidade das gerações se faz combinada pelos recortes de gênero, de classe social e de raça (RIBEIRO, 2017).

Uma problemática que me atravessou no contexto de sofrimento que vivia enquanto cursava Pedagogia, tem sua origem nos contornos que envolvem a maternidade, quais seja, - tornar-me mãe - e ao mesmo tempo, precisar educar e cuidar meu filho para se entender enquanto sujeito que faz parte de uma sociedade.

Todo esse sentimento de tristeza, modificou-se quatro meses após a ida de meu filho para outra cidade. Resolvi deixar o emprego na escola para que o meu filho retornasse para casa. Continuei a faculdade e, para isso, comecei a preparar lanches em casa para que pudesse vendê-los no espaço universitário, já que era preciso ajudar no sustento da casa.

A venda dos lanches não acontecia de modo tranquilo, por vezes ouvia de professores e professoras discursos como os que seguem: 'tem bar na Universidade, pode dar problema'; 'não é intervalo, não dá pra vender agora'. Em alguns momentos, quando estava em sala de aula, ficava pensando no horário que seria possível para que eu vendesse os lanches que preparava. Esses lanches me mantinham como estudante na universidade, por sua vez, muitas vezes, os docentes proibiam que eu saísse da sala para vender o lanche. Fato que, muitas vezes, ocasionou que eu precisasse correr atrás dos professores fora da aula, pois haviam me dado falta por 15 minutos em que estava vendendo os lanches. Alguns professores não nos ofereciam o horário de intervalo que era previsto, portanto, nos momentos em que realizava a saída da aula, estava fazendo uso do meu direito. Contudo, também tinha colegas e professores/as que apoiavam e incentivavam a venda dos lanches. Percebia que compreendiam as motivações pelas quais estava utilizando desse espaço como um trabalho, não sendo julgada e/ou penalizada por tal. Muitas vezes, algumas colegas até mesmo escreviam em meu caderno para que eu não ficasse sem o conteúdo ensinado.

Dentre as amizades que a Universidade me proporcionou, uma foi com uma colega e amiga que veio de São Paulo para cursar Licenciatura em Pedagogia no sul do Brasil. Em meio as nossas conversas, dialogávamos sobre uma série de experiências anteriores. Dentre essas experiências, foi a venda de roupas. Desde os meus 20 e poucos anos, vendia mercadorias de outras pessoas com pagamento de comissão. Com isso, em conversa com a amiga e colega, fui encorajada em ir até São Paulo, com intuito de buscar mercadorias para vender aqui no Sul.

Em julho de 2018, durante as nossas férias da Licenciatura em Pedagogia, fui a São Paulo de avião com apenas R\$ 1,000. Sabia que esse valor era pouco. Contudo, tinha muitos sonhos na bagagem a serem realizados, portanto não podia desistir. Após essa primeira experiência, visualizei a possibilidade de mudar meu contexto de vida, que existia um universo inteiro a ser conquistado e para isso era preciso alçar novos vãos.

A partir dessa primeira experiência, fiz dela meu trabalho. Contudo, essa nova configuração também produziu efeitos na minha relação com a formação na Universidade. Recordo-me que, por vezes, ao voltar de viagens para buscar mercadorias em São Paulo, precisava ir direto para a aula. Cansada, com sono e sem um lanche, o fazia pois muitos professores eram irredutíveis com faltas. Por exemplo, haviam algumas disciplinas do currículo do curso em que minhas notas ficavam muito reduzidas, mesmo eu tendo feito e entregado todos os trabalhos e atividades previstas em dia.

Em uma das tantas aulas, fui surpreendida com a fala ativa de uma colega que afirmou: 'até tu conseguiu 10'. Ao afirmar isso, parecia que essa narrativa estava condicionada ao fato de eu ser mais velha, mãe, que viajava com frequência e, além disso, era preta. O que reportava ao fato de que não teria a capacidade para obter a nota 10.

Todos esses acontecimentos, combinados a outros que não serão aqui mencionados, por vezes me levaram a pensar em desistir do curso. Me sentia desestimulada, incapacitada, interdita. Fato que, só não me fez desistir porque pude encontrar pessoas que me auxiliaram a passar por isso com força e persistência.

Participei de grupos de estudos e pesquisas: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Geografia e Grupo de Estudos e Pesquisa Fiandar. Ambos me oportunizaram um espaço de diálogo, pensamento e reflexão - que mostrava um outro universo da Universidade que ainda não conhecia. Nesses grupos aprendi muitas coisas, o que acontecia na Universidade, nos programas, entre outros espaços.

Um exemplo de atividade que vivi no Grupo de Estudos e Pesquisas Fiandar foi à proposição da professora coordenadora da 'Caminhada dos

privilégios⁵, a qual foi retirada do livro 'Atenção' de Alex Castro. Nessa ação verificou-se um exercício que tornava visível e palpável a distribuição desigual dos privilégios na sociedade como um todo.

De modo contrário que muitos poderiam pensar, que a atividade seria uma humilhação para mim (como única mulher preta do grupo) e que, ficou por último na caminhada, foi muito satisfatório para participar da mesma. Nela, verifiquei os meus colegas de grupo compreendendo os privilégios. Ao mesmo tempo, reconhecendo o quanto por ser preta e vir de um contexto de periferia, eu partia de um lugar diferente dos demais. Fiquei muito feliz em perceber essa temática ser explorada no Fiandar, o que fez com que passássemos a nos sentir ainda mais conectadas enquanto um grupo. Comecei a me sentir cada vez mais confortável para apresentar minhas opiniões, experiências, perspectivas que diziam da minha realidade e que, não precisavam ser 'escondidas' pelo medo de ser julgada (fosse por um olhar, fosse por uma palavra).

Essas vivências, de modo geral, corroboram por afirmar que em muitos momentos me senti desestimulada como estudante na Universidade. Como mulher preta, mãe e mais velha, olhares, discursos e atitudes pareciam afirmar que aquele lugar não era pra mim. Contudo, ao mesmo tempo, apesar de muitas vezes percebermos e inclusive vivenciarmos situações constrangedoras, também é possível vivermos encontros com pessoas que lutam pela garantia do direito das minorias ao ensino de qualidade. Foi isso que pude experimentar com os pares que respeitaram minhas vivências e minha própria realidade.

3. Considerações Finais

Nesse estudo ensaístico (LARROSA, 2003) tramei meu percurso como pessoa humana e discente de um curso de Licenciatura em Pedagogia. Na construção desse fazer, identifiquei que na minha caminhada, mesmo tendo saído de um contexto territorial periférico, existe certa ênfase social que dificulta manter-se na formação superior.

⁵ Algumas das perguntas foram: 1. se você consegue dar um passo à frente, dê um passo à frente; 2. se tem plano de saúde particular, dê um passo à frente; 3. se pode viajar por conta própria pelo mundo sem sofrer restrições legais, e sem sentir medo de assédio ou violência sexual, dê um passo à frente; 4. se demonstra afeto por seu companheiro ou companheira em público sem sentir medo de ridicularização ou violência, dê um passo à frente; 5. se suas pessoas ancestrais vieram ao Brasil escravizadas, dê um passo atrás.

Ao mesmo tempo, decorre dessa construção, muitas outras questões. Dentre todas elas, a que mais sobressai é a seguinte: 'Quantos professores pretos eu já tive na minha caminhada na Universidade?'. Me espanto quando respondo o seguinte: Nenhum. Ao meu ver, isto é um dado preocupante porque mostra o reflexo do quanto ainda vivemos a desigualdade de acesso e também de progressão na atuação na docência até mesmo em Universidades públicas brasileiras. O quanto mesmo nos cursos de Licenciatura, que estão distantes de uma 'elitização', ainda não é possível visualizar mulheres pretas atuando como professoras.

Como estudante de Licenciatura em Pedagogia, percebi a inexistência de docentes pretos ao longo da minha formação. Mesmo no transcórre do meu curso, tendo passado por um movimento de reformulação curricular, que incluía uma disciplina voltada para pensar políticas e diversidade cultural, por exemplo, não verificava a presença de leituras e autores pretos nas bibliografias e, ao mesmo tempo, docentes que pertenciam e respiravam esse tema, o que fez com a que a disciplina fosse apenas mais uma, sem relação com todas as peculiaridades e tensionamentos que estão no seu entorno.

Quando digo trabalhar com estas literaturas de pessoas pretas, sobre a questão racial, não me refiro a falar sobre racismo ou fazer grandes projetos envolvendo o racismo em si. Quando falo sobre isso, estou pensando acerca das pequenas representações e atitudes que estão no entorno da abordagem de uma disciplina como essa, e que, de certa forma, descaracterizam e desqualificam todos os saberes que ela - em um sentido mais amplo - poderia dimensionar. Eu, como mulher preta, pensava que essa disciplina contribuiria para discussões e reflexões mais amplas acerca do tema, justamente porque me percebia envolvida - pois já estava desenvolvendo o TCC. Contudo, a vontade resultou em apagamento/anulamento. Não me senti contemplada, muito menos representada.

Na educação básica, embora estivesse vivendo uma realidade recheada de problemáticas, como já apresentado no capítulo, me sentia pertencente e representada - até mesmo por pessoas brancas (que estavam comigo, vivendo as questões étnico-raciais no chão da escola, dos acontecimentos nesse entorno). Contudo, na Universidade, foram poucos os espaços onde me senti, de fato, pertencendo a discussões e reflexões que prestavam atenção para o tema de interesse. Nos ambientes fora de sala de aula, foi onde consegui conversar, dizer minha palavra. Dialogar com professoras e colegas, sem que o domínio do conhecimento científico se sobressaísse a vivência que compartilhava nos ambiente formais.

Outra questão que emerge desse estudo diz respeito a representatividade. Muitas vezes há a presença de apenas uma pessoa preta ocupando o espaço na Universidade, e para muitas pessoas isso basta. Como se esse fato autorizasse essa única pessoa a falar por todos. Quando falo em representatividade não estou tratando somente uma pessoa preta ocupando o espaço, mas sim várias pessoas ocupando estes locais, imprimindo suas particularidades, perspectivas, compreensões.

Desse modo, recuperando a problemática que orientou o presente estudo, o que fica latente é o quanto ainda há um despreparo e uma falta de sensibilidade e cuidado para com a realidade de estudantes trabalhadores, pobres e pretos que adentram a Universidade. Fato que se agrava quando se trata de uma mulher preta, trabalhadora, pobre e mãe.

O quanto ainda é deficitária a presença de espaços de representação na Universidade, mesmo quando pessoas como eu, discente em Pedagogia, chego até o momento de uma conclusão de curso superior. O quanto o fato de ter chegado até esse momento de formação, ainda faz com que precise, diariamente, passar por situações constrangedoras e difíceis que colocam a minha permanência a prova permanentemente.

Nesse ensaio (LARROSA, 2003) percebi que ultrapassei muitas barreiras. Que isso foi possível pois encontrei, assim como muitos colegas, docentes que contribuíram para que as representações sociais que habitam em todos os universos não me definissem.

Me sinto mais confiante! Como professora preta, encontro força na caminhada para continuar prestando atenção e pensando acerca desse tema de estudo. Considero importante continuar dialogando, problematizando, contudo, mais importante que isso, é que se possa reconhecer o quanto ainda não temos autorizado e levado em conta aquilo que estudantes (como eu fui um dia), temos dito em nossos ambientes de sala de aula, inclusive na Universidade, no presente. O quanto ainda existem silenciamentos sendo propagados, os quais não levam em conta a potência de vida e de experiência que os estudantes trazem para dentro dos espaços formativos.

Figura 1: Cruzamentos, linhas, sentimentos, vivencias, experimentações, e...



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Portanto, o estudo abre espaço - como um mapa - para apresentação de diferentes concepções e realidades que também chegam e adentram o ambiente universitário de formação docente. Ademais, contribui para identificar e dimensionar os múltiplos obstáculos que estão no entorno do processo formativo, com vistas a visibilizar o quanto ainda é difícil ser mulher preta, trabalhadora e mãe na Universidade brasileira.

É preciso continuar caminhando.

É preciso expandir, ressoar, abrir outras linhas.

Referências

ABRAMOWICZ, A. Crianças e guerra: as balas perdidas! *Childhood & philosophy*. Rio de Janeiro, v. 16, p. 01-14, 2020.

DALMASO, A. C.; RIGUE, F. M. O convite da atenção e seus efeitos em educação: entre labirintos, feitiçarias e cuidados. In: NEUSCHARANK, A.; HALBERSTADT, I. A.; ZANATTA, J. M. (Orgs.). *Possibilidades... Aprendizagens, experiências e gestão na educação*. Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas, v. 1, p. 19-40, 2020.

LARROSA, . O Ensaio e a Escrita Acadêmica. *Educação e Realidade*, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, D. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VALIATI, C. M. de A. Escola de Periferia: um olhar em construção. In: III Seminário Pesquisa em Educação da Região Sul, 2000, Porto Alegre. *Anais do III Seminário Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2000.

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ENSAIO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS

*Beatris Gattermann
Magali Regina Schumann
Mercedes Priscila Elwanger*

Introdução

Provocadas a problematizar sobre o atual contexto educacional brasileiro e o que está emergindo em termos de organização didático-pedagógica nas instituições públicas de educação básica, nos propomos a este ensaio com o intuito de analisar os efeitos da suspensão das aulas presenciais, em função da pandemia, na organização didático-pedagógica de escolas públicas, onde licenciandos do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha (IF-Far) *Campus* Santo Augusto realizaram estágio curricular supervisionado, no ano letivo de 2020.

Para tal empreendimento foram estudados os relatórios de estágio de docência produzidos pelos licenciandos, e propomos um diálogo com os estudos de Giles Deleuze e Félix Guattari, mais especificamente o conceito de rizoma, bem como os estudos de Michel Foucault. Na esteira dos estudos foucaultianos em educação, pensar este ensaio com o entendimento de que nunca se governam as instituições, “[...] mas as pessoas, indivíduos ou coletividades. Os homens é que são governados” (FOUCAULT, 2008, p. 164).

Com o fechamento das escolas, emergem várias questões, provocando alterações significativas no cotidiano de famílias, de alunos e professores. No campo dos efeitos, torna-se interessante olhar para as recorrências que se apresentam na organização didático-pedagógica das escolas, aquilo que emerge como comum na maioria dos relatórios de estágio. Nesse movimento identificamos que as escolas seguem uma organização linear, na esteira das publicações,

em grande parte produzidas por especialistas de empresas educacionais privadas. Observa-se uma estratégia de governamentalidade de condutas, efetiva e produtiva, colocando os envolvidos (professores, pais, alunos, entre outros) como meta para fazer acontecer a educação nos microespaços, a casa de cada estudante.

Também nos interessou olhar para os efeitos que indicam as iniciativas, as rotas de fuga, os desvios que professores têm provocado nesta estrutura que lhes foi posta neste cenário de pandemia. Ao encontro disso, nosso interesse em compor com a coletânea Rizomas em Educação está na proposta que a organizadora apresenta, em pensar a educação numa perspectiva rizomática, provocando tensionar os objetos de investigação em um emaranhado de fios com múltiplos pontos que se interligam, onde “[...] qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22), estabelecendo conexões diversas, singulares e produzindo ramificações.

Situando o contexto educacional

Com os estudos no campo da didática, aprendemos sobre os deslocamentos teóricos que orientam o fazer pedagógico na escola e estiveram em voga em diferentes momentos da educação. Dito de outro modo, ‘modas’ que conduzem o sistema educativo por determinado período. Recorremos a estes estudos para compreender que, no Brasil, com o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), ocorrem deslocamentos teóricos que direcionam a organização curricular das escolas para uma concepção de currículo por competência. Nesse sentido, este deslocamento pode ser identificado como um movimento teórico que emerge para atender aos interesses de um sistema neoliberal e para formar o sujeito que responda aos interesses do presente.

Ao encontro disso, Gattermann (2021, p. 44, no prelo) pontua que nesse jogo do neoliberalismo a instituição escola é tomada como “[...] uma maquinaria com a incumbência de conduzir esse sujeito a aprender a aprender, para que possa participar desse jogo neoliberal que tem como princípio a competição”. Desse modo, para estar em condições de competir, o sujeito precisa adquirir determinadas competências, que para a educação básica estão postas na BNCC (BRASIL, 2018).

A pandemia do novo coronavírus atingiu o Brasil no momento em que a ‘nova’ BNCC estava em plena implantação nas escolas. Como efeito, produzindo padronização aos currículos, às práticas, à organização didático-pedagógica de escolas de diferentes regiões do país, e, “[...] ao definir o currículo, elencando conteúdos e comportamentos a serem desenvolvidos pelos estudantes, aciona-se uma rede de saberes tidos como verdades do nosso tempo” (GATTERMANN, 2021, p. 88, no prelo). Desse modo, Rigue (2020, p. 264) acrescenta que a “[...] reprodução de técnicas, de prescrições esvazia e destrói a possibilidade do acontecimento, de um [currículo como] devir – por vir”. Tais arranjos estão alinhados com as reformas globais da educação e atendendo às políticas neoliberais.

Como apregoa Hypolito (2019, p. 194),

Este modelo, que implica parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

Ao encontro disso, também em andamento, e como consequência da implantação da BNCC, o movimento no sentido de reformular os currículos dos cursos de formação inicial de professores através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, com o propósito de que é preciso formar professores alinhados com esta ‘nova’ BNCC, fixando um modo de ser professor. É neste cenário de reformas no campo da educação que a pandemia do novo coronavírus atingiu o Brasil.

As atividades letivas do ano de 2020 iniciaram como nos demais anos, com aulas presenciais. Porém, em meados do mês de março, em função da pandemia do coronavírus que assolava o mundo, assim como em outros países, no Brasil, foi necessário interromper as atividades acadêmicas presenciais nas instituições de ensino superior, bem como nas instituições de educação básica. Todas as escolas tiveram suas portas fechadas com a intenção de evitar a proliferação do vírus e proteger vidas.

Em meio a um contexto de reformas, com a implantação de “[...] políticas de padronização e controle, que contagiam a educação” (FABRIS; POZ-ZOBON, 2020, p. 234) em esfera global, os professores se depararam com a emergência de mudanças nas estratégias de ensino e aprendizagem. Em consequência da pandemia, como alternativa para este período emerge o ensino

remoto. Assim, as aulas ocorrendo em formato remoto, os cursos de licenciatura enfrentavam um grande dilema, os estágios de docência.

Com o fechamento das escolas, afloram várias questões, provocando alterações significativas no cotidiano de famílias, de alunos e de professores. Nosso interesse neste trabalho passa por problematizar sobre os efeitos provocados pela suspensão das atividades presenciais na organização didático-pedagógica das escolas, entre os efeitos recorrentes e aquilo que é singular, as linhas de fuga, as invenções das escolas em tempos de pandemia.

Nessa contingência, um dos efeitos, e talvez possa ser situado como um dos primeiros efeitos do fechamento das escolas, foram as avalanches de orientações de especialistas de diferentes campos do conhecimento, instituições, empresas educacionais privadas, todos agindo no sentido de dizer como fazer, indicando 'receitas' para gestores, professores, alunos e pais. Ao encontro disso, Larrosa (2003, p. 20) nos alerta que “[...] as palavras produzem sentidos, criam realidades e às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”.

Nesse sentido, a partir do interesse em compreender o que estava em voga, empreendemos busca por publicações que apresentavam suas manchetes relacionadas com a educação nestes tempos de pandemia. Assim, o quadro 01 se constitui de manchetes de algumas das muitas publicações que foram proliferadas via internet, cujos discursos, subjetivaram, conduziram as concepções, os entendimentos, tanto dos profissionais da educação como das famílias e da sociedade como um todo, sobre a educação em tempos de pandemia, especialmente sobre o ensino remoto.

Quadro 01 - Manchetes de publicações de sites da internet sobre ensino remoto.

País e responsáveis, uni-vos: como apoiar o estudo dos filhos durante a quarentena (Grupo A, publicado em 20/03/2020).
Prática docente: 30 depoimentos sobre como a escola foi recebida em casa (Grupo A, publicado em 08/05/2020).
Especialistas dão dicas sobre como lidar com a falta de atenção dos alunos durante as aulas online (Porvir, publicado em 15/06/2020).
Saiba conciliar o trabalho em casa e as aulas remotas dos filhos (Porvir, publicado em 16/06/2020).
Guia orienta a implementação de estratégias de aprendizagem remota (Porvir, publicado em 18/06/2020).
Ensino remoto: O que aprendemos e o que pode mudar nas práticas e nas políticas públicas (Porvir, publicado em 22/06/2020).
Ensino remoto: como reinventar sua aula com PPT e Google Slides (Nova Escola em 29/06/2020).
Nova Escola faz intensivão de webinars sobre ensino remoto (Nova Escola em 24/07/2020).
Ensino remoto: como tirar o melhor proveito do Google Classroom (Nova Escola em 03/08/2020).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

As orientações, sejam elas disseminadas através da mídia escrita ou falada, foram produzidas para que, “[...] facilitassem a transferência e a implantação da escola em casa” (PORTO; PEREIRA, 2020, p. 285). Em pleno movimento de uma racionalidade neoliberal que conduz a tudo e a todos, e na esteira das publicações, em grande parte produzidas por especialistas de empresas educacionais privadas, observa-se uma estratégia de governamentalidade de condutas efetiva e produtiva, colocando os envolvidos (professores, pais, alunos, entre outros) como meta para fazer acontecer a educação nos microespaços, a casa de cada estudante.

Na esteira dos estudos foucaultianos em educação, envolvemo-nos a pensar este ensaio com o entendimento de que nunca se governam as instituições, “[...] mas as pessoas, indivíduos ou coletividades. Os homens é que são governados” (FOUCAULT, 2008, p. 164).

Nessa direção, o conceito de governamentalidade nas palavras de Foucault (2021), trata-se de um:

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente não parou de conduzir, e desde há muito, a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo, [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (p. 143-144).

Nessa trama, todos os envolvidos no processo educativo passam a consumir a ideia de ensino remoto, empreendendo esforços para colocar em funcionamento e responsabilizar-se por fazer dar certo esta organização. Dito de outro modo, uma governamentalidade que atua sobre todos e sobre cada indivíduo. Essa compreensão corrobora com o entendimento de Rigue (2020, p. 48), quando atenta para dizer que “[...] essa governamentalidade não diz apenas respeito ao outro, mas também ao governo de si, do sujeito consigo mesmo”.

Outro fator que evidencia a estratégia em marcha está relacionado ao silenciamento das redes estaduais e municipais na produção de documentos orientativos sobre a organização didático-pedagógica das escolas para este período de pandemia. Em grande medida, publicaram documentos informando sobre o fechamento das escolas, sobre a continuidade das aulas de forma remota e, no caso do Estado do Rio Grande do Sul, a publicização de notícias sobre contratos com grandes corporações para o uso de plataformas digitais educacionais. Como fazer uso das plataformas fica sob responsabilidade de cada professor, utilizando-se de tutoriais e de outras possibilidades que possa vislumbrar neste cenário.

O ensino remoto é um assunto que, de forma inesperada, passou a movimentar o cenário educacional contemporâneo. Nessa conjuntura, o ensino remoto emerge principalmente a partir do discurso de que o ano letivo precisa continuar para não prejudicar as crianças e os jovens, atrasando as suas vidas. Com este discurso sendo disseminado por meio dos meios de comunicação de forma constante, os profissionais da educação, subjetivados por este discurso,

empreenderam esforços para colocar em funcionamento este modo de fazer educação, o ensino remoto.

Ao encontro disso, na esteira dos estudos foucaultianos, Paraíso (2012, p. 30) pontua que a subjetivação é produzida “[...] pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados”.

Para tanto, atravessados por este discurso de retorno das aulas de forma remota, os professores, sem formação para este ‘novo’ modo de desenvolver as aulas, exploram diferentes fontes, em grande medida virtuais, e desse modo conectam-se a outros professores, aos especialistas e ao que está disponível na internet, como vídeos, textos, lives, tutoriais, entre outros. Nessa busca por conhecimento, apropriam-se de ferramentas para possibilitar desenvolver as aulas de forma remota, em um movimento de autoformação.

Como mencionado anteriormente, grande parte dos materiais disponíveis e acessados pelos professores neste processo de autoformação, foram produzidos por especialistas de empresas educacionais privadas, que, rapidamente, movimentaram-se para estabelecer modos de condução das práticas pedagógicas para as aulas remotas. Como estratégia produziram materiais atrativos, indicando para professores, alunos e pais, quase que em formato de receituários, como fazer para desenvolver/aprender os conteúdos no modo remoto.

Nessa direção, estando distantes fisicamente, através das mídias digitais, outros mundos adentram as casas dos professores. Assim, passaram a consumir com mais intensidade as produções disponíveis na rede de internet e, conseqüentemente, colocar em funcionamento aquilo que estava sendo proliferado como a melhor maneira de fazer educação de forma remota.

Nesse viés, as estatísticas mostram que, no cenário de pandemia, em torno de “[...] 95% dos estados aderiram a plataformas *online* para desenvolvimento das aulas de modo virtual, porém somente 45% adquiriram pacotes de dados para possibilitar acesso gratuito as plataformas” (G1, 2020). Isso significa milhões de crianças e adolescentes sem conectividade para desenvolvimento das atividades *online*.

Diante do exposto, conjectura-se um faz de conta, ignorando aqueles que: não têm acesso; não possuem equipamentos; não encontram um espaço

adequado de estudo em casa; não têm as condições mínimas para operar as plataformas, e professores sem formação para utilização das plataformas virtuais.

Salientamos que este ensaio não tem a pretensão de tecer juízos de valor ou indicar o caminho verdadeiro, mas evidenciar os efeitos e tensionar as relações que se estabelecem neste cenário de ensino remoto. Diante disso, necessitamos dizer que é perceptível o movimento em retirada das instituições do Estado e suas regulamentações, e o lançamento da responsabilidade com a educação para professores, pais e alunos, conseqüentemente abrindo espaço para empresas privadas. Dito de outro modo, é a política do estado mínimo em curso e se intensificando.

Para ilustrar esta situação, recorremos a uma notícia publicada pelo G1, em 09 de junho de 2020, que apresenta o cenário em que o Brasil entrou na pandemia, no qual “[...] um percentual de 39% dos estudantes de escolas públicas não possuem equipamentos como computador ou tablet em casa e 21% dos estudantes de escolas públicas somente acessam a internet pelo celular” (G1, 2020). Nesse contexto, são poucos os que possuem plano de dados adequado para suportar os conteúdos, sem contar as instabilidades constantes das redes, que dificultam as atividades *online*.

Todo este cenário desafiador nos conduz a pensar que o momento crítico provocado pela pandemia também abre espaço para outras possibilidades de se fazer educação. Outras formas precisam ser pensadas, inventadas. Como se faz isso, se a instituição escola está fechada, mas os movimentos que estavam programados para acontecer dentro dela continuam e foram transferidos para o modo remoto, *online*? Sem as salas de aula, e subjetivados pelo discurso de que ‘não podemos perder o ano letivo’, neste complexo cenário,

[...] as instituições educativas poderiam ser um espaço propício para essa invenção, mas vale perceber que elas ocupam uma posição delicada no meio da pandemia. Nos países em que o capitalismo está mais solidamente inscrito nas instituições, o sistema não para e a vida educacional continua on-line em todas suas formas: aulas, bancas, formaturas, colegiados, reuniões, até comunidades de investigação filosófica. Nada pode parar. É preciso seguir o normal (KOHAN, 2020, p. 56).

É nesta conjuntura que os licenciandos do curso de Ciências Biológicas do IFFar *Campus* Santo Augusto se inseriram para desenvolver as atividades de estágio de docência durante o ano letivo de 2020. E é a partir deste recorte temporal que empreendemos pesquisa nos relatórios produzidos pelos licenciandos nos estágios II e IV, para a construção deste ensaio de escrita.

Estágio Curricular Supervisionado: possibilidades em tempos de pandemia

As perguntas recorrentes: e agora, como desenvolver as aulas nesta configuração de escola? O que ensinar? Como ensinar? Como aprender? A intenção com estas perguntas não está em respondê-las, mas em serem pano de fundo para movimentar as problematizações ao longo desta escrita.

Os estágios previstos na matriz curricular dos cursos de licenciatura são momentos muito esperados pelos licenciandos, ao mesmo tempo provocadores de ansiedade e nervosismo. Ao longo dos primeiros semestres do curso, os licenciandos vão sendo conduzidos por processos que preparam para este primeiro contato com a escola, para que ele seja o mais proveitoso possível.

Ao nos aproximar dos estudos foucaultianos em educação, desafiamos a pensar o estágio pela via da experiência, do acontecimento. Foucault, em sua obra *Ditos e Escritos III*, faz uma relação entre a experiência e a escrita de um livro. Nas palavras de Foucault:

[...] portanto um livro que funciona como uma experiência, para aquele que o escreve e para aquele que o lê, muito mais do que como uma constatação de uma verdade histórica. Para que se possa fazer esta experiência através deste livro, é preciso que o que ele diz seja verdadeiro em termos de verdade acadêmica, historicamente verificável (FOUCAULT, 1994, p. 45).

Tomamos o conceito de experiência em Foucault como atravessamento para pensar o estágio de docência, como experiência formativa composta por uma trama de discursos e práticas por meio das quais vamos nos constituindo professores. Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 21) define experiência como sendo “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Nesse viés, o estágio pode ser caracterizado como prática divisora na formação inicial dos professores. Possibilita tanto confirmar a escolha da profissão, quanto conhecer, analisar e problematizar sobre as diferentes práticas pedagógicas. Oportuniza ao licenciando entrar em contato com situações diversas e até mesmo imprevisíveis, e nesse movimento aprender como enfrentar as situações na prática. Nesse sentido, as aprendizagens e as experiências que o estágio proporciona na prática, não é possível de serem adquiridas através de problematizações teóricas.

O estágio também pode ser tomado como um modo de investigação que auxilia na compreensão das possibilidades da atuação do profissional no

contexto educativo. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (PPC LCBio) do IFFar *Campus* Santo Augusto, a concepção de estágio supervisionado que embasa a proposta do curso refere-se ao:

[...] desenvolvimento de competências profissionais, de habilidades, de hábitos e atitudes inerentes à ação docente. É um espaço destinado à preparação para o mundo do trabalho em instituições de ensino de educação básica, ou na modalidade profissional da educação de jovens e adultos [...] sendo o primeiro passo para o exercício da profissão, construção e aplicação dos conhecimentos adquiridos na teoria e na prática (PPC LCBio, 2019, p. 36).

Ainda em pesquisa no PPC LCBio, é possível identificar que os estágios estão organizados em 4 momentos, estágio I, II, III e IV, sendo cada uma destas etapas acompanhada por um orientador. A cada semestre, a partir do 5º, os licenciandos cursam a disciplina de estágio, que desenvolve, conjuntamente com o orientador, todo processo de preparação e acompanhamento do licenciando para realização da prática.

Na disciplina de estágio são possibilitados aos licenciandos realizar estudos, problematizações, tensionamentos, diálogos com teóricos, que, somados a todos os estudos proporcionados em diferentes disciplinas do curso, vão ampliar os subsídios para o desenvolvimento da prática do estágio de docência. Nessa direção, estas vivências possibilitam um modo de ação no qual o sujeito se concebe no devir, tomando a experiência como transformadora de si, na perspectiva de pensar o estágio como dimensão de autoformação.

A partir dos estudos, durante o período de preparação para o estágio de docência, o licenciando tem a oportunidade de: projetar; criar expectativas; se imaginar na escola, em sala de aula; ministrando determinada disciplina; de relacionar teoria com suas vivências escolares como aluno e possíveis experiências como licenciando; e nesses movimentos de modo singular se constituindo professor.

Vale ressaltar que este processo de subjetivação ocorre considerando o modelo de escolarização que nos foi dado como obrigatório, necessário e universal. Nesse sentido, Foucault (2005) nos provoca a pensar sobre alguns significados da educação escolarizada na sociedade do presente e nos instiga para algumas problemáticas que afloram com a pandemia do coronavírus.

Diante do contexto de pandemia, no dia 17 de junho de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 544, regulamentando a realização de atividades práticas e laboratoriais e a continuidade na oferta de estágios

nas Instituições de Ensino Superior (IES) durante a pandemia da Covid-19. A referida portaria também menciona a prorrogação até 31 de dezembro do ano de 2020 a autorização para que o ensino presencial seja substituído pelas aulas remotas por meios tecnológicos e digitais.

A publicação da portaria, ao mesmo tempo em que situou professores formadores para conduzir os estágios, também foi motivo de apreensão, considerando o cenário desconhecido e desafiador. Assim foi momento de construir outras possibilidades de estágio, outras práticas, vivências, outros modos de imersão no contexto educacional. Foi preciso reinventar o processo de orientação e de realização desta prática.

Com a suspensão das atividades presenciais nas escolas onde os licenciandos já haviam feito um primeiro contato para realização do estágio, muitos tomados pela insegurança, em um primeiro momento, tiveram como posição a não continuidade da realização do estágio. Porém, na perspectiva de contribuir neste momento totalmente diferente do projetado durante o curso, de estar aberto às possibilidades, ao devir, ao aprender, e no sentido de uma experiência que remete a algo que nos passa e que nos acontece (LAROSSA, 2002), muitos licenciandos decidiram tomar este desafio como uma experiência singular de aprendizagem.

Ao encontro disso, como no próprio PPC do curso consta, a experiência do estágio no ensino remoto pode ser tomada também como uma oportunidade para “[...] fazer uma leitura dos espaços escolares, experimentar a docência e ensinar por si próprio, e à sua maneira, métodos utilizados, resultados pretendidos e refletir sobre suas ações” (PPC LCBio, 2019, p. 36). De modo que esta ideia não se aplica somente ao ensino presencial, é possível que as experiências elencadas ocorram também no formato remoto.

Segundo o PPC, o estágio cumpre a sua finalidade quando possibilita aos licenciandos uma “[...] análise das realidades sobre as quais atuarão e, também, como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino-aprendizagem” (p. 37). Na esteira desse pensamento, a realidade escolar do presente é uma escola que não conta com a estrutura e uma sala de aula física, como historicamente nos relacionamos, mas uma escola que se utiliza de diferentes recursos, entre eles os digitais, para desenvolver as atividades, e o espaço físico passa a ser a casa dos envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Vivenciar esta experiência formativa como licenciando, mesmo em tempos de aulas remotas, é uma aprendizagem única, uma bagagem que agrega e subjetiva o licenciando em sua formação inicial. Assim, também, quando, daqui alguns anos, for lhes perguntado o que fizeram no campo da educação, em meio à pandemia, vão ter a propriedade de quem estava na atuação direta, mesmo que ainda em formação, aprendendo, e somando esforços para proporcionar aos alunos da educação básica outras possibilidades de aprendizagem.

Nesse cenário, ao realizar o estágio de docência, o licenciando inicialmente é desafiado a empreender esforços para conhecer a instituição em que vai desenvolver as atividades. Cabe ressaltar que, na proposta do curso de LCBio do IFFar *Campus* Santo Augusto, existem estágios diferentes: de observação e de regência.

O estágio de observação é o pontapé para esta etapa da formação. Após todo o período de preparação, o primeiro passo é o contato com a escola para familiarizar-se com o ambiente, apresentar-se e conversar com a equipe de gestão. Este primeiro momento também é a oportunidade para o licenciando conhecer os documentos essenciais que orientam a prática pedagógica da escola.

É também no estágio de observação que o licenciando tem a possibilidade de conviver, de modo direto, com o profissional de sua área que já está atuando, neste caso o professor de ciências. É momento de muito aprendizado, ao observar, acompanhar, perguntar, sentir o movimento da sala de aula, as escolhas pedagógicas do professor, as estratégias de ensino, os movimentos dos alunos, as interações entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Pode ser tomado como um processo de aproximação com o contexto escolar e preparação para o estágio de regência.

Já o estágio de regência é o momento em que o discente de licenciatura vai colocar em prática tudo aquilo que planejou para determinado período. Neste momento tanto os conhecimentos específicos da área, bem como os conhecimentos pedagógicos, são importantes. De forma remota, esta etapa da formação torna-se muito mais desafiadora, e entre idas e voltas com estudos, orientações, tensionamentos, o estágio foi possível, bem como uma experiência diferente e deveras rica em aprendizagem.

Problematizar sobre a potência das experiências formativas do estágio de docência em tempos de pandemia nos move a pensar o impensado, a nos

conduzir por caminhos não antes imaginados. Além disso, possibilitou estabelecer múltiplas conexões, rizomas, ao encontro do que pontuam Deleuze e Guattari (2011, p. 48), quando ressaltam, que “[...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, *inter-ser*, *intermezzo*”. Nesse sentido, a experiência do estágio se constitui de muitos encontros com o outro, com professores, alunos, pais, gestores, colegas, orientadores, entre outros tantos que se torna impossível elencar todos. E, por isso, como licenciandas, é possível inferir que encerramos a etapa do estágio diferentes do que quando iniciamos, pois, pela via da experiência, nos afetamos, nos transformamos, nos constituímos de modo singular, cada um com os atravessamentos que a experiência do estágio possibilitou, com a compreensão de que é pela experiência que chegamos a ser o que somos.

Os efeitos da suspensão das aulas presenciais na organização didático-pedagógico das escolas

Quando pensamos em educação, imediatamente projetamos em nosso pensamento uma imagem da escola, de uma sala de aula, dos alunos e professores e sucessivamente remete às interações que acontecem neste espaço. Com o ensino remoto, estas ideias são colocadas em suspenso, aquilo que conhecíamos como tempo escolar, um tempo organizado, sequenciado, linear, regulado por diversos dispositivos, é quebrado, e na configuração do presente o tempo torna-se simultâneo, misturado, o tempo do trabalho, do estudo, do lazer. O desafio torna-se encontrar alternativas pedagógicas para pensar a educação, as interações e todo o movimento que envolve o ensinar e o aprender a partir desta interrupção repentina que a pandemia provocou.

Diante da complexidade do que vivemos e das singularidades que as práticas educativas adquirem em diferentes partes do país e do mundo, direcionamos a nossa atenção para os relatórios de estágio de docência dos licenciandos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFFar *Campus* Santo Augusto. Ressalta-se que o IFFar *Campus* Santo Augusto está situado no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e recebe alunos de diferentes regiões do país.

Neste empreendimento, vamos nos ater aos relatórios de estágio de docência, produzidos no ano de 2020, e na potência deste material para pensar sobre as condições de possibilidade para a emergência de modos de organização didático-pedagógicos das escolas em tempos de pandemia.

Os estágios foram desenvolvidos em escolas municipais, estaduais e federais de 07 (sete) municípios diferentes; destes, seis (Chiapetta, Coronel Bicaco, Humaitá, Santo Augusto, Sede Nova, Três Passos) pertencem a um agrupamento de municípios do Estado do RS que é nomeado pela Federação da Associação de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS) como AMUCELEIRO (Associação dos Municípios Celeiros), e um município (Boa Vista do Buricá) pertencente à região da AMUFRON (Associação dos Municípios da Fronteira Noroeste).

Situar regionalmente os municípios onde as escolas estão localizadas tem o sentido de compreender que as vivências de estágios dos cursos de licenciatura ocorreram em escolas de diversas cidades. Isso se dá principalmente por considerar a cidade onde o licenciando reside como a primeira possibilidade de espaço para realização do estágio.

Desse modo, também esta distribuição dos licenciandos em diferentes cidades possibilita compreender os efeitos da suspensão das atividades presenciais em função da pandemia na organização didático-pedagógica das escolas, a partir de um rol maior de sistemas de educação, onde cada um, dentro da autonomia que lhe é conferida, organizou a continuidade das atividades letivas após a suspensão das aulas presenciais.

Partindo do pressuposto de que cada município possui um sistema, conferindo-lhes autonomia na área da educação, teremos como campo de estudo a organização didático-pedagógica de sete sistemas municipais. Somados a estes, o sistema estadual, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado (SE-DUC) e pelas Coordenadorias Regionais de Educação; e o sistema federal, no caso dos Institutos Federais de Educação, dirigidos por Reitor e conduzidos pelas diretrizes da Secretaria da Educação Profissional (SETEC), pasta que faz parte do Ministério da Educação (MEC). Cabe ressaltar que os sistemas não têm autonomia para propor uma organização da educação contrária ao que está normatizado na legislação brasileira.

Sublinhamos que o Estado do RS, como forma de criar e manter uma organização perante o enfrentamento à Covid-19, desenvolveu um modelo de distanciamento controlado, baseado em critérios de saúde e atividade econômica, visando ao cuidado e à preservação da vida de cada indivíduo. Neste sistema foram criados protocolos obrigatórios e critérios específicos para cada região do estado, de acordo com o grau de risco de contaminação. Para estabelecê-

los, foi feita uma organização de acordo com bandeiras, sendo discriminadas como amarela, laranja, vermelha e preta, respectivamente, determinando baixo, médio, alto e altíssimo risco de contaminação pelo coronavírus. Com isto,

[...] cada região recebe uma bandeira nas cores amarela, laranja, vermelha ou preta. O monitoramento é semanal e a divulgação preliminar ocorre na sexta-feira. Quando a nova bandeira for de risco menor, a classificação passa a valer às 0h de sábado. Já para as demais regiões, incluindo aquelas que apresentaram recursos, haverá nova divulgação na segunda-feira, com vigência a partir de terça-feira. Os protocolos obrigatórios devem ser respeitados em todas as bandeiras (RS, 2020).

Os protocolos especificados de acordo com a cor de cada bandeira também foram direcionadores para o campo da educação. Os sistemas de educação precisavam respeitar os protocolos da bandeira da sua região e observar semanalmente as mudanças; caso necessário, precisavam reorganizar a forma como as escolas estavam desenvolvendo as atividades. Isso fez com que a maioria das escolas optasse pelo ensino remoto, para não precisar fazer alterações ao longo do processo de acordo com as mudanças de bandeiras e para preservar vidas.

Para este estudo, com o objetivo de pesquisar os efeitos da suspensão das aulas presenciais em função da pandemia na organização didático-pedagógica de escolas públicas onde os licenciandos realizaram o estágio, nos envolvemos em estudar todos os relatórios do estágio II e do estágio IV, totalizando 21 (vinte e um) relatórios de estágio. Destes, 12 (doze) são do estágio II, que é realizado com o ensino fundamental, e 9 (nove) do estágio IV, que é realizado com o ensino médio.

Para atingir o objetivo ao qual nos propomos, delimitamos o foco do nosso estudo. Assim, nos detemos em um primeiro momento a observar nos relatórios a presença de informações sobre diretrizes de orientações e a formação continuada de professores para o desenvolvimento das aulas de forma remota e, em um segundo momento, a organização didático-pedagógica adotada pelas escolas no desenvolvimento das aulas remotas.

Nessa organização, pesquisamos primeiramente nos relatórios do estágio II. Identificou-se que foram desenvolvidos em escolas municipais e estaduais de 6 (seis) municípios. Destes, 5 (cinco) pertencentes à AMUCELEIRO e 1 (um) integrante da AMUFRON. Foram analisados 5 (cinco) relatórios de estágios realizados em escolas estaduais e 7 (sete) realizados em escolas municipais.

Em pesquisa nos relatórios do estágio IV, identificou-se que foram realizados em 2 (dois) municípios, ambos integrantes da AMUCELEIRO, sendo que 4 (quatro) relatórios de estágios desenvolvidos em escolas estaduais e 5 (cinco) em instituição federal.

No aspecto referente a orientações e formação para os professores, inferimos que não foi possível identificar referência a estes aspectos nos relatórios do estágio II, realizado no ensino fundamental de escolas municipais e estaduais, bem como nos relatórios do estágio IV, realizados em escolas estaduais.

Essa inexistência de registros nos conduz a pensar que não foram propostas ou construídas diretrizes específicas pelos sistemas municipais e estadual de educação sobre o fazer pedagógico no modo remoto. No sentido de tentar entender um pouco mais sobre este cenário, abrimos um parêntese e empreendemos uma busca no site do Conselho Estadual de Educação do RS, onde constatamos a existência de três pareceres produzidos ao longo do ano de 2020.

O parecer nº 0001, de 18 de março de 2020, faz menção aos protocolos de segurança, reforça alguns pontos da legislação da educação que as escolas precisam continuar cumprindo. O que mais se aproxima de uma orientação didático-pedagógica está no item 8.2, que pontua que as escolas estaduais, tem o dever de “[...] planejar e organizar as atividades escolares, a serem realizadas pelos estudantes fora da instituição, indicando quais as atividades, metodologias, recursos disponíveis, formas de registro e comprovação de realização das mesmas” (CEEd, 01/2020, p. 02). Diante do exposto no parecer, é perceptível a responsabilização dos professores para, diante desta nova configuração de sala de aula, encontrar subsídios para desenvolver a sua prática. Também não consta no documento sinalização de momentos de formação para os professores.

No parecer nº 0002, de 08 de julho de 2020, é possível identificar um tímido movimento no sentido de orientar sobre a organização didático-pedagógica das escolas. Sem muitos detalhes, faz referência ao Plano de Ação Pedagógica que cada escola tem a incumbência de organizar, onde deverá constar o planejamento, os procedimentos e as orientações referentes às atividades remotas. Tem destaque no parecer que as habilidades e competências expressas na BNCC devem servir como guia para o planejamento didático-pedagógico das aulas remotas. Somado a isso, ainda está presente no parecer que, no Plano de Ações Pedagógicas, a escola deverá informar sobre “[...] formação continuada para os

profissionais de educação, especialmente sobre o planejamento, a avaliação e o uso das TDICs” (CEEd, 0002/2020, p. 6).

Nessa direção, fica evidente a responsabilização dos professores para promover a própria formação, bem como o direcionamento para um processo de autoformação. Para isso, os professores têm se desdobrado, e as alternativas mais acessíveis passam a ser o consumo do que está disponível na internet, produções, grande parte, de empresas privadas do campo da educação que investem recursos para ganhar espaço no mercado e influenciar a condução do fazer pedagógico das escolas.

Ainda em 16 de dezembro de 2020, o CEEd emitiu o parecer nº 0004, com orientações sobre a integralização da carga horária do ano letivo de 2020, considerando a Lei nº 14. 040, de outubro de 2020, que mantém na educação básica a obrigatoriedade de cumprimento da carga horária mínima de 800 horas e dispensa o cumprimento dos 200 dias letivos. Também aponta questões para o ano letivo de 2021, porém não há sinalização de que os encaminhamentos serão diferentes quanto à organização didático-pedagógica, à ampliação do acesso à internet para os alunos, bem como sobre a formação dos professores, considerando que se adentra a um novo ano letivo, e a pandemia não parece cessar, sem que haja vacinação em massa da população.

Em todos os documentos analisados fica evidente que as orientações são técnicas e não são direcionadas ao fazer pedagógico. A sensação é de que se faz de conta que está tudo bem em relação à prática pedagógica. No entanto, quem teve a possibilidade de vivenciar este cenário entende que os professores empreenderam esforços e estão fazendo o possível, mas que são inúmeros os problemas e que a resolução de muitos deles independem dos professores ou gestores das escolas.

A partir desta rápida busca, a conjuntura que se apresenta não demonstra movimentos mais significativos por parte das instituições do Estado para propor políticas públicas ou construir materiais e orientações para a organização didático-pedagógica das escolas para o período de aulas remotas. Desse modo, é possível inferir que a não presença de informações sobre documentos orientadores nos relatórios dos licenciandos que realizaram estágios em escolas estaduais tem a ver com o cenário acima descrito.

Ainda, cabe mencionar que, na busca empreendida, localizamos um documento de junho de 2020, intitulado “indicativos pedagógicos para reabertura

das instituições de ensino no RS”, construído em conjunto: CEEed RS; FAMURS; SEDUC; SINEPE RS¹; UNDIME RS² e UNCME RS³. Não se pretende adentrar nas discussões que o documento traz, mas tensionar sinalizações possíveis, considerando que não é possível identificar movimento similar de todos estes segmentos envolvidos, no sentido de construir com os professores indicativos pedagógicos para orientar o processo de organização didático-pedagógica das escolas, quando da implantação do ensino remoto.

Seguimos o estudo, na perspectiva de evidenciar pontos chaves presentes nos relatórios. Para tanto, nosso foco, neste momento, volta-se para os relatórios de estágios realizados em instituições federais que ofertam Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Nosso empreendimento se faz no sentido de encontrar referência a documentos de orientação pedagógica para a instituição, bem como sobre a oferta de formação de professores para atuar no ensino remoto. Movimentamo-nos, no sentido de buscar na página da internet do IFFar, documentos produzidos que referenciam os apontamentos sobre a organização didático-pedagógica da instituição, trazidos pelos licenciandos nos relatórios de estágio.

Dentre os documentos encontrados, localizamos as Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Remoto do IFFar, datado de julho de 2020. O documento das diretrizes pontua o deslocamento de “[...] uma cultura de ensinamento para a aprendizagem ativa e personalizada” (IFFar, 2020, p. 06). Também segue uma organização, iniciando com os conceitos que envolvem o ensino remoto, seguido dos princípios e objetivos do ensino remoto, a importância do planejamento, possibilidades de uso dos recursos virtuais, as estratégias de ensino e aprendizagem, o registro de frequência, a avaliação da aprendizagem e finaliza com a proposição do Programa “[...] IFFar Formação: conectando Saberes e Práticas” (IFFar, 2020, p. 15).

O programa IFFar Formação é apresentado como espaço para “[...] aprofundamento teórico, aprimoramento metodológico, fundamentação da prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica” (IFFar, 2020, p.15), bem como para possibilitar qualificação e “[...] a formação dos docentes, técnicos administrativos e discentes de todas as unidades do IFFar” (IFFar, 2020, p.

¹ Sindicato do Ensino Privado do RS.

² União dos Dirigentes Municipais de Ensino do RS.

³ União dos Conselhos Municipais de Educação do RS.

15) para atuar no ensino remoto. Esta formação também foi proporcionada aos licenciandos.

Ao operar com os conceitos e realizar um exercício que intenta pensar a educação numa perspectiva rizomática, no sentido de que “[...] o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 31), torna-se possível inferir que ao elaborar um documento com diretrizes pedagógicas para o ensino remoto, diz de outro modo de ser e habitar a escola, de ser e estar professor neste mundo, conectando saberes e fazeres pedagógicos, manifestando as vontades de expressão pelo escape, por uma via alternativa.

Nesse sentido, as orientações descritas nas diretrizes condizem com os relatos dos licenciandos quando em seus relatórios pontuam que as aulas foram organizadas “[...] de forma remota [...] em caráter síncrono e assíncrono” (RELATÓRIO VIII, Instituição Federal), e como recursos virtuais foram utilizados “[...] *Google Meet* para os encontros síncronos, e os encaminhamentos assíncronos [...] foram feitos através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)” (RELATÓRIO V, Instituição Federal).

Ao encontro disso, nos relatórios são apontados que na Instituição Federal os “[...] encontros síncronos realizaram-se via plataforma *Google Meet*, capaz de oferecer reuniões *online* em formato de apresentação, promovendo a interação entre professor e aluno e certa dinamicidade às aulas” (RELATÓRIO VIII, Instituição Federal). Tais aspectos levam em consideração que o “[...] protagonismo do estudante é essencial para que ocorra a aprendizagem no ensino remoto, pode-se adotar como parâmetro 40% para atividades assíncronas e 30% para as síncronas” (IFFar, 2020, p. 11). Já as atividades assíncronas, onde as interações ocorrem “[...] não sendo necessário que professor e estudante estejam conectados ao mesmo tempo, foram desenvolvidas via e-mail institucional, SIGAA e aplicativos como *WhatsApp*” (RELATÓRIO VIII, Instituição Federal).

No desafio de tornar inteligível a conjuntura em que vivemos, abre-se diante de nós um cenário multifacetado que exige atenção e estudo, dada a sua complexidade. As situações de crianças e jovens em idade escolar, assim como professores, são os mais heterogêneos a respeito de um aspecto que não pode ser deixado de lado: a relação com a tecnologia. Não é de hoje que sabemos que existe desigualdade de acesso e de uso das tecnologias na sociedade, pois a já

conhecida exclusão digital provocou e, agora mais do que nunca, continua provocando debates, abrindo um leque de possibilidades e múltiplas conjugações ao tensionar sobre o papel da tecnologia nos processos de ensinar a aprender.

Contudo, as problematizações apresentadas neste estudo evidenciam a vinculação do ensino remoto ao acesso a recursos digitais e de acesso à internet. Neste ponto vamos encontrar nos relatórios expressões que vão dizer de escolas onde “[...] todos os estudantes possuem acesso à internet e equipamentos como computador ou celular, necessários para o acompanhamento das aulas” (RELATÓRIO VIII, Instituição Federal), e turmas que “[...] contam com 21 alunos, sendo que todos têm acesso à internet” (RELATÓRIO XV, escola municipal).

Além disso, vamos encontrar expressões que vão dizer de escolas em que os estudantes não apresentam condições de possuir uma internet de qualidade ou um aparelho em condições de uso, de forma que, “[...] nas aulas síncronas marcadas, foi possível contar com uma baixa participação, em virtude da maioria dos alunos não ter acesso à internet (RELATÓRIO XIV, escola estadual), além de “[...] nem todos terem acesso à internet e demais recursos à disposição para participar das aulas” (RELATÓRIO I, escola estadual). Os estudantes nesta condição estão posicionados à margem do processo educacional neste período de pandemia.

Entre as principais dificuldades sinalizadas pelos licenciandos nos relatórios estão “[...] problemas com o sinal, outros moravam no interior, onde o sinal não pegava bem, e alguns relataram dificuldades para acessar os conteúdos na plataforma, mas dentro do possível tentavam [...] e realizar as tarefas” (RELATÓRIO III, escola estadual), ou seja, quando se fala em aulas remotas, é possível constatar que “[...] existe um grande abismo entre ter equipamentos, ter internet, e ter condições de acompanhar as atividades propostas pelas escolas e professores e não ter o acesso à rede nem aos equipamentos para participar das aulas” (RELATÓRIO XV, escola municipal). e “[...] de fato, os problemas com a conexão de internet configuraram-se uns dos maiores desafios. Isso porque a internet é a base principal para o desenvolvimento das aulas remotas” (RELATÓRIO VIII, Instituição Federal). E aqui cabe a indagação de uma licencianda quando diz que “[...] caso não tenham acesso, como farão para ter aulas?” (RELATÓRIO XI, escola estadual).

Neste emaranhado, algumas escolas empreendem esforços para encontrar fissuras neste sistema, evitando que estudantes fiquem totalmente

excluídos dos processos educativos em andamento e possibilitando que tenham acesso ao mínimo proposto. Para ilustrar este cenário, pesquisamos em todos os relatórios sobre os recursos utilizados em cada escola/turma para encaminhar as aulas remotas.

Do total de 21 relatórios, constatamos que: em 11 deles constam que as atividades remotas foram desenvolvidas através de aulas síncronas com o uso da plataforma *Google Meet*, associadas a um sistema de interação assíncrono, como SIGAA e *Google Classroom*. Vale salientar que estes 11 relatórios dizem de estágios realizados em instituições federais e estaduais de 4 municípios da região da AMUCELEIRO.

Fica evidente que em um mesmo sistema de educação houve encaminhamentos diferentes e, em alguns casos, encaminhamentos diferentes para turmas de uma mesma escola. Acredita-se que isso se deva considerando a realidade digital dos professores e dos alunos que frequentam a escola. Esta assertiva se faz possível, pois identificamos em uma mesma escola procedimentos diferentes, onde para uma turma foi possível realizar aulas síncronas, através de plataformas *online*, e em outra somente interação assíncrona através de sistema, pois parte expressiva da turma não possuía acesso à internet de qualidade para participar das aulas *online* ou dispunha de equipamentos para tal.

Em uma busca rápida na internet, é possível visualizar diversas notícias publicadas em diferentes meios de comunicação de que o Estado do RS estaria providenciando para todos os alunos acesso à internet de forma gratuita, para possibilitar participar das aulas *online*. Todavia, o que percebemos nos relatórios de estágio é que um dos maiores empecilhos no desenvolvimento das aprendizagens vem a ser a falta de acesso dos estudantes ao que está sendo proposto, por não disponibilizar de internet, e este, mesmo após as notícias veiculadas, continua sendo o cenário das escolas estaduais.

Nesse contexto, a responsabilidade por encontrar as alternativas para o acesso às atividades propostas foi direcionada à escola, ao professor e “[...] coube ao professor, se virar nos 30 e buscar diferentes metodologias para que os alunos não fossem tão prejudicados na sua aprendizagem” (RELATÓRIO III, escola estadual), e assim, “[...] muitos professores se viram forçados a adotar um ensino remoto de emergência, sem um preparo ou mesmo entendimento das tecnologias que poderiam ser utilizadas” (RELATÓRIO XIX, escola municipal).

Outra estratégia adotada por um sistema de educação, representado nos relatórios por 4 escolas da rede municipal de um município da AMUCELEIRO, foi desenvolver as atividades síncronas através do *Google Meet* e os encaminhamentos assíncronos através de atividades na apostila. O sistema em questão já havia adotado método de apostilamento nas escolas da sua rede antes da pandemia.

Ainda há, nos relatórios, registros de escolas que utilizam plataforma digital como *Google Classroom* e contato via aplicativo *WhatsApp*. E escolas que adotaram somente a entrega de materiais impressos “[...] devido à dificuldade de acesso à internet [pelos alunos] não foi possível utilizar plataformas de ensino” (RELATÓRIO XIX, escola municipal).

No cenário em que nos encontramos há mais de um ano, com o modo de sobrevivência ativado, para muitas famílias não há como priorizar o acesso à internet ou aquisição de aparelhos eletrônicos, em detrimento das necessidades básicas, entre elas a alimentação, acesso a condições mínimas de saneamento e saúde básica. Desse modo, não havendo políticas públicas que possibilitem o acesso, recai sobre a escola a incumbência de organizar o atendimento deste educando. Assim, é perceptível um movimento contraditório, ao mesmo tempo em que se propaga um discurso de que as aulas precisam continuar, não há um movimento efetivo dos órgãos responsáveis, no sentido de providenciar a estrutura necessária, para que todos realmente possam ter acesso à educação.

Outras escolas ainda conseguiram organizar-se com o encaminhamento de material impresso e interação via aplicativo de troca de mensagens, como um espaço para tirar dúvidas, envio de vídeos e orientações sobre as atividades. Também duas escolas que adotaram como estratégia encaminhamento de material impresso, utilizou o *Google Classroom* e as interações via *Google Meet*. E, ainda, dentre estes diversos modos encontrados pelas escolas para desenvolver o ensino remoto, uma escola adotou como estratégia aulas síncronas via *Google Meet*, aulas assíncronas através do *Google Classroom* em conjunto com o desenvolvimento de aulas presenciais, com a implantação do ensino híbrido.

Os dados apresentados nos mostram que uma escola da rede municipal não fez uso de recursos digitais para o desenvolvimento das atividades, tendo somente encaminhado materiais impressos. As demais, mesmo os alunos com dificuldades de acesso, encaminharam boa parte das atividades via plataformas digitais. De modo geral, podemos inferir que, nas escolas onde os licenciandos

da LCBio realizaram os estágios, prevaleceu o uso de diferentes recursos tecnológicos digitais para dar prosseguimento ao ano letivo de 2020. Também, que algumas escolas pertencentes à rede estadual e à rede federal fizeram uso de até mais de um recurso virtual para desenvolver as atividades e que as escolas municipais encontraram mais dificuldades para os alunos acessarem recursos digitais, sendo necessário encontrar fissuras nessa organização para proporcionar o mínimo de acesso à educação para todos os alunos.

Com a organização providenciada pelas escolas para desenvolver as aulas de forma remota, existe um fator que interfere no desenvolvimento do trabalho e que independe do professor, que é o acesso à internet de qualidade e a aparelhos eletrônicos para todos os alunos. Torna-se muito mais difícil trabalhar de forma remota com alunos sem acesso à internet. No ensino remoto, a tecnologia toma a dimensão de dois lados: o positivo, por facilitar a interação e possibilitar o desenvolvimento das aulas, e o negativo, por ser um mecanismo que exclui aqueles estudantes que não têm condições financeiras para providenciar o aparato necessário para acessar as aulas.

A contratação de serviços de plataformas digitais é fundamental, mas é metade do caminho, pois lá na casa do professor e na casa do estudante é preciso que haja aparelhos compatíveis e acesso à internet de qualidade, assim poderemos começar a falar em ensino remoto, caso contrário estaremos ensinando para alguns e fazendo de conta com uma parcela que não consegue acessar.

Diante disso, acompanhamos os movimentos sobre o Projeto de Lei (PL) 3.477/2020, que possibilitaria acesso a equipamentos eletrônicos e à internet gratuitamente para alunos, cujas famílias estão inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) do governo federal, e para professores de escolas públicas. Infelizmente, a última notícia é de que o projeto foi vetado em 19 de março de 2021, criando obstáculos ainda maiores, ampliando as desigualdades e excluindo uma parcela significativa de estudantes da educação básica.

Em cada cenário de escola descrito há, por detrás, o trabalho dos professores. Conhecedores das ferramentas de que a escola e os alunos disponibilizam, e dentro das possibilidades que o professor, enquanto profissional, disponibiliza em sua casa, foram criando, inventando modos de ser docente em um contexto de crise. Buscaram estratégias metodológicas potentes, que possibilitassem que os estudantes aprendessem minimamente aquilo que estava sendo proposto.

Em face de todas as problematizações abordadas e do estudo dos relatórios de estágio de regência dos licenciandos do Curso de Ciências Biológicas do IFFar, é possível dizer que as escolas onde estes estágios foram desenvolvidos se organizaram didático e pedagogicamente de modos muito singulares. Ao mesmo tempo em que utilizam ferramentas, metodologias e estratégias muito similares, as escolas, onde os estudantes possuem acesso a recursos tecnológicos e à internet, organizaram-se com ferramentas virtuais para desenvolver as aulas. Entre os recursos tecnológicos mais utilizados estão o uso de plataformas virtuais para interação, aulas *online* e envio de materiais, como: *Google Meet*; aplicativo *WhatsApp*; *Google Classroom* (escolas estaduais); *e-mail*, redes sociais diversas; Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA (escolas federais, sistema próprio); *Youtube*; entre outros. Ainda, realizam encontros síncronos e encaminhamento de atividades através de plataformas com frequência semanal.

Em atenção aos alunos que não possuem acesso à internet, as escolas providenciaram a impressão de materiais, disponibilização de apostilas, livros didáticos, onde os alunos ou familiares responsabilizavam-se por retirar, bem como devolver as atividades dentro do prazo estipulado. Porém, neste caso, não há interação com os demais colegas e com os professores, nem mesmo acesso a videoaulas ou qualquer outro recurso digital. Neste cenário as atividades são encaminhadas a cada quinzena, ou seja, retira-se o material e após 15 dias ocorre a entrega das atividades desenvolvidas e a retirada de novos materiais.

Também, identificamos uma escola que se desafiou e iniciou o processo de implantação do ensino híbrido. Isto foi possível, visto que a região da AMUFRON, no período de desenvolvimento do estágio, conforme a classificação de regiões por bandeiras, apresentava bandeira de baixo risco de contaminação do coronavírus. De acordo com o modelo de Distanciamento Controlado do Estado do RS, as escolas poderão “[...] receber presencialmente no máximo 50% dos estudantes por dia (...). Os alunos terão aulas presenciais em revezamento com a divisão da turma, respeitando as bandeiras amarela e laranja” (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 5). E, mesmo sendo critério de cada sistema de educação a escolha do formato, dentro das possibilidades e restrições que a bandeira impõe, não foram todas as escolas que decidiram por adotar o ensino híbrido.

Segundo o que consta no Relatório XVI, seguindo os protocolos de segurança “[...] em meu estágio de regência tive a oportunidade de vivenciar aulas assíncronas, aulas síncronas via plataforma do *Google Meet* e aulas presenciais,

contando com 50% dos alunos em sala de aula” (p. 12). Identifica-se aqui uma abordagem que toma como base o ensino híbrido, onde uma parcela da turma permanece em casa, com atividades remotas síncronas e assíncronas, e outra parcela tem a possibilidade de estar fisicamente em sala de aula. O ensino híbrido, neste momento, sinaliza ser um modo pelo qual as escolas, assim que houver condições sanitárias, vão recorrer para retomar aos poucos as atividades presenciais.

Diante destas constatações, é possível inferir que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) foram e estão sendo utilizadas de maneira muito significativa pelas escolas, o que pode ser avaliado como positivo, no sentido de facilitar a comunicação e possibilitar a interação entre professores e alunos, mas também pode ser avaliado como um mecanismo que exclui aqueles alunos que não possuem internet em condições de acessar e interagir para desenvolver as aprendizagens.

Estes múltiplos cenários apresentados exigem dinâmicas complexas, dizem do aqui e agora nosso, da vida presente, dos nossos modos de vida, da educação escolar do presente, em que professores buscam, anseiam e conseguem gerar possibilidades. Tentamos não nos deixar deslumbrar em fascínio com a tecnologia, que nos impediria de atentar a outras dimensões que dificultam o ato de educar, sob risco de perder de vista as consequências da educação virtual, remota, em contextos marcados por profundas desigualdades.

Para seguir pensando

Propomo-nos neste trabalho a realizar um ensaio, conduzidas pelo entendimento de que sempre há algo anterior, e que sempre haverá outras possibilidades de criação, outras formas de pensar e de fazer, posteriores, pois não se encerra quando finda o exercício do pensamento. Procuramos ensaiar algumas problematizações a partir do vasto campo de possibilidades que a potência da experiência de estágio de docência em meio à pandemia possibilita e tudo o que decorre dela.

Tensionar acerca dos efeitos da suspensão das aulas presenciais em função da pandemia, na organização didático-pedagógica de escolas públicas, a partir dos relatórios de estágio de docência de licenciandos do Curso de Ciências Biológicas do IFFar *Campus* Santo Augusto, realizados no ano letivo de 2020, parece inicialmente um movimento simples, mas ao nos inserir nos relatórios,

sentimo-nos provocadas com as expressões potentes, e não é possível dimensionar os atravessamentos e o quanto nos afetamos com o que encontramos. E foi justamente aquilo que nos afetou, que nos atravessou, que trouxemos para problematizar neste ensaio.

Ao tomar de empréstimo de Foucault a ferramenta da governamentalidade, como uma lente capaz de aumentar o grau de inteligibilidade sobre os objetos de investigação, e o conceito de rizoma, que Deleuze e Guattari nos apresentam, auxiliando a visualizar as vias alternativas, os escapes, as ramificações produzidas na organização didático pedagógica das escolas neste cenário de crise, auxiliaram-nos também a fugir da ideia de pensar os objetos de investigação a partir de uma visão linear, quebrando esta linearidade, e nos provocando a transitar pelo contexto a que nos propomos, de modos múltiplos. Isso possibilitou pensar sobre as rotas de fuga encontradas por professores, para além daquilo que os caminhos da autoformação provocaram, pois criação, invenção, faz parte da profissão professor.

Observamos, nos estudos empreendidos, um discurso muito mais intenso de autorresponsabilização do professor neste cenário de ensino remoto; dito de outro modo, os professores estão sendo responsabilizados por providenciar seus equipamentos para trabalhar, pela energia, pela internet, por encontrar alternativas para de alguma forma atingir todos os alunos, com os mesmos recursos tecnológicos utilizados quando das aulas presenciais. E mais, nesse processo de autorresponsabilização são também os professores os responsáveis por encontrar rotas alternativas para cada situação que se apresenta, por organizar didático-pedagógicamente a prática a partir de subsídios mínimos e de orientações estritamente técnicas. É uma autorresponsabilização pelo como foram forjando para aprender a trabalhar de forma remota e virtual, conduzindo a um processo de autoformação.

E esta autorresponsabilização se estende também ao aluno e sua família. O aluno é responsável por possuir acesso à internet, por providenciar os recursos tecnológicos, pela sua aprendizagem ou pela não aprendizagem. Alunos da educação básica, em condição social de vulnerabilidade, estão sendo excluídos dos processos educativos, pois, assim como não têm condições de adquirir o mínimo para acessar as aulas, também não há e não estão sendo pensadas políticas públicas emergenciais para disponibilizar o acesso a estes estudantes

neste momento pandêmico. Temos, assim, um processo de autorresponsabilização que gera e fortalece cada vez mais processos de exclusão.

Precisamos ponderar que, neste contexto pandêmico, se faz necessário compreender o lugar do distanciamento social como uma forma de defesa da vida. E nessa contingência, deparamo-nos com movimentos de muitos professores no sentido de provocar fissuras, desenvolvendo suas práticas de outros modos, promovendo outras formas de ser e estar neste mundo, ensinando e aprendendo neste momento difícil de pandemia.

Com este estudo foram possíveis algumas constatações, entre elas: 1 - nenhuma tecnologia da informação e comunicação pode garantir aquilo que a escola garante: o encontro entre as gerações; a possibilidade de socialização; as interações presenciais; os tempos; os espaços; os tipos de experiências. A escola possibilita oportunidades e experiências insubstituíveis; 2 - A revalorização dos professores, do saber pedagógico e dos saberes que constituem a profissão professor. Esta ideia de desvalorização social da imagem do professor movimentou-se, em deslocamento, pois, com o ensino remoto, as famílias, os pais, começaram a ver e comprovar que a escola, os professores, têm uma forma particular de conhecimento, de trabalho, de construir o saber com seus filhos, que eles (pais) não conseguem atingir. Lamentamos que fosse preciso uma pandemia para esta constatação.

O que compartilhamos neste ensaio constitui apenas um recorte de experiências vivenciadas por professores, estagiários e alunos na organização didático-pedagógica das escolas neste cenário de pandemia, expressando algumas preocupações, problematizações e conceituações. Não sabemos ao certo o que acontecerá com a escola após a pandemia, mas fica evidente que formatos usuais de ensino e as formas de aprendizagem que pareciam predominar têm sido colocadas em suspenso por esta situação excepcional.

Referências bibliográficas

BASTOS, K. **Saiba conciliar o trabalho em casa e as aulas remotas dos filhos**. Porvir, 2020. Disponível em: <https://porvir.org/saiba-conciliar-o-trabalho-em-casa-e-as-aulas-remotas-dos-filhos/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544**, de 17 de junho de 2020.

CECÍLIO, C. **Ensino remoto: como reinventar sua aula com PPT e Google Slides**. Nova Escola 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19403/ensino-remoto-como-reinventar-sua-aula-com-ppt-e-google-slides>. Acesso em: 22 fev. de 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011. v. 1.

FABRIS, E. T, H.; POZZOBON, M. C. C. Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um “soco” na formação de professores. In: **Revista Educar Mais 2020**, Volume 4, Nº2, p. 233 a 236.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. O que são as luzes? In: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 335-351.

_____. Entretien avec D. Trombadori. In: **Dits et écrits**, Vol. IV. 1994. Paris, Gallimard, p. 41-95.

GATTERMANN, B. **Inclusão na Educação Profissional: Estratégias de Acesso, Permanência e Aprendizagem em um Instituto Federal de Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural. No prelo.

HYPOLITO, Á. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio, 2019.

IFFar. Instituto Federal Farroupilha. **Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Remoto no IFFar**. Santa Maria, junho de 2020.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: Campus Santo Augusto**. 2019.

_____. **Relatórios de Estágio dos Cursos de Licenciatura 2020**. Campus Santo Augusto. 2020.

KOHAN, W. O. Formação inventiva de professores em tempos de pandemia: o que um louco lúcido nos convida a pensar e escrever? In: **Mnemosine**, Vol.16, nº1, Ed Especial. Rio de Janeiro, 2020, p. 53-66.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan/abr, 2002, p. 20-28.

LOUDES, A. Prática docente: **30 depoimentos sobre como a escola foi recebida em casa**. Desafios da Educação, 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

NOGUEIRA, F. **Ensino remoto: O que aprendemos e o que pode mudar nas práticas e nas políticas públicas**. Porvir 2020. Disponível em: <https://porvir.org/ensino-remoto-o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

NOVA ESCOLA. **Nova Escola faz intensivão de webinars sobre ensino remoto**. Nova Escola 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19541/nova-escola-faz-intensivao-de-webinars-sobre-ensino-remoto>. Acesso em: 17 fev. 2021.

OLIVEIRA, E. **Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo**. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, M. V. **Especialistas dão dicas sobre como lidar com falta de atenção dos alunos durante as aulas online**. Porvir, 2020. Disponível em: <https://porvir.org/especialistas-dao-dicas-sobre-como-lidar-com-falta-de-atencao-dos-alunos-durante-aulas-online/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-45.

PORTO, R. M.; PEREIRA, J. C. L. A pandemia do coronavírus e os efeitos na educação: Reflexão em curso. In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 279 - 300 (jun. – out. 2020).

PORVIR. **Guia orienta a implementação de estratégias de aprendizagem remota**. Porvir, 2020. Disponível em: <https://porvir.org/guia-orienta-a-implementacao-de-estrategias-de-aprendizagem-remota/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

PROJETO DE LEI. **PL nº 3477/2020**. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. junho 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_

mostrarintegra;jsessionid=node07wpo3aurpxbfl6smpioc8o7rk744432.node0?cod
teor=1907060&filename=PL+3477/2020. Acesso em: 18 março 2021.

REBELLO, M. E. Pais e responsáveis, uni-vos: como apoiar o estudo dos filhos durante a quarentena. *Desafios da Educação*, 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/pais-estudo-filhos-quarentena/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

RIGUE, F. M. Uma Genealogia da Formação Inicial de professores de Química no Brasil. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação RS. Parecer nº 0001 de 18 de março de 2020. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0001-2020>. Acesso em: 22 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação RS. Parecer nº 0002 de 08 de julho de 2020. Disponível em: <https://ceed.rs.gov.br/parecer-n-0002-2020>. Acesso em: 22 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação RS. Parecer nº 0004 de 16 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0004-2020>. Acesso em: 22 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Modelo de Distanciamento Controlado do RS. 2020. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos//modelo-de-distanciamento-controlado-apresentacao.pdf>. Acesso em: 21 março 2021.

SANTOS, V. Ensino remoto: como tirar o melhor proveito do *Google Classroom*. Nova Escola 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19591/ensino-remoto-como-tirar-o-melhor-proveito-do-google-classroom>. Acesso em: 18 fev. 2021.

PENSAR O ADOLESCER NA ESCOLA: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Laleska Oliveira Freitas

Introdução

Este estudo está interessado em atentar para o processo do adolescer na escola. Para isso, traz à tona os múltiplos sentires da autora do estudo, a qual enquanto Psicóloga, se insere na escola como interessada em produzir interlocuções efetivas com os adolescentes.

A noção de adolescer emerge no intento de constituir um ambiente que propicie um crescimento que promova espaços atentos ao seu lugar de fala, possibilitando uma abertura enquanto sujeitos em constante transformação, oportunizando a eles a chance de expandir seus anseios, em problematizar a realidade que os cerca, buscando enfrentar situações que a eles são difíceis e desafiadoras.

A arte da atenção imanente, ou arte de ter cuidado, é uma magia a ser afirmada e recuperada pela própria força das palavras, como um forte chamado e evocação, porque envolvem a relação com muitas sabedorias, ensinamentos das terras vivas, ativação do pensamento, regeneração de nossas relações com o corpo e com os seres, ligação com as situações vividas (DALMASO; RIGUE, 2020, p. 33).

É com esse propósito que esse estudo será delineado. Este terá como caráter metodológico a narrativa autobiográfica (MARQUES; SATRIANO, 2017) e, uma escrita costureira (RIGUE; MALAVOLTA, 2021) como estratégia de apresentar: o campo da Psicologia Escolar na minha vida; o Adolescer e seus atravessamentos no contexto escolar; costurando algumas ações com adolescentes.

A narrativa autobiográfica, conforme as considerações de Marques e Satriano (2017):

[...] serve tanto à investigação quanto à formação simultaneamente. (...) podemos depreender que a autobiografia pode contribuir para a formação profissional contínua e consciente, a investigação temática, a emergência e provocação temática e ao movimento de contracultura, ou seja, de resistência à submissão e opressão do poder hegemônico. Ao focar a formação profissional, a

diferenciação entre a ação de narrar e de informar merece destaque. Informação é a transmissão de algum dado delineado, pronto a ser reproduzido, que pode ser apresentado por qualquer pessoa. Narração é um dado sempre em construção, inseparável do narrador. A informação busca a explicação de um fato, enquanto a narração busca a sua compreensão, assim sendo, “narrar é muito mais do que informar” (p. 382).

A costura, transversaliza o narrar autobiográfico,

A Costura como método de escrita, nos apresenta um fazer que encontra suas dobras e efeitos no campo da arte. O processo de costura aqui desenhado, se modula como um acontecimento de composição de encontros, marcas, alinhavos, nós. Costurar nos convoca a desenvolvermos uma ação performativa, atenta à texturas, cores, tramas, linhas, fios, tecidos, maquinarias, afetos, vínculos, pedagogias. Percebemos que o ato de costurar e tecer linhas é, sobretudo, uma ação de manifestação de intenção, como uma ação voluntária de amarração. Costurar é planejar um caminho, moldar um pensamento, apresentando suas linhas, fios e tecidos (RIGUE; MALAVOLTA, 2021, p.15).

Desse modo, mobilizo a seguir o primeiro movimento do estudo, que é percebendo e ressignificando o campo da Psicologia Escolar na minha existência.

Narrar autobiográfico: O campo da Psicologia Escolar na minha vida

Minhas memórias me permitem partilhar de uma história de vida para situar como me constitui e constituo permanentemente, estando em processo de capacitação enquanto alguém que se percebe vivendo o campo da Psicologia.

Ainda na minha adolescência, em meados de 2012, era latente um grande interesse por seguir na área da Psicologia. Em uma escola Estadual do interior do Estado do Rio Grande do Sul, foi onde tudo começou! Neste espaço sempre estive em busca das melhores notas e de um constante reconhecimento dos meus educadores. Sempre me senti exigida pela obtenção de boas notas e, quando não as alcançava percebia que havia uma frustração por parte dos educadores, de modo imediato, ao mesmo tempo da minha família que precisaram abrir mão dos estudos para trabalhar.

A partir de vivências que eu tinha durante o Ensino Médio na escola, muitas coisas me atravessavam e pediam que eu parasse para pensar: a prevalência de uma série de estigmas profissionais proliferados pelos professores que ditavam qual era a melhor escolha a ser seguida; a disseminação de noções que verdade que diziam sobre as escolhas feitas pelos estudantes ‘não é idade para namorar’ - ‘você não tem idade para saber das coisas ainda’; ações e posicionamentos admitidos por alguns docentes que acabavam provocando sensações de constrangimento e que, por isso, de imediato causavam a vontade de não estar

mais ali; a presença constante de um só modo de produzir o contato com a aprendizagem de conhecimentos escolares ‘chamada-quadro-giz-prova’.

Nesse contexto, não encontrava nenhuma possibilidade de diálogo acerca dessas questões. Isso me incomodava muito. Por isso, como tive a chance de experimentar, em diálogos informais com uma vizinha que cursava Psicologia, acerca de várias questões que me afetavam, essa área do conhecimento começou a se tornar um desejo que me mobilizava permanentemente.

Ao concluir o Ensino Médio, em 2013, com dezesseis anos de idade, obtive aprovação no processo seletivo para o curso de Psicologia em duas diferentes universidades. Assim, dei início a uma trajetória atravessada por desafios, inquietações, mas também de constantes afetos no campo da Psicologia.

Logo veio o primeiro estágio, sendo este de observação, o qual optei por desenvolver em uma escola na cidade onde eu residia. Esta experiência me fez distanciar por certo tempo do contexto da educação onde havia desenvolvido todos os meus estudos, pois minhas percepções no momento eram que não me encaixaria naquele contexto escolar, já que como antiga aluna, parecia não conseguir dar conta de atuar profissionalmente como futura Psicóloga no lugar onde havia sido estudante por toda a Educação Básica.

No decorrer da graduação também desenvolvi práticas voltadas ao campo da Psicologia Jurídica que, novamente, em algum momento me direcionaram para o contexto da educação. A partir de um estágio extracurricular desenvolvido em um cartório de proteção à criança e ao adolescente, participava de grupos de estudos no curso de Direito que visavam produzir práticas de cuidado em Saúde Mental, bem como prevenção de riscos em escolas do município onde eu cursava Psicologia.

Em 2019, concluí a graduação em Psicologia e, em poucos meses, fui e continuo contratada no município ao qual resido para desenvolver práticas de Psicologia Escolar e Educacional na escola onde atravessei toda minha adolescência.

Retornar para este espaço enquanto profissional da Psicologia me espantou um pouco, já que constantes desafios foram a mim lançados, dentre eles o suporte pedagógico aos educadores.

Reencontrei na escola muito do que havia encontrado enquanto estudante, como: práticas de comparabilidade exercidas sobre os alunos; dificuldade de ampliar olhares frente a materiais didáticos com os professores; discursos

estigmatizadores que distanciam o adolescente da escola. Contudo, também percebia um cuidado e acolhimento de alguns docentes da escola frente as possibilidades de interlocução com o campo da Psicologia. Em meio a isso, só aumentou o meu desejo de expandir movimentos que pulsavam acerca da multiplicidade de iniciativas envolvendo esse campo na escola.

Ao mesmo tempo, na graduação, havia uma figura potente que me acompanhou durante toda a trajetória – uma professora supervisora que esteve ao meu lado ao longo dos estágios. Após a conclusão do curso, a mesma seguiu segurando minha mão a cada passo que dava no contexto escolar, já que mantivemos um contato e fortalecemos nossos laços.

Aos poucos fui construindo um vínculo potente com os sujeitos que circulavam naquele ambiente, esse, a meu ver, essencial para o desenvolvimento de minhas práticas enquanto Psicóloga.

Em sequência, o contato foi com os adolescentes. Suas inquietações me impulsionaram a ampliar olhares acerca de como se percebiam na escola, de como nossa interlocução poderia gerar movimentos potencializadores dentro da escola.

Como primeira iniciativa lancei o propósito de resgatar o Grêmios Estudantil, pois percebi que ali poderia haver um protagonismo enquanto estudantes constituintes de sua própria história. Com essa iniciativa, boas vibrações tomaram conta daquele espaço, pois assim os adolescentes que se viam distantes dele, passaram a fazer parte e encontraram possibilidades de alçar voos para um interesse comum, o bem estar de todos naquele infinito universo. Em pouquíssimo tempo houveram mobilizações que impulsionavam este espaço a amadurecer e expandir seu devir, criando e transformando a realidade existente. Algumas das mobilizações envolvendo os estudantes e minha atuação como Psicóloga foram: peças de teatro; grupos de promoção de Saúde Mental ‘Uma conversa pela vida’; projeto ‘Banheiros que falam’, dentre outros movimentos.

Com base nessa breve narração autobiográfica, o adolescer na escola passou a ter um lugar de destaque no meu fazer como Psicóloga. Começou a desprender das minhas iniciativas um envolvimento cada vez maior o que, me impulsiona a construir o presente capítulo.

Adolescer e seus atravessamentos no contexto escolar

Tenho andado distraído
 Impaciente e indeciso
 E ainda estou confuso
 Só que agora é diferente
 Sou tão tranquilo e tão contente

Quantas chances desperdicei
 Quando o que eu mais queria
 Era provar pra todo o mundo
 Que eu não precisava provar nada pra ninguém

Me fiz em mil pedaços
 Pra você juntar
 E queria sempre achar explicação pro que eu sentia
 Como um anjo caído
 Fiz questão de esquecer
 Que mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira
 Mas não sou mais
 ‘Tão criança oh oh
 A ponto de saber tudo

Já não me preocupo se eu não sei por que
 Às vezes, o que eu vejo, quase ninguém vê
 E eu sei que você sabe, quase sem querer
 Que eu vejo o mesmo que você

‘Tão correto e ‘tão bonito
 O infinito é realmente
 Um dos deuses mais lindos...

(Legião Urbana)

Movimentar o pensamento sobre a adolescência a partir do narrar autobiográfico já apresentado se faz imprescindível, pois esta fase do desenvolvimento humano muitas vezes é marcada por conturbações, pois assinalada por impulsos, conflitos, mas também por significativas descobertas.

Segundo Chazan e Só (2018):

Não há adolescentes sem problemas, sem sofrimentos. Esse é talvez o período mais doloroso da vida. Mas é simultaneamente o período das descobertas e

das alegrias mais intensas. Na verdade, é uma passagem crítica, complexa e intensa, com sua própria história, cheia de desafios inevitáveis, porém necessários para culminar no ingresso à vida adulta. É um momento em que o ser humano é muito frágil, embora tente aparentar muita força. De todo o ciclo vital, é a adolescência o período mais difícil, mas também mais fascinante, pela perspectiva de um mundo pela frente a ser conquistado (p. 22).

A fase da adolescência é apontada por vezes como uma ‘tempestade psíquica’ (RANGEL et al, 2012), pois envolve diversos sentimentos que são vividos por cada um de forma singular, sendo atravessado por mudanças, descobertas, angústias, medos, desejos, segredos e dentre outros sentires.

É um período que movimenta significativas transformações biopsicossociais, pois é o momento de construção e reconstrução, onde o sujeito vai se definindo, se encontrando em meio a este turbilhão de incertezas (RANGEL et al, 2012). Segundo as considerações de Nasio (2011): “Tudo que construímos hoje é erigido com a energia e a inocência do adolescente que sobrevive dentro de nós” (p. 16).

Por tais apontamentos elencados acima a respeito da fase da adolescência, é que a instituição escola pode vir a desempenhar um papel fundamental em propiciar espaços emocionalmente saudáveis para este público. Segundo Nasio (2011):

Diante da importância maior agora exercida pela sociedade em sua vida, ele [adolescente] não demora a compreender que nada pode nascer de uma caminhada solitária. É na época da adolescência que compreendemos o quanto o outro é biológica, afetiva e socialmente vital para cada um de nós, o quanto precisamos do outro para sermos nós (p. 16).

O fazer do contexto educacional pode promover espaços que permitam a desconstituição de certos tabus e preconceitos que atravessam os sujeitos adolescente que chegam e habitam à escola. O movimento de desacomodar os seres imersos em certas percepções árduas sobre o contexto social (permeado por concepções, desigualdades, certas posições produzidas socialmente) frutifica efeitos significativos, pois quando se permite abrir horizontes para um lugar de fala se está oportunizando as potencialidades destes sujeitos a ecoar outras vozes (SILVA et al, 2019).

Com estes movimentos se faz necessário algumas reflexões frente a possíveis estratégias que propiciem o alargamento e visibilização deste lugar de fala, bem como o papel dos educadores como potencializadores desta condição. Segundo Viana e Francischini (2016):

A escola como um espaço de interações humanas tem como papel estabelecer práticas pedagógicas que visem um aprendizado por meio do diálogo, em que os sentimentos e as emoções não sejam negados. É necessário encarar os desafios existentes na relação professor-aluno. Muitos conflitos dessa relação se referem à dificuldade de reconhecer, vivenciar e dominar as emoções, assim como, perceber a importância do outro. E superar esses conflitos exige de cada um, perceber-se em sua incompletude. É, portanto, compreender que apesar de sermos livres e autônomos, precisamos da presença do outro para nos humanizar (p. 160).

O maior desafio em torno deste contexto é ir em busca daquilo que normalmente não somos ensinados a enxergar, que não está latente para ser visível aos nossos olhos, mas que nos constitui enquanto sujeitos (RIGUE et al, 2021). É importante estarmos atentos enquanto profissionais que atuam na área da educação ao que nos cerca, visibilidades e invisibilidades, para reconhecer que tudo que produz efeitos em nós possa tomar dimensões outras para reverberar em nossos fazeres e sentires em educação (RIGUE et al, 2021).

Nos permitir a perceber o invisível é também deixar de ser espectador e emergir de forma construtiva e implicadora naquilo que fazemos. Para isso “[...] é indispensável produzirmos uma rachadura/rompimento com as visões e percepções centralizadas em alguma determinada noção” (RIGUE et al, 2021, p. 15). Sinalizando ainda a latente necessidade de germinar iniciativas, pois por mais minúsculas que possam ser, podem contribuir para transformar realidades, possam produzir um novo redimensionamento, um fazer diferente que agregue as existências que se movimentam na escola, como são os adolescentes. Segundo Rigue et al (2021):

Fios invisíveis produzem outras existências – particulares existências em educação. Modos de tornar esse espaço onde se pode pensar ‘com’ – atento e cuidadoso com as contingências do entorno e da aprendizagem e que, de certa forma, pouco toma visibilidade (p. 19).

Por muitas vezes, devido a correria do dia a dia no contexto escolar, muitos acontecimentos acabam ficando invisibilizados. Contudo, esses acontecimentos invisibilizados são acontecimentos potentes que, embora não pareçam ter relação com a aprendizagem, estão costurados com ela. Assim é importante:

[...] rachar as fronteiras que silenciam os acontecimentos – permitindo alcançar e encontrar esses fios invisíveis em educação – Daí, a importância das “Geografias de vida que apontam a importância do deslocamento para a construção de um espaço aberto, desterritorializado e compartilhado” (...) (RIGUE et al, 2021, p. 20).

Pensar a educação nos tempos de hoje permite reviver experiências de nossa infância e da nossa adolescência em meio a escola. Todas as experiências

que tivermos ao longo da vida produzem marcas em nossa existência, pois existe aí a mobilização de pensamentos, de afetos, de ações... sentires. São “[...] forças que, como linhas, nos interpelam. Há aí, uma chance... uma abertura. Um cuidado e um respeito para com a atualização transversal dos processos de aprender” (RIGUE; DALMASO, 2020, p. 145).

Precisamos ainda de forma urgente desconstruir certos paradigmas que nos enlaçam no contexto educacional, os quais desmontam algumas importantes potencialidades. Segundo Corrêa (2006):

A escola e a educação nacional, enfim, querem obediência, tolerância e participação controlada e não suportam a insurreição do estudante contra elas. Para que apareçam estudantes, parceiros e inventores de percursos libertários é preciso querer liberdade sem superiores, atuar sem prescindir dos sentidos, abolir castigos e recompensas, problematizar a atualidade. É o momento propício para se experimentar a oficina, as conversações, as dúvidas e os transtornos, intempestividades, coisas ágeis, corriqueiras e contundentes com uma criança ou jovem; avançar sobre o que ficou obstruído pela educação centralizadora (p. 09).

Por isto, a necessidade de refletir sobre a potente inserção da Psicologia Escolar na instituição escola, no sentido de promover a costura inventiva de processos formativos que reverberam no coletivo. Neste sentido Rigue e Malavolta (2020) movimentam sobre:

[...] a costura, assim como um fazer performativo, requer uma certa submersão à um viver/produzir que se atualiza enquanto advento, se tensionando aos poucos a partir das relações que se estabelecem entre as diferenças singulares que emergem em um lugar de viver comum. Costurar é inventar processos formativos, que podem ser delineados através de acontecimentos criativos, práticas imersivas e colaborativas, vivências comuns onde o que se partilha é a ética da diferença (p. 16).

Existe uma certa prevalência na compreensão de qual é o papel da Psicologia na escola e, em um sentido geral, isso está atrelado ao atendimento individual que acontece nas clínicas. Dentre algumas das contribuições do Psicólogo na escola, Viana e Francischini (2016), encontra-se:

Atuar como facilitador na compreensão dos fenômenos educacionais e da agressividade; oferecer recursos para a compreensão do desenvolvimento do aluno, tanto da criança como do adolescente, hoje tão difícil; contribuir na formação dos educadores; constituir um espaço para compartilhar as angústias vivenciadas no campo educativo; promover a cidadania para a autonomia, responsabilidade e respeito mútuo, tanto de alunos como da comunidade escolar, inclusive das famílias (...) (p. 67).

A relação entre Psicologia e escola pode se dar em diferentes perspectivas: a Psicologia Educacional e Psicologia Escolar. Ambas estão intrinsecamente

relacionadas, mas não são idênticas. A primeira tende a produzir conhecimentos acerca dos fenômenos psicológicos dentro do processo educativo, já a segunda movimentava intervenções no espaço escolar ou que esteja a ele relacionado.

Conforme salientam Barbosa e Souza (2012) ambas as terminologias possuem uma história, que tem “[...] entendimento (...) amplo, multifacetado, para o campo educacional (...)” (p. 171). Segundo os autores, essa mesma história alimentou e “[...] favoreceu a discriminação e o preconceito” (BARBOSA; SOUZA, 2012, p. 171), quando acabou reduzindo os processos de intervenção do Psicólogo a produção de diagnósticos, como acontece na área biomédica.

Tendo em vista que este campo é atravessado por muitos encontros e desencontros, os quais nos desafiam a estar em construção a cada dia, de se reinventar a cada instante, é que se torna importante propiciar a abertura a novos horizontes que ampliem outras formas de seguir e produzir transformações no modo como se faz a Psicologia na escola.

Um desses horizontes é a promoção de Saúde Mental. Potencializar movimentos acolhedores e de cuidado que possam tornar este ambiente mais leve e construtivo para os sujeitos que habitam o contexto, principalmente os adolescentes. É oportunizar o seu protagonismo enquanto sujeitos imersos neste espaço.

Levando isso em conta, bem como a narrativa autobiográfica costurada ao início deste capítulo, percebo que é latente a necessidade de ampliar olhares sobre/na/com a adolescência na escola. Olhares intensivos com nossos movimentos e iniciativas com esses seres humanos, pois é esta intensidade que coloca para longe “A sensação de impotência que habita nas pessoas, sua perda de força” (DALMASO; RIGUE, 2020, p. 38), a qual, “[...] encontra origem larval na desatenção” (DALMASO; RIGUE, 2020, p. 38).

Assim, na sequência apresento uma costura das minhas vivências junto aos adolescentes, situada no espaço de uma escola Estadual do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Costurando algumas ações com Adolescentes

Os movimentos que apresento nessa etapa do estudo são significativos em minha vida, pois produziram intensos sentires no espaço escolar. Opto por movimentar esses movimentos a partir de algumas ações que foram desenvolvidas no contexto escolar e que tem atravessamento com o adolescer.

O Teatro e os vínculos na escola

O primeiro movimento realizado foi o contato com os professores, esse, a meu ver, essencial para o desenvolvimento de minhas práticas enquanto Psicóloga.

Em sequência, realizei o convite nas diferentes turmas para um contato inicial com os adolescentes, com o objetivo de explicar a eles o papel da Psicologia naquele espaço, ouvir suas demandas iniciais, bem como saber o que pensavam sobre a presença da figura de uma Psicóloga no meio escolar.

Percebi, de imediato, uma certa necessidade desses adolescentes em dialogar, em trazer o que sentiam no espaço onde passavam maior parte dos seus dias. Era perceptível a necessidade de movimentos que possibilitassem seu protagonismo, onde se sentissem percebidos, sentidos e também pudessem contribuir de alguma forma para a instituição.

Apresentar a eles o propósito de um Grêmio Estudantil mobilizou-os a buscar inserção e possíveis construções acerca deste para a escola, para o ambiente que os cercava, possibilitando se sentirem pertencentes daquele contexto.

Na sequência, propus a realização de um evento cujo tema transversal foi 'Abuso sexual a crianças e adolescentes', tendo como objetivo promover a mobilização do pensamento acerca de um assunto tão estigmatizado e que por vezes não é olhado na escola. O evento teve como dispositivo disparador a construção de uma peça de teatro intitulada: 'Quebrando o silêncio'. Esta, foi protagonizada pelos adolescentes da escola, em grande parte pertencentes ao Grêmio Estudantil sob minha supervisão. A peça de teatro teve como base o curta-metragem 'O silêncio de Lara'.

Desde os ensaios até a construção do cenário, houver a participação incansável de cada adolescente. Estes, estiveram envolvidos em cada detalhe, em cada cena, na elaboração do papel de cada personagem. Como era preciso que os estudantes mobilizassem ações durante o período de aula, muitos professores contribuíram reorganizando suas aulas para que eles pudessem estar envolvidos com a atividade. Isso contribuiu para que toda a escola estivesse comprometida com o sucesso do evento, desde os funcionários que atuavam na produção da merenda, até a gestão.

Figura 1: Teatro Quebrando o silêncio.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nesta atividade foi possível perceber o quanto os adolescentes se sentiam parte do processo instaurado. A possibilidade de poder partilhar entre pares suas percepções, opiniões, foram trocas muito significativas que acrescentaram para os processos de adolescer de cada um na escola. Puderam sentir as vibrações de cada um ali presente, inclusive de outras escolas, instituições e da comunidade em geral.

Nesse mesmo evento, só que em outra data, foi apresentada uma peça de teatro com as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais da escola, intitulada 'A florzinha Lili' de Ana Cléa Sobral. Esta peça visava cultivar a importância do tema e o conhecimento acerca deste, e o mais interessante desse processo foi que os adolescentes estiveram envolvidos com ela.

Este momento foi muito construtivo, pois os adolescentes que já haviam participado da atividade anterior, passaram a inserir outros colegas adolescentes na atividade, promovendo uma ampliação de interlocução com a escola.

Após a apresentação, promoveram um lanche compartilhado com as crianças. Em sequência as convidaram para sentar em colchonetes no chão, em círculos, para a discussão da peça. Os adolescentes mediarão e impulsionaram o acolhimento das crianças, propiciando uma atenção para suas impressões frente à peça de teatro.

Foi perceptível a intensidade destes adolescentes com as crianças, o quanto poder compartilhar com elas algo que foi construtivo e enriquecedor para eles, os fazia sentirem-se protagonistas, verdadeiros atores da própria

aprendizagem acerca do tema. Este movimento contribuiu para a aproximação e fortalecimento da relação destes adolescentes com as crianças daquele educandário, que até então me parecia ser muito distante. Além disso, os vínculos entre os próprios adolescentes foram alargados, já que pensaram sobre uma infinidade de ações e iniciativas juntos, tendo que produzir uma ampliação da própria forma de relacionamento entre colegas.

Grupos de Saúde Mental

Outro movimento enriquecedor no espaço escolar foi a construção de grupos de Saúde Mental. Essa construção partiu da minha interlocução com a gestão e os professores, visando a promoção de Saúde Mental com os adolescentes da referida escola.

Inicialmente, em conjunto com os professores, construímos convites aos adolescentes para participar dos encontros do grupo, com dia e horário pré-agendado. Tais grupos tinham como objetivo transversal ofertar a eles um espaço acolhedor e de circulação de fala, por meio de dispositivos disparadores.

Alguns dos dispositivos utilizados foram: a) a técnica da teia, que se mobilizava com a linha do barbante, a qual podia ser passada de um para o outro, na medida em que cada adolescente falava de si – o que acabava formando uma teia, simbolizando a relação entre eles ali presente; b) a técnica do espelho, que consistia basicamente em passar uma pequena caixa de adolescente para adolescente. Na caixa, havia um espelho colado ao fundo, para onde o adolescente precisava olhar. A técnica utilizada visava trabalhar a autoestima de cada um ali presente.

Estes dispositivos serviam como forma de suscitar e impulsionar o diálogo, uma conversação que pudesse auxiliar em um processo de abertura de reflexões, propiciando a eles a construção de um olhar empático para si e para com o outro.

Um projeto desenvolvido era direcionado a pensar com os adolescentes acerca do Setembro Amarelo. Nele, em rodas de conversa, pensávamos e conversávamos acerca da importância da vida, de cuidar dela, de estar sempre disposto a aprender a apreciar sua beleza.

Figura 2: Grupo de Saúde Mental - Setembro Amarelo.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebi que ao longo de cada encontro os adolescentes compartilhavam com seus pares sobre os momentos que estavam vivendo, ao mesmo tempo em que sempre traziam mais colegas para participarem dos próximos encontros. Pude visualizar o quanto os adolescentes estavam mais atentos ao cuidado para consigo mesmo e com o outro, já que passaram a desenvolver uma qualidade da escuta nos encontros.

Outro projeto que mobilizei com os adolescentes foi os ‘Banheiros que falam’. Motivada por perceber que muitas vezes os adolescentes estavam no banheiro: chorando, rindo, conversando, alguns até mesmo se automedicando, me coloquei a prestar atenção no que estava produzindo essa fuga até o banheiro.

Assim, constituí uma iniciativa que permeou o grupo de Saúde Mental. Na biblioteca, com todos os adolescentes reunidos, conversei acerca da minha percepção quanto ao lugar que o banheiro ocupava nos seus processos de adolescer. Por isso, e, reconhecendo tal importância, propus uma atividade com eles.

Os adolescentes foram distribuídos em pequenos grupos em mesas redondas disponíveis na biblioteca. Após, distribuí alguns materiais que poderiam auxiliar na confecção de objetos que passariam a compor com o ambiente dos banheiros. Percebia os adolescentes disponíveis e interessados em construir os seus objetos, o que me fez apostar nessa ação - que durou em torno de um mês.

Figura 3: Projeto 'Banheiros que falam'.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O referido projeto mobilizou os adolescentes e, contribuiu para o ambiente em que eles sempre recorriam estivesse colorido, acolhedor e recheado de frases que poderiam lhe servir de apoio em momentos difíceis.

Assim como as demais iniciativas desenvolvidas na escola enquanto Psicóloga, identifico como minha vinculação com os adolescentes é potente no sentido de inaugurar uma relação de cuidado. Ao desenvolver esse exercício narrativo autobiográfico e costureiro, pude ressignificar os momentos partilhados com eles, o que amplia e impulsiona novos horizontes acerca da possibilidade do desenvolvimento de novas práticas sobre o adolescer na escola.

Considerações Finais

A elaboração do presente estudo teve como objetivo atentar para o adolescer na escola, a partir de uma narrativa autobiográfica (MARQUES; SARTRIANO, 2017) e, uma escrita costureira (RIGUE; MALAVOLTA, 2021).

Neste, pode-se apontar a potência do desenvolvimento de atividades pautadas no acolhimento e no cuidado, com base na promoção de Saúde Mental para/com adolescentes no contexto escolar. Este movimento foi inspirado em um narrar que ressignifica a adolescência na escola, na medida em que problematiza e também apresenta algumas das tantas iniciativas empreendidas com os adolescentes na escola.

É perceptível no estudo a pertinência da inserção da Psicologia no espaço da escola, no sentido de propiciar tensionamentos e mobilizações acerca do contexto educacional, particularmente com adolescentes, em detrimento de produzir diagnósticos que estigmatizam ainda mais os mesmos.

Promover espaços emocionalmente saudáveis na escola, em especial aos/com adolescentes é um movimento importante para a construção de novas percepções, olhares e compreensões, no sentido de provocar a desconstrução de certos estigmas acerca dessa fase da vida.

Desse modo, a inserção da Psicologia no contexto escolar aparece como um movimento latente e que pode vir a contribuir com os processos educacionais, desde que comprometida com o protagonismo do estudante, ao mesmo tempo em que vinculada a uma “arte da atenção imanente” (DALMASO; RIGUE, 2020).

Referências

- BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 16, n.1, p. 163-173, 2012.
- CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação Comunicação Anarquia: Procedências da sociedade de controle no Brasil.** Editora Cortez: São Paulo, 2006.
- CHAZAN, Cristina; SÓ, Luciano (Orgs.). **Vida de adolescente: perspectivas de compreensão.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.
- DALMASO, Alice Copetti.; RIGUE, Fernanda Monteiro. O convite da atenção e seus efeitos em educação: entre labirintos, feitiçarias e cuidados. In: NEUSCHARANK, Angélica; HALBERSTADT, Ismael Alan; ZANATTA, Jocias Maier. (Orgs.). **Possibilidades... Aprendizagens, experiências e gestão na educação.** Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas, v. 1, p. 19-40, 2020.
- MARQUES, Valéria; SATTRIANO, Cecília. **Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa.** Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017.
- NASIO, Juan David. **Como agir com um adolescente difícil: um livro para pais e profissionais.** Editora, Zahar, Rio de Janeiro, 2011.
- RANGEL, Ana Paula; TORMAN, Ronalisa; FOCESI, Luciane Varisco. **Adolescência: construindo uma identidade.** Revista: Conhecimento online, Vol. 1, 2012.
- RIGUE, Fernanda Monteiro; DALMASO, Alice Copetti. **Estar vivo: aprender.** Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº 3, ago/dez. 2020.
- RIGUE, Fernanda Monteiro; OLIARI, Gilberto; STURZA, Raquel Brum. **Fios invisíveis em educação.** Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021. (v. 2).
- RIGUE, Fernanda Monteiro; MALAVOLTA, Ana Paula Parise (Orgs.). **Costuras entre saúde e educação: possibilidades em movimento.** Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021.
- SILVA, Adriana Alves et al. **Adolescer para a vida: diálogos e vivências.** Edições: UFC, Fortaleza, 2019.
- VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHIN; Rosângela (Orgs.). **Psicologia escolar: que fazer é este?** Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016.

O ENSINO JURÍDICO E A PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM ANÁLISE

Daniela Leal Torres

Introdução

Todo estudante de Pós-graduação passa por uma formação cuja construção deve auxiliá-lo a criar pontes entre os conteúdos que lhes são ministrados e prática profissional. Portanto, a docência na Pós-graduação é importantíssima para como esse discente vai colocar em prática seu conhecimento em prol da sociedade.

O ensino jurídico no Brasil vem sendo mitigado, no sentido de que cada vez mais são formados profissionais do Direito completamente dissociados da dogmática jurídica, despreparados a interpretar conscientemente os casos práticos da vida. Portanto, nesse capítulo, busca-se compreender ‘como os docentes que atuam na Pós-graduação em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho de uma instituição brasileira percebem a sua atuação enquanto professores, e se essa capacitação estaria acompanhando as diferentes necessidades dos cursos e em especial dos cursos jurídicos’.

Conforme Campelo Filho (2017), é necessário (re)pensar o ensino jurídico brasileiro, transformando-o, preparando as futuras gerações para a pós-modernidade. Urgências do nosso tempo, de uma sociedade cada vez mais complexa e complexificada, situada em uma globalidade.

Para Streck (2000), o ensino jurídico funciona como mero centro de transmissão do conhecimento juridicamente oficial - cheio de códigos e bibliografias. Uma espécie de sabedoria codificada e positivada¹, que reverbera na

¹ “Positivismo, assim, é entendido, nos limites destas reflexões, a partir de sua principal característica: a discricionariedade, que ocorre a partir da “delegação” em favor dos juizes para a resolução dos casos difíceis (não “abarcados” pela regra)” (Streck, 2008, p. 40-42).

prática dos profissionais de Direito que atuam como professores. Os quais refletem um despreparo em âmbito pedagógico, contribuindo para a produção de um dogma jurídico também na pedagogia como professores. Fato, que também respinga na formação em nível de Pós-graduação, já que mais se fala na doutrina e nas leis, do que na própria jurisprudência consolidada.

Portanto, para que se construa um espaço de docência significativa na Pós-graduação em Direito, parece sem interessante e potente, o investimento em formações que operem com o conhecimento jurídico, e ao mesmo tempo prático, incentivando uma reflexão e atualização permanente no que tange às práticas pedagógicas. Infelizmente o que se vê na prática é pouco investimento na formação dos professores ou em sua atualização pedagógica.

Em termos do Direito, o que há, na verdade, é um enorme descenso entre o senso comum teórico atrelado aos cursos jurídicos no Brasil, consubstanciado na dogmática jurídica e a real necessidade da quebra desses paradigmas, a fim de atender os anseios sociais.

Ideologicamente, essa (dupla) crise de paradigma se sustenta em um emaranhado de crenças, fetiches, valores e justificativas por meio de disciplinas específicas, denominado por Warat de sentido comum teórico dos juristas, que são legitimadas mediante discursos produzidos pelos órgãos institucionais, tais como os parlamentares, os tribunais, as escolas de direito, as associações profissionais e a administração pública (Warat, 1994, p. 57).

Esse fato, em muitas oportunidades, trás para a formação nos ambientes acadêmicos, representações que ao invés de contribuírem para a compreensão de uma prática profissional na advocacia, fortalecem os dogmas jurídicos desvinculados da prática profissional.

Nesta conjuntura de ligação entre o trabalho docente do professor da Pós-graduação e a vida do discente quanto a sua prática, pode-se destacar o que escreve Basso (1998),

[...] finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Dito de outra forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea (p. 05).

Dito de outro modo, o professor precisa realizar um trabalho pedagógico que caminhe entre as linguagens, objetos e hábitos. Precisando considerar inclusive a pertinência de um processo formativo onde dê “[...] possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral etc. e possibilitando, ao mesmo tempo, a postura crítica” (Basso, 1998, p. 05). Uma docência que contemple a

vida social, sem desconsiderar os saberes cientificamente e historicamente desenvolvidos pela humanidade, com ênfase, nesse caso, no conhecimento jurídico.

Os docentes precisam acompanhar e construir pontes onde seus alunos, atuando de forma integrativa, não sejam mais restritos aos conhecimentos disciplinares e, ao contrário, compreendam os saberes jurídicos em um contexto político e social, o qual é muito mais amplo.

Respostas prontas, muitas vezes ditas em livros ou que o Direito oferece, se mostram ineficazes de serem aplicadas ou replicadas nas diversas e diferentes situações cotidianas apresentadas às soluções jurídicas.

Assim, o recorte específico da pesquisa contemplará um curso de Pós-graduação em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho de uma instituição brasileira, levando-se em consideração o trabalho desenvolvido em sala de aula pelos docentes que atuam na área Trabalhista.

O estudo possui uma abordagem qualitativa (Goldenberg, 1997a; 1997b), de natureza básica, havendo enfoque na pesquisa exploratória e descritiva (Gil, 2008). Para tanto, será utilizada a pesquisa de Estudo de Caso (Gil, 2008).

No que tange aos instrumentos, serão aplicados questionários *online*, por meio da plataforma *Google Forms*, direcionado aos docentes do referido curso. A aplicação dos instrumentos (questionário *online*) se dará de modo individual aos docentes, preservando o anonimato das respostas dos envolvidos. As perguntas contempladas no questionário *online* serão as seguintes:

- Faixa etária dos Docentes respondentes;
- Você ministra aulas em localidades que não estão inseridas na cidade onde reside?
- Qual é o seu Grau de Escolaridade?
- Qual seu tempo de Experiência na Docência;
- Nível de atuação na Docência;
- Você possui algum curso de aperfeiçoamento em formação pedagógica (por exemplo: especialização em docência, ensino, metodologias, entre outros)?
- Você se sente preparado para o exercício da docência hoje?
- Quais as ferramentas que você mobiliza em sala de aula para motivar o desenvolvimento das suas estratégias pedagógicas?

- Quais são as estratégias pedagógicas que você utiliza para ensinar os discentes na Pós-graduação em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho?

Em termos de organização, análise e interpretação, os materiais coletados por meio do questionário *online*, serão analisados com base em uma Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), que se dará em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. O tratamento dos dados originará categorias, que criarão compreensões que permitam analisar os resultados.

Resultados e Discussões

O questionário *online* foi elaborado e enviado para a amostra dos participantes da pesquisa, oito (8) docentes. O envio dos materiais se deu por meio de correio eletrônico (*e-mail*) obtido pela disponibilização de uma instituição brasileira.

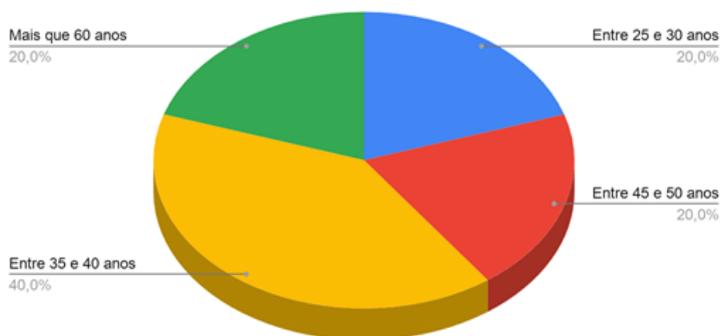
Os participantes tiveram o prazo de quinze dias (15) para o preenchimento do questionário *online*, levando em conta que o mesmo foi submetido no dia 03 de dezembro de 2020 e foi encerrado no dia 17 de dezembro do mesmo ano.

Após esse prazo, as respostas coletadas na plataforma *Google Forms*, foram transformadas para as Planilhas *Google*, gerando assim materialidade para o trabalho analítico.

Do total de oito (8) docentes que receberam o questionário *online* para resposta, foi possível obter cinco (5) formulários respondidos. Contemplando, portanto, uma amostra para análise de 5 docentes, totalizando 62,5% de massa representativa para estudo.

A primeira pergunta do questionário *online* visava identificar a faixa etária dos docentes respondentes, conforme segue no Gráfico 1:

Gráfico I: Faixa etária dos docentes respondentes.

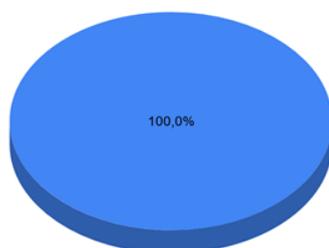


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme pode ser verificado, 40% dos docentes (representado em cor amarela no gráfico) encontram-se na faixa etária entre 35 e 40 anos. Os demais somam 20% cada (representados em cor verde - mais de 60 anos (20%), vermelha - entre 45 e 50 anos (20%), e azul - entre 25 e 30 anos (20%)).

Na sequência foi perguntado aos docentes se ministravam aulas em localidades que não estão inseridas na cidade onde reside. As respostas obtidas seguem no Gráfico 2:

Gráfico 2: Você ministra aulas em localidades que não estão inseridas na cidade onde reside?



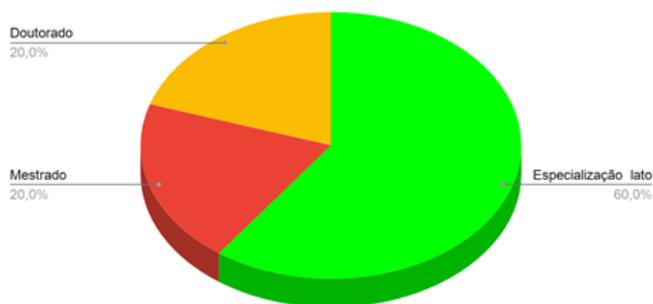
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme os docentes, 100% deles ministram aulas em localidades diversas do seu domicílio. Como os docentes que atuam no referido curso de Pós-graduação se deslocam pelo Brasil já que o curso é presencial e, as aulas em todas as turmas, acontecem aos finais de semana mensalmente, essa prática de deslocamento é uma constante. O que condiciona a ação de viagem permanente dos docentes pelos locais onde existe a formação de turmas do referido curso de Pós-graduação em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho.

Portanto, os professores já são compromissados, de antemão, com esse deslocamento. Possuindo essa disponibilidade, pelo menos um final de semana por mês (sexta e sábado). Esse fato aparece como uma variável importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que, para tal, demanda-se tempo de deslocamento e estada nas diferentes localidades do país.

A partir desses questionamentos iniciais, perguntou-se acerca do grau de Escolaridade. As respostas seguem abaixo, no Gráfico 3.4:

Gráfico 3: Qual é o seu grau de Escolaridade?



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Percebeu-se, que poucos professores possuem formação *strictu sensu* (Mestrado e Doutorado) - apenas 20% de cada (totalizando 40%). O restante, que é a quantidade mais significativa, totaliza 60% de formação em *lato sensu* (especialização).

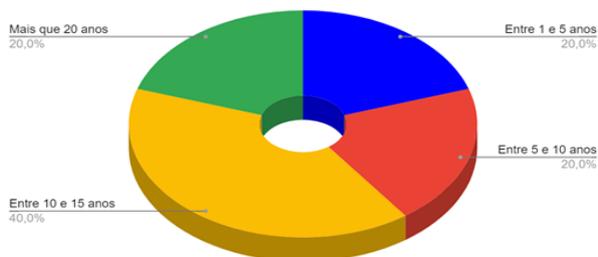
Isso corrobora para a compreensão de que os docentes que atuam no referido curso de Pós-graduação, possuem, em sua maioria, especialização *lato sensu*. Curso que, em termos gerais, tem duração entre 1 ano e/ou 1 ano e meio, além de que, tem foco na formação da atuação prática do profissional.

Já, o Mestrado e o Doutorado, em termos gerais, qualificam o docente para o campo da pesquisa. Em algumas circunstâncias, abre a possibilidade de atuação pedagógica nas Instituições, podendo, assim, o estudante de Mestrado e/ou Doutorado, ter um contato ao longo da formação com a docência.

Com base na identificação dessas variáveis de formação dos docentes e, o foco do referido curso de Pós-graduação de uma instituição brasileira, verifica-se a qualificação que é dada aos profissionais do Direito com vivência na prática profissional. Isso demonstra que o diferencial do professor da Pós-graduação do curso, pelo menos na amostragem da pesquisa, está justamente na profissão e vivência deste docente em sua prática jurídica. Na sua experiência profissional na área da advocacia, como fundamento para a profissionalização também dos discentes que procuram uma especialização dessa natureza.

Com base nos achados da pergunta anterior, questionou-se o tempo de experiência na Docência dos professores. As respostas seguem abaixo:

Gráfico 4: Qual seu tempo de Experiência na Docência?



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

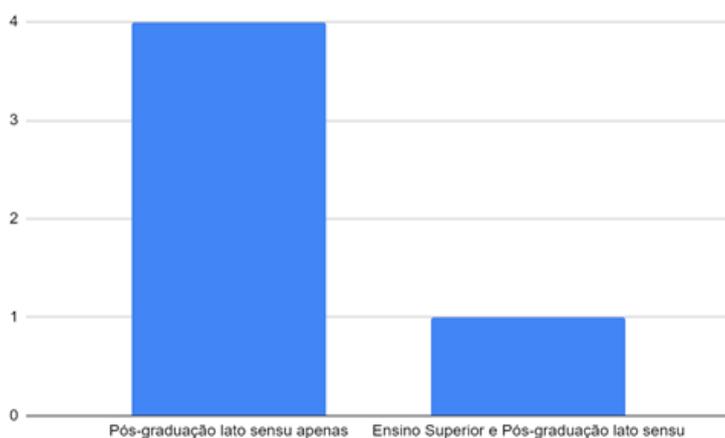
Conforme o Gráfico 4 apresenta, 40% dos docentes possuem entre 10 e 15 anos de atuação como professor (representado pela cor amarela no gráfico). Os demais, igualmente 20% cada, ou possuem menos tempo de experiência (representado pela cor azul e vermelha no gráfico), ou possuem mais que 20 anos de experiência na docência (representado pela cor verde no gráfico).

Fazendo um cruzamento entre as respostas do Gráfico 3 e Gráfico 4, verifica-se que os professores com formação em nível de especialização apenas, possuem experiência na docência que varia entre 1 e 5 anos de atuação (1 docente) e, entre 10 e 15 anos (2 docentes). Ademais, o docente que possui Mestrado, detém atuação como docente entre 5 e 10 anos. Por fim, o professor que tem como formação Doutorado, apresenta mais que 20 anos de atuação na docência.

Os dados da pesquisa corroboram para a compreensão de que, maior titulação não significa tempo de atuação na docência, tampouco experiência profissional na advocacia. Ao mesmo tempo, se tramarmos os dados do Gráfico 1, que apresenta a faixa etária dos participantes, juntamente com o Gráfico 3 e 4, identifica-se que, os docentes mais jovens da pesquisa são justamente os que possuem formação em nível de especialização, os demais, com formação em nível de Mestrado e Doutorado, apresentam faixa etária superior aos 45 anos.

Intentando identificar o nível de atuação na docência dos professores, identificou-se:

Gráfico 5: Nível de atuação na Docência.



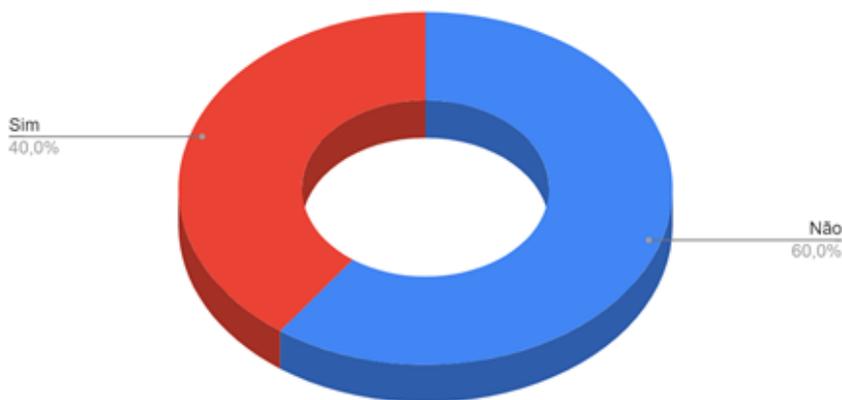
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O Gráfico 5 demonstra que, a maioria dos docentes atua apenas em nível de Pós-graduação *lato sensu*. Apenas um dos respondentes possui experiência no Ensino Superior, combinado a Pós-graduação *lato sensu*.

Com base nessa constatação, pode-se inferir que por não haver dedicação exclusiva na docência no referido curso de Pós-graduação, praticamente a totalidade dos professores atua juridicamente como Advogados de modo concomitante. Fato que confirma experiência profissional que contribui para a profissionalização também dos discentes que buscam o referido curso de Pós-graduação para qualificação profissional enquanto operadores do Direito.

Com objetivo de identificar se os docentes participantes da pesquisa possuem curso de aperfeiçoamento em formação pedagógica, foi desenvolvida uma pergunta que gerou as respostas que seguem no Gráfico 6:

Gráfico 6: Você possui algum curso de aperfeiçoamento em formação pedagógica (por exemplo: especialização em docência, ensino, metodologias, entre outros)?



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados obtidos por meio das respostas dos professores demonstram que a minoria (40%) possui algum curso de aperfeiçoamento em formação pedagógica. A maioria (60%) não possui algum curso de aperfeiçoamento em formação pedagógica. Fato que contribui para que se considere a afirmativa de que, embora a maioria não tenha algum curso de aperfeiçoamento em formação pedagógica, estes ainda podem atuar como professores.

A formação em Direito se dá em nível de Bacharelado. A atuação pedagógica do Bacharel em Direito, se dá como uma necessidade, já que não existe curso de Licenciatura em Direito. Portanto, a formação pedagógica deste

profissional, encontra-se condicionada: ou aos interesses individuais de qualificação profissional, ou às demandas das instituições quanto ao aperfeiçoamento pedagógico desse profissional.

Em relação à formação de profissionais que atuam como professores na área do Direito, sempre foi, sob muitos aspectos, incipiente e ao extremo frágil. Pelo fato de não existir curso de Licenciatura em Direito, que habilitaria os profissionais a atuarem pedagogicamente com base em preceitos e epistemologias do campo da docência, estes, que atuam nos cursos de formação na área do Direito, o fazem com formação superior correspondente aos saberes que estão inerentes a formação em nível de Bacharelado. Portanto, a inexistência de uma formação em nível de Licenciatura, em nível de pedagogia, condiciona que os docentes na área do Direito, o façam com formação pedagógica ou não.

Em assim sendo, a formação pedagógica não é condição *sine qua non*² para atuação como docente nos cursos de Direito, de modo geral e, inclusive, na Pós-graduação em Direito.

A formação pedagógica é, em grande maioria, desenvolvida a partir de algum curso de especialização na área da docência, que pode contemplar formação em nível de didática, metodologias, tecnologias da educação, entre outros temas transversais. Por esse fato, é também um desafio verificar a mobilização dos conhecimentos da área do Direito no fazer pedagógico dos profissionais que atuam como docentes nos cursos (independentemente de qual seja o nível: Ensino Superior ou Pós-graduação). Já que, os docentes que desenvolvem a docência, na maioria dos casos, o faz tendo como base os preceitos pedagógicos e as vivências que acessaram ao longo da sua formação escolar e superior.

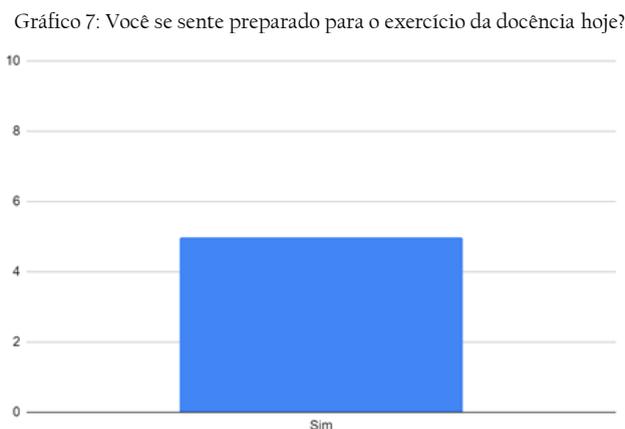
Os modelos pedagógicos que os referidos profissionais acessam ao longo de suas trajetórias individuais, muitas vezes, são tomados como espelho para que possam conduzir seus encontros em sala de aula com os estudantes. “Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada” (Pimenta, 2012, p. 21), a qual se relaciona com “[...] seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (Pimenta, 2012, p. 20). Mesmo que esses modelos sejam deveras

² Indispensável, essencial.

problemáticos, é aí, nesse lugar, que muitos dos profissionais docentes em Direito se amparam.

Isso demonstra a inexistência de estágios de atuação pedagógica para esses docentes que atuam como professores na área do Direito. As primeiras aulas são como experimentos. O professor ainda é inexperiente em didáticas e metodologias que o auxiliem no fazer docente com os estudantes. Não se compreende, ao mesmo tempo, a forma de organização dos espaços e instituições escolares: currículos, ementas, leituras obrigatórias, entre outros. Fato que dificulta seus primeiros fazeres no âmbito das instituições.

Com relação ao preparo para o exercício na docência, foi perguntado aos docentes se sentem preparados para a atuação.

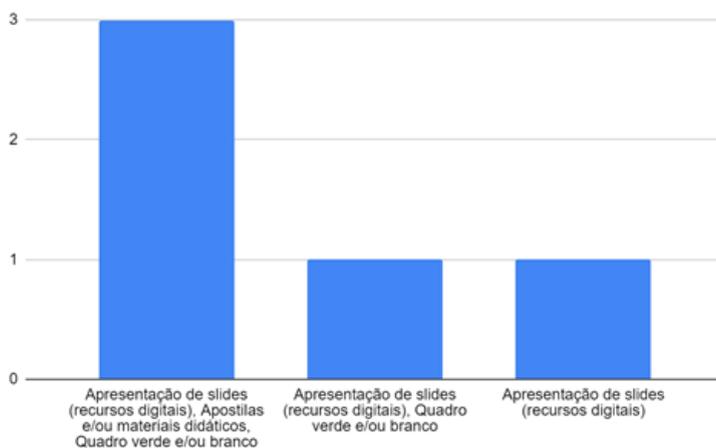


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Há, portanto, unanimidade nas respostas produzidas pelos participantes da pesquisa. Todos afirmaram que se sentem preparados para o exercício da docência hoje. Com base nessa afirmativa, tramada às perguntas que a antecedem, verifica-se que mesmo os professores sem formação pedagógica, também se sentem preparados para o exercício da docência hoje.

Quando se questionou acerca das ferramentas utilizadas como estratégia para motivar o desenvolvimento das suas estratégias pedagógicas, obtiveram-se as seguintes respostas, presentes no Gráfico 8 abaixo:

Gráfico 8: Quais as ferramentas que você mobiliza em sala de aula para motivar o desenvolvimento das suas estratégias pedagógicas?



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A maioria dos docentes (3 docentes) respondeu que utiliza de uma mescla de ferramentas em sala de aula (Apresentação de slides (recursos digitais). Apostilas e/ou materiais didáticos. Quadro verde e/ou branco). Dois responderam não utilizar apostilas e/ou materiais didáticos. Todos fazem uso da apresentação de slides (recursos digitais).

Essa constatação pode estar condicionada a necessária apresentação aos discentes de peças práticas (petições), jurisprudência dos tribunais, sentenças e acórdãos, leis, decretos, dentre outros. Portanto, a unanimidade da utilização da apresentação de slides (recursos digitais), pode estar relacionada a essa praticidade, em termos de ferramenta, para motivar o desenvolvimento das suas estratégias pedagógicas, atingindo aos discentes com maior dinamicidade.

Por último foi perguntado ‘Quais são as estratégias pedagógicas que você utiliza para ensinar os discentes na Pós-graduação em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho?’.

As respostas dos docentes foram variadas. Contudo, observaram-se algumas regularidades, como por exemplo, na resposta do Docente A e do Docente C: “Utilizo as metodologias ativas de ensino, com análises e debates de casos práticos e sala de aula invertida” (Resposta Docente A, 2020); “Aplicação de casos práticos e a fomentação do debate em sala” (Resposta Docente C, 2020). Em

ambas as respostas, verifica-se a presença de conhecimentos acerca de métodos de ensino para a mobilização dos conhecimentos.

Já nas respostas dos Docentes B, D e E, verifica-se certo distanciamento em termos de estratégia pedagógica para abordagem dos conhecimentos, situando-os apenas a relação de casos práticos e aplicação da norma ao fato.

Trago à análise em classe de casos práticos e aplicação efetiva do conteúdo ensinado (Resposta Docente B, 2020).

Casos praticos de minha autoria. O aluno quer saber se o Professor sabe fazer (Resposta Docente D, 2020).

Material complementar, PPT, aula expositiva e apresentação de casos práticos (Resposta Docente E, 2020).

Com base nessas outras respostas, presencia-se certo desconhecimento dos professores quanto às metodologias possíveis de serem utilizadas em sala de aula. Seja em termos de linguagem, seja em termos de entendimento do tema que é inerente a formação pedagógica.

Considerações Finais

Na docência, é preciso transformar o conhecimento jurídico além do que é previsto em termos de jurisprudência. É preciso contribuir para que o estudante, assim como o professor, crie outras teses, reconhecendo os desafios que estão do entorno da própria profissão.

Atuar pedagogicamente como professor na área do Direito é, portanto, um grande desafio. Seja para os próprios professores, seja para as instituições de ensino. Levando em conta a pergunta de interesse dessa investigação, pode-se verificar as percepções de atuação pedagógica dos docentes de um curso de Pós-graduação em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho de uma instituição brasileira, bem como se essa capacitação estaria acompanhando as diferentes necessidades dos cursos e em especial dos cursos jurídicos.

O ensino jurídico no Brasil, em regra, além de estar dissociado da dogmática jurídica, encontra-se, em certa medida, despreparado a interpretar conscientemente os casos práticos da vida. A Pós-graduação, portanto, toma o lugar formativo, de forma continuada, que visa ampliar essa visão da aplicação da norma ao fato concreto.

Com base no Estudo de Caso (Gil, 2008) e após a análise dos resultados de pesquisa e das discussões, verificou-se que a Formação de professores em

nível de Licenciatura inexistente no campo do Direito. Fato que torna o profissional que ensina Direito, na maioria dos casos, despreparado pedagogicamente para tal. Alguns buscam formação em caráter complementar em cursos de Pós-graduação em formação pedagógica *lato sensu*; outros cursam Pós-graduação *strictu sensu*; e ainda há outros que acabam atuando sem nenhum tipo de formação complementar na docência.

Primeiramente, aos que acabam cursando Pós-graduação *strictu sensu*, fica latente o questionamento se esses cursos, de fato, viabilizam capacitação pedagógica para que esse profissional consiga desenvolver um trabalho de qualificação em nível pedagógico para atuação como professor. Problematisa-se essa questão, justamente, pois o campo da docência nem sempre é obrigatório para todos os profissionais que cursam Mestrado e Doutorado. Já que cada Programa de Pós-graduação conta com a delimitação de linhas de pesquisa, currículo de disciplinas obrigatórias e facultativas, entre outros. Em alguns casos, isso é obrigatório apenas aos discentes que estão na condição de bolsistas. O que demonstra uma variedade quanto à organização dos cursos de Pós-graduação *strictu sensu*, quanto à formação pedagógica. O que demonstra que, majoritariamente, há a prevalência de uma qualificação na pesquisa, em detrimento à dimensão pedagógica.

Em segunda análise, pode-se conceber que quem atua como professor sem nenhuma desses formatos de qualificação prevalece a lógica de ensino com base no que foi vivenciado no Ensino Superior e toda a bagagem da escola básica. Uma (re)produtibilidade em termos de ensino, que também pode refletir em uma certa estagnação para mobilização dos conhecimentos em termos pedagógicos, afunilando ainda mais a (re)produtibilidade técnica no Ensino Jurídico.

Em que pese tudo que já foi exposto, a Pós-graduação em formação pedagógica *lato sensu*, tem sido um caminho interessante e viável para que os profissionais que ensinam Direito qualifiquem seu modo de atuar pedagogicamente. É certo, que a busca por esse tipo de qualificação ainda é condicionada a esforços individuais do profissional que se percebe deficitário para atuação no campo da docência. O que demonstra, de certa forma, ser um incentivador a se procurar estratégias de ensino mais atraentes, interativas e significativas para a aprendizagem dos discentes.

Embora se saiba que não existem cursos de Licenciatura em Direito, a atuação pedagógica como professor possui especificidades inerentes ao

exercício desse mister. Dentre essas especificidades está: a produção de planos de aula e de ensino; a compreensão de teorias de aprendizagem; a criação de elementos; escolha de bibliografias; diferentes métodos de avaliação; transposição didática dos conteúdos; conhecimento das Metodologias de ensino e suas transformações; atualização constante quanto à legislação aplicada; tecnologias de informação e comunicação na educação; entre outros.

Todos esses aspectos levam a crer que a atuação docente, por si só, demanda de uma qualificação mesmo para aqueles cursos que não possuem a Licenciatura disponível para habilitação. O que condiciona – nesse caso – a busca por cursos de aperfeiçoamento que abordem os aspectos imprescindíveis da docência, apesar de não haver a condicionante quanto a sua habilitação para tal, ou seja, para atuação como professor.

Sabendo do desafio supracitado, a formação continuada constitui-se como um horizonte de consciência ética do profissional por onde pode ser constituído esse espaço de transformação do fazer docente, inclusive na área do Direito, independentemente do nível de atuação pedagógica. Uma tomada de consciência para aquilo que se mobiliza e faz enquanto professor, acompanhando a urgente demanda de qualificação do fazer docente, para viabilizar o exercício da dogmática vinculada à prática jurídica.

Com o presente capítulo, é possível identificar a importância de uma transformação do ensino jurídico no Brasil, como já alertam Campelo Filho (2017), Streck (2000; 2008) e Warat (1994). A necessária modificação de um pensamento formativo que se restringe a (re)produtibilidade técnica, em prol de uma variação que esteja situada no pensar de casos concretos.

Portanto, embora as percepções de atuação pedagógica dos docentes que atuam na Pós-graduação em Direito apontem para uma ‘capacitação’ para exercício da docência, esta não é acompanhada de uma formação pedagógica que lhe dê coerência, inclusive se pensarmos acerca da pouca exigência dos cursos quanto a necessidade de formação pedagógica por parte dos docentes.

Referências

- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*. 19(44), 19-32.
- Campelo Filho, F. S. (2017, August 19). O advogado e a sua formação: é preciso (re)pensar o ensino jurídico no Brasil - *Revista Consultor Jurídico* [Web page]. Retrieved from <https://www.conjur.com.br/2017-ago-19/campelo-filho-preciso-repensar-ensino-juridico-brasil>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, Atlas.
- Goldenberg, M. (1997a). *A arte de pesquisar - como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro-São Paulo: Record.
- Goldenberg, M. (1997b). Objetividade, representatividade e controle de Bias na pesquisa qualitativa. In: Goldenberg, M. *A arte de pesquisar - como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro-São Paulo: Record.
- Pimenta, S. G. (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 15-38.
- Streck, L. L. (2000). *Hermenêutica Jurídica e(m) Crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Streck, L. (2008). *Hermenêutica e Possibilidades Críticas do Direito: Ensaio sobre a cegueira positivista*. *Revista Faculdade de Direito UFMG*, n. 52, jan./jun.
- Warat, L. A. (1994). *Introdução geral ao direito I*. Porto Alegre, Fabris.

ENTRE O PASSADO E FUTURO: ENSAIO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE HANNAH ARENDT

Gilberto Oliari

Considerações iniciais

Vivemos em um tempo no qual o futuro já foi vislumbrado por alguns sistemas (políticos e econômicos) que, desligando-se do passado e dos sentidos comuns, propõe à educação a construção de um futuro projetado. Nessa proposição de futuro busca-se não reconhecer as fronteiras que diferenciavam tempos, sentidos, constructos simbólicos... em prol de um tempo homogêneo, que olha apenas para frente e não cria condições de reconhecimento entre aqueles que partilham um mundo comum. Quando se corrobora com esse ideário, aparentemente não há lugar para a filosofia nos espaços educativos pois ela requer justamente um olhar para o passado, para se reconhecer no tempo presente e projetar o futuro na medida em que se compreende e explica as coisas e fenômenos do mundo.

Sabemos que a potência de nosso tempo contemporâneo não permite, ou não pode deixar-se permitir que essas amarras produzam linhas hegemônicas de pensamento e de educação. É preciso apostar em cada sujeito, acreditar que cada ser humano tem a capacidade de viver e aprender na rizomática possibilidade de conhecer o passado e de inserir-se no tempo presente ressignificando o seu lugar/conhecer no/do mundo. Por isso, pode-se afirmar que esse artigo busca apresentar linhas de fuga no pensamento do ensino de filosofia. Não como uma negação daquilo que foi produzido sobre o tema, mas como outras possibilidades de pensá-la.

Nesse sentido busca-se em Hannah Arendt, suportes e problematizações para argumentar a pertinência deste ensaio. Sabe-se que Arendt não é uma filósofa da educação; notadamente seus escritos se relacionam de um modo profundo com o mundo social, especificamente com o campo da política. No

entanto, há dois textos em que a autora trata detidamente sobre o tema da educação: um mais conhecido, (i) *A crise na educação* (2007), que abrange ampla e generalizadamente os desdobramentos da educação norte americana em meados do século XX e, (ii) *Reflexões Sobre Little Rock* (2004), que aborda o tema da inclusão de alunos negros nas escolas de brancos no Estados Unidos da América.

Em nenhum momento de suas reflexões educacionais cita, nem mesmo deixa transparecer, prelúdios ao ensino de filosofia. Ela está preocupada em pensar sobre a educação como processo de ensino, que deve se responsabilizar pela continuidade do mundo comum e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento dos recém-chegados. Desse modo, pode-se afirmar que os processos educacionais necessitam estar pautados no ensino dos acontecimentos do passado e, de modo paradoxal, garantam as possibilidades de renovação do mundo com a criação de novas interpretações, instituições e artefatos empreendidos pelos novos, crianças e adolescentes que chegam ao mundo comum.

Nesse ínterim, traz-se o ensino de filosofia como objeto de reflexão para propor uma problematização e, talvez retomar uma significação deste tema através das proposições arendtianas. Sabe-se que o ensino de filosofia vem sendo pensado e debatido a longo tempo no Brasil (e, no mundo todo) e tem pautado suas considerações no equilíbrio entre ensinar história da filosofia (o passado) e ensinar a filosofar (o futuro) (KOHAN, 2008; CERLETTI, 2009; RODRIGO, 2014; TOMAZETTI, 2015). O que intentamos propor no tempo presente (que se encontra entre o passado e o futuro) é o cuidado e atenção ao mundo comum, com vistas a preservar o fio condutor de sentido da humanidade e, ao mesmo tempo, possibilitar a manutenção dessa comunidade. Busca-se realizar esse intento, considerando o ensino de filosofia nas instituições educativas.

Considera-se, em conjunto que Cerletti (2009, p. 27) que “[...] o que move alguém a filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou de um vazio que nunca é preenchido, satisfeito”, dessa forma o exercício da filosofia pode inserir-se no presente como o exercício que busca atribuir sentido e significado aos acontecimentos que não se encontram suficientemente claros no tempo presente. Nesse sentido, o seu ensino nos espaços educativos busca propor um exercício que possibilite ao aluno perceber e compreender que ele é fruto de um processo histórico que o constitui e que, no entanto, sua continuação é um permanente vazio que precisa ser assumido, preenchido e perpetuado.

Desse modo, situa-se a construção desse ensaio, compreendendo metodologicamente o ensaio como uma construção textual que se constitui entre fronteiras (nesse caso entre os escritos arendtianos e o ensino de filosofia); limites que impõem obstáculos que podem ampliar o âmbito reflexivo “[...] ao ensinar-nos a olhar de outra maneira o âmbito do pensável, ao ensinar-nos a pensar de outro modo (...) ao ensinar-nos a falar de outro modo” (LARROSA, 2003, p. 106). Mais do que isso, “O ensaio é, também, sem dúvida, uma figura do caminho de exploração, do caminho que se abre ao tempo em que se caminha” (idem, p. 112). Por isso, no ensaio desdobram-se e tecem-se palavras, operando entre escritos e reflexões, buscando um modo inventivo de produzir conhecimentos, movimentando saberes que podem ser úteis para o tema e área de estudo.

Ensaio esse que se movimenta na busca por traçar pontos de interligação entre pensamentos e argumentações arendtianas e os escritos sobre ensino de filosofia, com vistas a pensar um mapa de possibilidades para que os professores de filosofia possam significar e ressignificar os seus pensamentos e suas ações pedagógicas. Desse modo pretende-se criar aberturas possíveis entre os dois temas (escritos arendtianos e escritos sobre o ensino de filosofia) e aproximá-los na perspectiva de produzir variações entre os conceitos apresentados.

O problema que nos movimenta na construção desse ensaio é: em que medida a concepção de educação em de Hannah Arendt pode potencializar a reflexão sobre o ensino de filosofia? Por isso, o objetivo do texto é problematizar o ensino de filosofia, no tempo presente (na lacuna entre o passado e o futuro) à luz das indicações arendtianas aos processos educativos. Busca-se operar ao longo da escrita com uma problematização que permita tensionar ideias e contextos ao ensino de filosofia. Para isso, desenvolve-se uma abordagem conceitual de Hannah Arendt e problematiza-se as possíveis proveniências de um modo de pensar e desenvolver o ensino de filosofia nas instituições educativas.

Busca-se ao longo do texto ensaiar um modo de pensar o ensino de filosofia, onde os sujeitos ao buscarem conceitos, valores e instituições do passado, reconheçam-se como pertencentes a esse passado e, possam retomar laços de significação próprios para sua manutenção no futuro. Nesse intermédio, possibilita-se voltar aos passados e, na multiplicidade cultural e conceitual ressignificar aspectos da existência humana e das relações que ela estabelece.

Seria o ensino de filosofia uma herança sem testamento? (Ou, como contamos sobre o que aprendemos da/com a filosofia)

Logo no início da obra arendtiana - *Entre passado e futuro* (2007) encontra-se a problematização de como as diferentes revoluções políticas e sociais realizadas na modernidade se deparam com a falta de sentido e significado de suas ações. De acordo com a pensadora, os homens das revoluções perderam um tesouro, pois os conjuntos de acontecimentos, totalmente inesperados, não eram possíveis de serem explicados através da tradição conceitual existente. Esse tesouro, até então sem nome, tornou-se uma herança que “[...] foi deixada sem testamento algum” (ARENDDT, 2007, p. 31).

Vale lembrar que “[...] o testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses de um passado para o futuro” (ARENDDT, 2007, p. 31), desse modo as possíveis lacunas no tempo presente (quando o herdeiro toma posse) podem ser preenchidas recorrendo ao documento que outorga-lhe a herança. Assim, um sujeito do presente torna-se herdeiro de algo do passado e adquire a responsabilidade de preservá-lo para o futuro. Visto que as revoluções não produziram esse testamento, deixaram as futuras gerações sem responsabilidade de preservar as transformações trazidas pela ação revolucionária e sem a responsabilidade de transmiti-las para o futuro.

Quando se recebe algo, que não tenha endereçamento direto, Arendt (2007, p. 31) nos afirma que “[...] parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem”. Assim não cabem aprofundamentos, manutenções ou mesmo transmissão pois, o ser que recebe insere-se em uma linearidade sem fim que não o responsabiliza por nada. Prende-se aí ao ciclo biológico de nascer e morrer; não há preocupações com a natalidade e tampouco com a eternidade.

No tempo presente, parece que, muitas vezes, nos movimentamos por um mundo sem testamento. A linearidade pensada nos sistemas problematizados no primeiro parágrafo deste artigo, nos leva a olhar somente para o futuro, somente para uma direção. Por isso nos cabe a tarefa de transformar essa linearidade em um mapa de possibilidades, que pode adquirir grande potência reflexiva e formativa na escola, através dos diferentes componentes curriculares e também da filosofia, que é o nosso recorte nesse texto.

Pode-se questionar se a filosofia (como conjunto de ideias, textos, reflexões e problematizações) não tenha sido deixado no mundo sem testamento. Ou, se mesmo a sua presença e ensino nos espaços educativos não seja da ordem do ciclo biológico de nascer e morrer, visto que poucos sentem-se responsáveis por ela nesse âmbito. Como buscar no passado o tesouro da filosofia e transmiti-lo como herança para os jovens, tem sido o árduo exercício de muitos professores que assumem o seu ofício.

O fato que pretendemos defender é que a filosofia não pode perder sua qualidade de tesouro, o seu aspecto de riqueza conceitual e problematizante. E, para não se perder no tempo deve-se pensar o testamento; a narração daqueles que a têm nas mãos, utilizando-se de suas potencialidades, legando ao futuro essa herança, a construção de um mapa de possibilidades. Desse modo, àqueles que ainda virão, poderão perceber-se inseridos no presente como frutos de um passado e responsáveis por um futuro. Em outras palavras, é preciso perceber a riqueza da presença e do ensino da filosofia nos espaços educativos, pensar sobre isso, narrar esse acontecimento aos que vão chegando e transmitir à eles a responsabilidade por sua manutenção.

Os tesouros podem perder-se, segundo Arendt (2007), porque as tradições nas quais eles emergem não são capazes de prever o seu aparecimento. Eles se perdem justamente por “[...] nenhum testamento o haver legado ao futuro” (ARENDRT, 2007, p. 31). Sua perda pode acontecer também por um lapso de memória que pode acometer os atores, as testemunhas de produção daquele tesouro. As tradições lineares podem deixar escapar fragmentos que se interconectam de modo rizomático, pouco se abrem para as variações, por isso pode-se perder o tesouro.

Segundo Arendt (2007), a memória possui um aspecto muito importante na constituição do legado a ser transmitido. No entanto se a memória falha em registrar os acontecimentos, há sérios riscos de o tesouro se perder:

Isso porque a memória, que é apenas um dos modos de pensamento, embora dos mais importantes, é impotente fora de um quadro de referência preestabelecido, e somente em raríssimas ocasiões a mente humana é capaz de reter algo inteiramente desconexo. Assim é que os primeiros fracassarem no recordar como era o tesouro foram precisamente aqueles que o haviam possuído e o acharam tão estranho que nem sequer souberam nomeá-lo (ARENDRT, 2007, p. 31).

Por isso da pertinência constante por buscar situar os fatos, teorias, ideias e reflexões em um conjunto de possibilidades de referência (das

interconexões no mapa), para que eles não se tornem desconexos e se prendam a memória daqueles que terão a tarefa de transmitir às gerações futuras as riquezas. Cabe aos próprios viventes a necessidade de situar os acontecimentos em um campo de referências para que ele possua sentido e significado àqueles que virão depois do fato. Desse modo, o passado torna-se um rico manancial de explicações e compreensões dos fenômenos nos quais se podem visitar, explicar o presente e antever o futuro.

Por isso a importância de buscar entender a filosofia (ou as filosofias) dentro do seu amplo conjunto de referenciais. Não se pode buscar uma ideia filosófica e transmiti-la sem tentar entender o seu contexto de produção. Os contextos podem contribuir no referenciamento dos modos de pensar e argumentar sobre os problemas. O mesmo se deve buscar, quando intenta-se, no presente, afirmar a presença da filosofia nos espaços educativos. É preciso conhecer o contexto que nos possibilita hoje, sermos professores de filosofia para continuar demonstrando sua pertinência para o futuro.

Tornar a filosofia presente nas escolas e universidades significa possuir o tesouro, no entanto é preciso saber nomeá-lo. Não se pode encarar o fato como algo estranho, afinal o que se vive no presente é fruto de um passado que o constituiu, por isso é preciso situá-lo em um campo de referências, para que mesmo diante das ameaças, ele permaneça sendo um tesouro para o futuro, permitindo pensar também de outros modos, transformando-o.

O significado dos acontecimentos, só tem sentido para os mortos (para aqueles que viveram o passado); para se tornarem tesouros é preciso de mentes que o herdem e o questionem, que estabeleçam diferentes relações de sentido e significado (ARENDDT, 2007). Desse modo, o acontecimento pode correr o risco de cair no esquecimento e desaparecer enquanto significativo ao evidenciar que não há “[...] mente alguma para herdar e questionar, para pensar sobre tudo e relembrar” (ARENDDT, 2007, p. 32). Relembrar é tomar o testamento nas mãos, identificar neles as riquezas, buscar suas referências e utilizar-se dele nos aspectos do presente em que melhor se adequem.

O ponto em questão é que o “acabamento” que de fato todo acontecimento vivido precisa ter nas mentes dos que deverão depois contar a história e transmitir seu significado deles se esquivou, e sem este acabamento pensado após o ato e sem a articulação realizada pela memória, simplesmente não sobrou nenhuma história que pudesse ser contada (ARENDDT, 2007, p. 32).

Esse acabamento é justamente o modo como a memória é capaz de conectar fatos, problematizações, teorias, conceitos, argumentações, etc. Assim, o passado reveste-se de riquezas conectadas que permite ser uma herança a ser transmitida, compartilhada.

Qual testamento temos a deixar no campo do ensino da filosofia para as gerações do agora e as futuras?

A educação e o ensino com aportes no passado (na tradição)

As crianças, adolescentes e jovens são introduzidos no mundo através da escola, essa instituição que possui uma essência pedagógica de “[...] abrigar e proteger alguma coisa” (ARENDRT, 2007, p. 242). Essa conservação, utilizando do termo arendtiano, tem uma dupla demanda: deve-se conservar o mundo (em sua multiplicidade de acontecimentos, teorias, argumentações, etc.) frente às revoluções renovadoras advindas das ações dos recém-chegados, bem como, conservar as possibilidades reais e conscientes de renovação do mundo, proveniente da natalidade dos novos no mundo. Ou seja, é preciso ensinar (para conservar) os conhecimentos que se constituíram ao longo da história da humanidade e se tornaram comum à todos e, ao mesmo tempo, possibilitar que se estabeleçam formas de atualizar ou inventar coisas novas para os novos tempos, sem perder a noção de que há construções anteriores ao tempo presente e que permitem estabelecer um fio histórico com toda a humanidade.

Essa introdução dos novos no mundo acontece através das relações pedagógicas que se desdobram nas instituições educativas. Essa relação é intergeracional e complexa, ao passo que se estabelece através do “[...] reconhecimento da assimetria de lugares como um fator constitutivo de sua natureza [...]” (CARVALHO, 2017, p. 44). Desse modo cabe ao adulto (professor) que viveu certos acontecimentos do passado, que recebeu tantos outros, que se apropriou dele, transmiti-lo, ofertá-lo, mediá-los às crianças e jovens, tendo consciência dessa assimetria intergeracional.

Assim Arendt (2007) afirma, sobre a introdução dos conhecimentos que:

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é (p. 239).

Ou seja, o processo de ensino deve ser feito de modo que leve em conta os diferentes tempos e modos de aprender, sem negar a eles o acesso aos diversos conhecimentos. Por isso se constituem as diversas instâncias de um currículo, os quais devem ser levados em consideração, levando em conta todas as necessidades de adaptações às instituições e contextos.

Esse mundo, no qual a criança é nova é “[...] um legado de realizações simbólicas - objetos, instituições, princípios éticos, tradições políticas, crenças, saberes - nas quais os recém-chegados (crianças e jovens) devem ser iniciados por meio da educação” (CARVALHO, 2017, p. 03). Introduzir as crianças e jovens nesse legado, é produzir (ou retomar) o testamento que não foi escrito e, que, no entanto, tende a apresentar o passado como um tesouro de riquezas para compreender-se no presente e projetar o futuro. Transmitir esse tesouro, através do ensino, é ter nas mãos a possibilidade de despertar mentes para questionar, pensar e relembrar aquilo que aconteceu e possibilitou chegarmos no tempo presente.

Desse modo, ensinar aquilo que aconteceu (o passado), para Arendt (2007), possui um aspecto fundamental para a educação, tanto que ela utiliza como método a volta ao passado para pensar o presente. Duarte (2003), apresentando o modo filosófico de Arendt produzir seu pensamento, afirma que a autora considerava o passado como um estoque de possibilidades que não podem ser relegadas ao esquecimento, nem se tornarem, passivamente, lembranças celebrativas. Assim, estudar o passado não se constitui apenas como uma reposição daquilo que aconteceu, “[...] mas traz à luz um evento inédito, um novo começo, abrindo o presente para o futuro ao atualizar possibilidades esquecidas e perdidas no passado” (DUARTE, 2003, p. 76). Ou seja, o passado pode nos trazer a possibilidade de atualizar o mundo, através dos fatos, fenômenos ou teorias ou conceitos, que podem ser ressignificados no presente e propiciar a natalidade daqueles recém-chegados.

Voltar ao passado tem a intenção de buscar compreender que

[...] a formulação primeira de certos conceitos pode trazer a significação fundamental das experiências políticas que lhes deram origem, de forma que a compreensão de um acontecimento histórico venha se tornar um elemento potencialmente fecundo para iluminar aquilo que, no presente, mostra-se obscuro e indistinto (CARVALHO, 2017, p. 13).

Isso pode significar a quebra da linearidade temporal, na qual os sistemas do século XXI tem proposto para o desenvolvimento educacional e econômico. Voltar ao passado para compreender-se no tempo presente é fazer um

exercício cíclico, possibilitando perceber as origens e fins dos acontecimentos, bem como a complexidade que os cercava para ao final dos ciclos projetar ou entender os acontecimentos seguintes.

Esse voltar ao passado para buscar os legados de realizações simbólicas pode levar em consideração as diversidades de histórias, as quais possibilitam a emergência dos sujeitos no século XXI. Inegavelmente há uma multiplicidade de passados (europeu, africano, oriental, latino, indígena) que dá/deu condições de proveniência aos sentidos e significados que o humano contemporâneo utiliza para compreender e explicar a realidade. Talvez a tarefa agora seja, olhar para os passados, para as brechas deixadas neles e completá-las, para o que ficou invisibilizado como um fio invisível (RIGUE, OLIARI, STURZA, 2021) relacionando saberes de outros passados, costurando sentidos, construindo uma comunidade que se reconhece como múltipla, que valoriza essa multiplicidade e que enriquece os conhecimentos e sentidos.

O reconhecimento, no tempo presente, desses acontecimentos possibilita uma renovação constante do mundo pois, conservando e cultivando o que é comum, renova-se as possibilidades de novidade “[...] através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser” (ARENDRT, 2007, p. 234); e, é nesse estado de vir a ser que se encontra a possibilidade de novidade. Essa potencialidade deve ter um ponto de partida, é um vir a ser a partir daquilo que é comum (e de sua preservação) para que seja garantida a continuidade do mundo. Nas palavras de Arendt (2007):

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (p. 243).

Através da conservação, o passado se abre como tesouro para cada tempo presente daqueles que o encontram. Assim é possível conhecer os diferentes acontecimentos em seus quadros de referência, perceber suas diferentes relações cíclicas e reconhecer no passado condições de existência no presente. No entanto, isso só é possível quando se preserva a possibilidade das crianças e jovens acessarem o passado e atribuírem a ele suas significações e conclusões. Por isso, o modo como ele se desenvolve nas instituições educativas deve levar

em consideração o passado e o futuro como potências formativas que podem se modificar conforme os diferentes tempos e contextos.

Por isso, os processos educativos situam-se entre “[...] o passado e o futuro, entre um mundo comum e um sujeito que lhe é estranho, entre a tradição e a ruptura” (CARVALHO, 2017, p. 04). E essa contextualização entre passado, presente e futuro, esse vislumbrar das variações de traços argumentativos de natureza distinta, possibilita, sem sombra de dúvida, a produção de mapas que possibilitam atribuir sentidos e significados aos acontecimentos do mundo contemporâneo.

O ensino de filosofia entre o passado e o futuro

Pedagogicamente, as atividades escolares devem pautar-se pelo princípio de sempre colocar algo sobre a mesa (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017) e estudá-la com profundidade; prestar atenção à ela, entendê-la e estabelecer diferentes relações possíveis. trata-se de tornar um objeto, uma teoria, um conteúdo construído ao longo da história da humanidade uma matéria de estudos e de atenção; mais do que isso, é preciso tornar a matéria um centro, “[...] um lugar que compreende todas as direções [o qual] torna todas as orientações e direções possíveis” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 37).

Assim, pode-se compreender que as atividades escolares, praticadas nessa perspectiva, tendem a fomentar uma ideia escolar na qual, através da orientação de um professor (que introduz o recém chegado no mundo) o aluno pode realizar também um papel de formação (autoformação) e exercer sua natalidade, revelando sua identidade ao mundo.

Refletindo sobre esses conceitos, aponta-se para o ensino de filosofia na escola. Gallo (2007) afirma que a filosofia é um campo do saber com mais de dois mil e quinhentos anos e que continua vivo e ativo até a contemporaneidade. Por isso ele destaca três ‘alertas’ para que o seu ensino permaneça atento à essa vitalidade e a essa história. O primeiro alerta trata-se da atenção ao filosofar como um ato/processo, desse modo aponta que a filosofia continua viva porque sempre há novos filósofos que dão *continuidade* a essa história. O segundo alerta de Gallo (2007) aponta para a atenção à história da filosofia, no qual afirma que não se pode desprezar o que foi produzido ao longo do tempo e desejar inventar uma filosofia atual; para que os alunos possam continuar fazendo filosofia “[...] é preciso que conheçam a história da filosofia” (GALLO, 2007, p. 16).

No campo do ensino da filosofia, Cerletti (2009) afirma que “[...] não é possível criar a partir do nada e que o que fazem os filósofos é bem mais recriar os seus temas e reconstruir seus problemas” (p. 32). Desse modo o fazer filosofia apresenta sempre algo de repetição - ao olhar para o passado e perceber nele fragmentos despercebidos anteriormente e que podem auxiliar em sua re-produção, bem como de criação ao atualizar alguns saberes e buscar entender neles os modos de re-conceituar, ou de novamente conceituar os saberes. É repetição ao retomar questões que outros (no passado) produziram e criação desde o presente, conferindo particularidades temporais e culturais. Desse modo, os professores ao ensinar filosofia nos espaços educativos “vivificam os velhos problemas e os reconstroem de modo tal que formem parte do presente de uma aula” (CERLETTI, 2009, p. 32). Assim o passado torna-se matéria de estudo, pode tornar-se potência para a repetição e criação nas mais diversas circunstâncias necessárias.

O terceiro alerta trazido por Gallo (2007) aponta para atenção à criatividade, para a novidade, afirmando que “precisamos do mestre, da tradição, para iniciar o filosofar; mas também precisamos matar o mestre (não no sentido literal, mas na ideia de que é preciso após um tempo seguir produzindo, pesando e conhecendo autonomamente), negar a tradição, para continuarmos a aventura filosófica, para que a mantenhemos viva” (idem, p. 16). Pode-se complementar afirmando que é preciso, às vezes, matar o mestre para continuar construindo mapas significativos para a compreensão do mundo.

Neste breve apontamento sobre a presença da filosofia na escola e nos espaços educativos, pode-se perceber que Gallo (2007) contribui para pensar processos de ensino que sejam rizomáticos, que não se prendam às linearidades tradicionais, de uma corrente filosófica se sobrepor a outra (por exemplo). Cabe um alerta: não se trata de excluir as linearidades tradicionais ou a própria tradição, trata-se de olhar para ela, compreendê-la em sua contextualidade e transcendê-la, utilizar-se dela para produzir novos sentidos e significados. Compreensões essas que relacionam com o mundo, com o contexto contemporâneo no qual cada sujeito está inserido.

Desse modo, no ensino de filosofia, o professor precisa estar atento a esse conjunto de possibilidades que podem acontecer entre o passado e o futuro. Assim o passado continua sendo uma herança recebida, que pode ser usufruída por todos e perpetuada com outros (novas/compreensões, utilizações).

Considerações finais

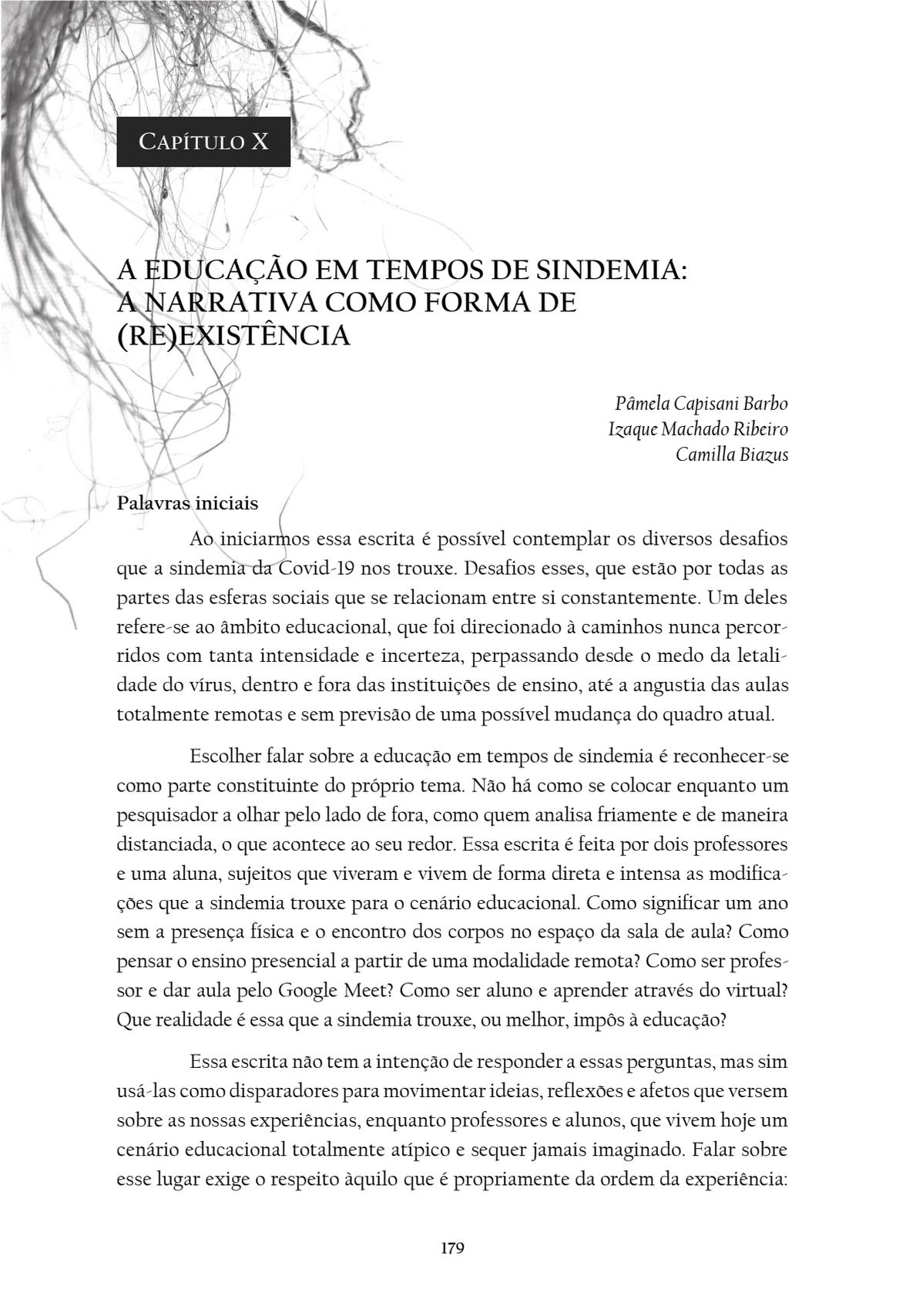
Este ensaio encontra-se em processo de mapeamento das possibilidades de interligação das ideias, não apresentando considerações estáticas e lineares. Por isso torna-se um tanto delicado apresentar possíveis resultados. O que pode-se apontar são alguns pontos para reflexão.

Arendt afirma que é necessário introduzir as gerações de recém-chegados ao mundo aos poucos, e que é responsabilidade da educação a manutenção do mundo, diante disso é possível intuir que a pensadora defende que deve-se ensinar a tradição (a história) para aqueles que chegam ao mundo; desse modo poderíamos intuir com Gallo (2007) que, no caso do ensino de filosofia na escola, é necessário ensinar a história da Filosofia (introduzir as crianças e jovens no mundo da filosofia).

Por outro lado, Arendt (2007) defende que deve-se preservar a possibilidade do vir a ser, inerente a cada recém-chegado e permitir que ele imprima no mundo a sua marca; essa é a noção que se aproxima do ensino de filosofia quando abordamos que o aluno pode livrar-se do mestre e pensar por si mesmo - inspirados em Gallo (2007). Assim, é possível considerar que há um longo caminho a percorrer problematizando o ensino de filosofia a partir de Hannah Arendt.

Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. *Responsabilidade e julgamento*. São Paulo: Companhia das letras, 2004.
- BRAYNER, Flávio. *Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R. J. Trentin; GOTO, Roberto. *Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 28, n. 2, jul/dez, 2003, p. 101 - 115.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- RIGUE, Fernanda Monteiro; OLIARI, Gilberto; STURZA, Raquel Brum. Fios Invisíveis em Educação. In: RIGUE, Fernanda Monteiro; OLIARI, Gilberto; STURZA, Raquel Brum [org]. *Fios Invisíveis em educação II*. Veranópolis: Diálogo Freiriano 2021.
- RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- TOMAZETTI, Elisete Medianeira (org.). *Ensino de Filosofia: experiências, problematizações e perspectivas*. Curitiba: Appris, 2015.



CAPÍTULO X

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE SINDEMIA: A NARRATIVA COMO FORMA DE (RE)EXISTÊNCIA

*Pâmela Capisani Barbo
Izaque Machado Ribeiro
Camilla Biazus*

Palavras iniciais

Ao iniciarmos essa escrita é possível contemplar os diversos desafios que a sindemia da Covid-19 nos trouxe. Desafios esses, que estão por todas as partes das esferas sociais que se relacionam entre si constantemente. Um deles refere-se ao âmbito educacional, que foi direcionado à caminhos nunca percorridos com tanta intensidade e incerteza, perpassando desde o medo da letalidade do vírus, dentro e fora das instituições de ensino, até a angustia das aulas totalmente remotas e sem previsão de uma possível mudança do quadro atual.

Escolher falar sobre a educação em tempos de sindemia é reconhecer-se como parte constituinte do próprio tema. Não há como se colocar enquanto um pesquisador a olhar pelo lado de fora, como quem analisa friamente e de maneira distanciada, o que acontece ao seu redor. Essa escrita é feita por dois professores e uma aluna, sujeitos que viveram e vivem de forma direta e intensa as modificações que a sindemia trouxe para o cenário educacional. Como significar um ano sem a presença física e o encontro dos corpos no espaço da sala de aula? Como pensar o ensino presencial a partir de uma modalidade remota? Como ser professor e dar aula pelo Google Meet? Como ser aluno e aprender através do virtual? Que realidade é essa que a sindemia trouxe, ou melhor, impôs à educação?

Essa escrita não tem a intenção de responder a essas perguntas, mas sim usá-las como disparadores para movimentar ideias, reflexões e afetos que versem sobre as nossas experiências, enquanto professores e alunos, que vivem hoje um cenário educacional totalmente atípico e sequer jamais imaginado. Falar sobre esse lugar exige o respeito àquilo que é propriamente da ordem da experiência:

a singularidade. Não há como falar do nós, sem antes pensar no eu. Não há como produzir generalizações, quando o que se pretende é compartilhar o campo da experiência com o propósito de criar rede, de pensar e articular o coletivo sem reduzi-lo a uma única verdade sobre os fatos. Dessa forma, convocamos a escrita de si para fazer falar nossos afetos e experiências. Para que a partir do “eu” seja possível tocar o “nós”, sem apreendê-lo através de conceitos e compreensões universais. Eis aqui apenas uma versão possível sobre tudo isso que estamos vivendo. Eis aqui um testemunho sincero sobre a educação no ensino superior, em tempos de sindemia.

Algumas considerações teóricas

Na presente seção, dividida em duas partes, abordaremos primeiramente alguns conceitos que fundamentam este trabalho. Em seguida, a partir de certa escrita rizomática, apresentaremos nossas narrativas acerca da educação superior tendo suas vivências atravessadas pela sindemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), causador da infecção Covid-19.

O conceito de sindemia foi criado pelo antropólogo Merrill Singer na metade da década de 1990, quando aquele pesquisava o avanço do Hiv/Aids no mundo. Ele passou a desconfiar da afirmativa vigente, a qual concebia e enxergava o Hiv/Aids unidimensionalmente, como uma infecção de origem somente biológica. O autor passou a perceber que o que era denominado sindemia, poderia apresentar várias camadas sobrepostas, tais como aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos, geográficos, além dos aspectos biológicos. Em definição recente, Singer *et al.* (2017, p. 941) afirmam:

Sindemias são definidas como a agregação de duas ou mais doenças ou outras condições de saúde em uma população na qual existe algum nível de interface biológica ou comportamental deletéria que exacerba os efeitos negativos à saúde de qualquer ou todas as doenças envolvidas. As sindemias envolvem a interação adversa de doenças de todos os tipos [...]. Elas são mais propensas a emergir sob condições de desigualdade em saúde causadas pela pobreza, estigmatização, estresse ou violência estrutural devido ao papel desses fatores na concentração e exposição de doenças e no aumento da vulnerabilidade física e comportamental. Na verdade, este conceito vai além das conceitualizações médicas comuns de comorbidade e multimorbidade - quando as doenças simplesmente ocorrem em conjunto - porque tanto diz respeito às consequências da interação da doença quanto às questões sociais, ambientais ou fatores

econômicos que se agrupam com as doenças e moldam sua interação (tradução nossa)¹.

Quando o coronavírus e suas manifestações passam a ser analisados pela lógica sindêmica, o entendimento se torna ampliado e complexo, então procuramos perceber os efeitos de tal lógica através de suas múltiplas interações estabelecidas. O estudioso em saúde pública, Eugênio Vilaça Mendes, ao explicar a etimologia da palavra sindemia, afirma que o conceito de sinergia deriva da palavra grega *synergos*, a qual indica que “dois ou mais agentes estão trabalhando juntos para determinar um efeito maior que a soma de cada um deles operando isoladamente” (MENDES, 2020, p. 15). Por sua vez, “o sufixo verbal *demic* é derivado da palavra grega *demos*, ou seja, povo” (MENDES, 2020, p. 15). Entendemos, assim, que a sindemia se estabelece na população por meio de relações interativas complexas, as quais partem de vários lugares concomitantemente: o meio ambiente, o contexto social, a política, etc.

Em recente artigo, Alfredo Veiga-Neto (2020, p. 4) ao abordar o tema da sindemia covídica, afirma que:

Trata-se de um neologismo bastante útil para nos referirmos à combinação e potencialização de problemas que se situam nos âmbitos sanitário, sociocultural e ambiental. Portanto, aí se incluem principalmente, no âmbito *sanitário*: questões da saúde individual e coletiva, patogenicidade e transmissibilidade de certas moléstias, prevenção e terapêutica etc.; no âmbito *sociocultural*: hábitos, crenças, valores, práticas culturais, educação, estrutura populacional – em termos demográficos, etários, econômicos, migracionais etc.; no âmbito *ambiental*: poluição, esgotamento de recursos naturais, mudanças climáticas etc. Dado que na sindemia da COVID-19 se combinam esses três âmbitos, a palavra sindemia passou também a ser usada para designá-la.

A problemática sindêmica, portanto, está longe de estar localizada em uma relação de causalidade linear e unívoca, havendo múltiplos fatores a serem levados em consideração. Na ecosofia, articulação ético-política proposta por Félix Guattari (2009), o sujeito está inserido numa realidade composta por três

¹ *Syndemics are defined as the aggregation of two or more diseases or other health conditions in a population in which there is some level of deleterious biological or behaviour interface that exacerbates the negative health effects of any or all of the diseases involved. Syndemics involve the adverse interaction of diseases of all types [...]. They are most likely to emerge under conditions of health inequality caused by poverty, stigmatisation, stress, or structural violence because of the role of these factors in disease clustering and exposure and in increased physical and behavioural vulnerability. Indeed, this concept moves beyond common medical conceptualisations of comorbidity and multimorbidity—when diseases simply occur in tandem—because it both concerns the consequences of disease interaction and the social, environmental, or economic factors that cluster with the diseases and shape their interaction.*

registros: o social, o ambiental e o subjetivo. Através dessa imbricada relação, o sujeito é ao mesmo tempo produto e produtor do seu entorno.

No que se refere ao *registro subjetivo*, o sujeito é convocado a reinventar a relação estabelecida com o seu corpo e sua subjetividade. No plano da *ecologia social*, as redes de relações humanas e suas conexões precisam ser recriadas em todos os níveis sociais e no *registro do meio-ambiente*. Dado o estado de degradação em que se encontra o planeta, é preciso criar condições que barrem os processos destrutivos provocados pelos seres humanos.

Através desse conjunto heterogêneo de propostas, espécies de sugestões para repensarmos o modo como habitamos o planeta, Guattari (2009, p. 25-6), afirma que “precisamos aprender a pensar ‘transversalmente’ as interações entre ecossistemas, mecanosfera e Universos de referência sociais e individuais”.

Tomando como referência a perspectiva transversal das interações, proposta por Guattari na sua ecosofia e a discussão sobre o conceito de sindemia, feita por Singer, podemos agregar mais pistas para o entendimento da crise sindêmica. Para pôr em questão o modo como vivemos a vida em um mundo complexo, precisamos lançar mão de ferramentas não menos complexas. Criar novas condições de habitabilidade a partir de uma leitura polifônica e heterogênea dos problemas que se apresentam pode ser um caminho para o agenciamento de outros territórios existenciais, para além dos estabelecidos. É preciso atenção às novidades radicais que despontam no horizonte do planeta. Como aponta Guattari (2009, p. 55), é precisamente na “articulação: da subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época”.

A imbricação entre o Virtual e o Atual

Ao refletirmos sobre os movimentos feitos durante o ensino remoto é possível refletirmoobre o que chamamos de atual e virtual. Por vezes, acreditamos firmemente na suposta dicotomia existente entre os dois, como se os mesmos fossem forças opostas. Dessa forma, quando pensamos em um ambiente virtual, nos transportamos para um espaço, onde acreditamos ser somente possível carregarmos conosco a frieza e a automatização dos nossos sentidos. Logo, se buscarmos o significado da palavra virtual, que vem do latim *virtus*, percebemos que significa força, potencial, o que pode vir a ser. A noção de virtual vem ao encontro do que discorre Bergson (1922), ao afirmar que o virtual é uma

extensão e atualização do atual, que acaba por gerar o potencial. Sendo assim, o virtual age sobre o atual que possui vínculo com objetos já constituídos, aquilo que dura. A relação existente entre ambos acaba por gerar movimentos que afetam e são afetados por novos objetos, imagens e sentidos gerando um par criador como trazem Gilles Deleuze e Claire Parnet (1996).

O virtual está em um lugar de criar existência, de gerar linhas de fuga. Essas linhas podem ser vistas a partir das transformações ocorridas no processo educacional no contexto da sindemia, pela interação criada por professores e acadêmicos, o que acabou por gerar uma descentralização em aspectos históricos dessa relação. A imposição do virtual nas práticas de ensino e aprendizagem fez com que os protagonistas desse processo começassem a se debater com o que já era atual em suas práticas. Com a incógnita de preparar aulas que seriam vistas e ouvidas por telas de computadores, os alunos, por sua vez, depararam-se com a incerteza de sua aprendizagem e, também, com a autonomia que foi imposta ao seu processo de ensino, como por exemplo, estar ou não realmente presente durante as aulas. Professores inseguros em relação a sua função, em como produzir e compartilhar conhecimento sem a presença física. Tendo que se aventurar em espaços/aplicativos/tecnologias que até então não faziam parte do seu cotidiano docente. Professores e acadêmicos, ambos colocados em um lugar de não saber, lugar de estranhamento, de dúvidas e questionamentos. Mas não seria justamente isso que faltava à educação? Desacomodar suas mini certezas? O lugar do não-saber, ao contrário do que muitos podem pensar, é potente, movimentada e desaprisiona olhares domesticados acerca da vida. Com a educação não poderia ser diferente.

Logo, o virtual atualiza constantemente o que é atual gerando um par criador. Desse modo, é possível visualizar uma estratégia que se vincula a essa criação que seu deu pela interação constituída entre as pessoas no ambiente educacional, caracterizando-se em uma forma de integrar essas experiências. Ao experimentarmos as relações por meio da tecnologia, observamos os atravessamentos e entrelaçamentos entre o atual e o virtual, buscando assim, nas vivências mediadas por esse novo espaço, a construção de sentidos e a aproximação do que para nós era a realidade posta. Isso ocorre ao criar-se um ambiente virtual potencial, que construa para alunos e professores aulas que realmente o fizessem sentir parte de um processo de aprendizagem e de troca de conhecimentos.

Portando, quando olhamos para os movimentos feitos pela educação durante a sindemia, podemos visualizar o quanto nossos corpos e nosso fazer estavam apenas vinculados ao que para nós significava a realidade, ou seja, ao atual que estava estagnado. A educação já estava dando sinais de que algo não estava bem por ali. Já observávamos sintomas de uma doença existente dentro dos processos de ensino-aprendizagem: corpos cansados e saturados, transitavam e sobreviviam aos espaços educacionais, como se fossem zumbis resistindo a tal doença. A sindemia desnudou e diagnosticou a educação trazendo para nós problemas que por conta da rotina exaustiva deixamos de lado, mas que sempre estiveram presentes. Por consequência disso, virtualizamos o atual de forma que acadêmicos e professores foram impulsionados pelo desejo de reconstruir seus saberes durante o processo educacional. Assim, por mais contraditório que possa parecer, começamos a perceber esses corpos constituindo-se como máquinas desejantes, que funcionam, segundo Deleuze (1988), como responsáveis por traçar novos roteiros e provocar novas fissuras nos emaranhados existenciais.

Inspirados por essa discussão teórica inicial, apresentaremos a seguir nossas contribuições narrativas para este capítulo de livro, o qual foi escrito a seis mãos em meio a uma crise sindêmica que parece não ter fim.

Um pouco sobre a história dessa escrita...

No final do ano de 2020 (ao digitar esses números, eu, professora, sinto o peso e a angústia que esse ano representou e representa na história da humanidade), uma aluna (a mesma que compartilha comigo esse espaço de escrita) me contata pelo WhatsApp para me fazer um convite. Ela tinha visto uma chamada aberta para produção de textos que fariam parte de uma coletânea intitulada “Rizomas em Educação” e, isso, havia lhe despertado o desejo de se aventurar no universo da escrita para refletir sobre esse tema que nos é tão caro. Depois de um ano tão denso, tenso e incerto, uma aluna procurava uma professora dentro do espaço educacional, no final do ano de 2020, em meio à sindemia, para refletir sobre a educação, para produzir sentidos, para se arriscar, se aventurar, para sair do lugar-comum e criar outras formas de (re)existir nesse cenário. Não sei se era bem isso que ela estava querendo me dizer, mas foi dessa forma que esse convite chegou até mim... ela queria construir uma parceria, ela queria companhia para escrever. Penso que desde o início, esse foi o maior e mais desafiador objetivo e propósito desse texto: escrever junto, compartilhar as palavras, produzir sentidos em companhia um do outro, professor e aluno se movimentando

através da escrita. Porém, agora, habitando apenas o território do virtual. Essa era a nossa condição de conexão.

Confesso que o cansaço tomava conta do meu corpo e da minha mente neste momento. Uma espécie de esgotamento e de desesperança no que estava por vir. Um medo em relação ao que 2021 poderia ou não nos trazer. Uma incerteza quanto ao cenário educacional, quanto ao meu papel enquanto professora e o que de fato poderia ser feito para nos reinventarmos frente a tantas exigências. Mas, inesperadamente, esse convite toma meu corpo e o faz despertar. Meus sentidos, já anestesiados pelo excessivo uso do computador e do celular, começam a se agitar e, encontram, novamente em mim, espaço para o movimento, para o deslocamento, para o fluir. Por um instante me sinto viva. Uma ruptura se deu. O convite partiu da aluna. Novamente um lugar-comum dentro das demandas acadêmicas se subverte, abrindo outras possibilidades, outras formas de relação. Sim, é possível acreditar na educação. Sempre é. Ela é feita de pessoas, ela é feita por pessoas, ela é feita do humano...e o humano sempre nos surpreende. E foi assim, que a história dessa escrita se deu. Foi assim, que esse texto começou a ganhar vida.

Passado esse momento de sentidos e sentires... iniciamos um percurso de buscar escolher, ou melhor seria, entender sobre o que queríamos falar. O título da coletânea soava frequentemente na minha mente, me fazendo lembrar de um colega e amigo querido, com o qual também compartilho esse espaço de escrita. Impossível ler a palavra RIZOMA e não lembrar dele: “Tá aí...precisamos chamar ele para compor conosco essa escrita”. Um novo convite é feito e agora, ao invés de duas, somo três à compartilhar dessa produção, desse espaço...Eis aqui, o título da coletânea (Rizomas em Educação) ganhando vida no seu próprio ato de feitaura:

[...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. [...] unicamente definido por uma circulação de estados [...] todo tipo de ‘devires’ (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 32).

Penso que o processo de escrita desse texto se deu assim: rizomático em seu movimento e em seus gestos. Éramos duas e passamos a ser três; o tema iniciou sendo um e, na vivência compartilhada, tornou-se outro; diferentes formas de escrita foram pensadas; conceitos foram escolhidos e acolhidos para trazer sentido ao que queríamos falar e, posteriormente, esquecidos, forjados, reinventados. Sucessivos movimentos de idas e vindas, encontros que se deram no

território virtual, marcados pela ausência da presencialidade e pelo número excessivo de áudios e conversas pelo WhatsApp; prazos que foram criados e recriados; fragmentos de escritas compartilhadas; enfim, um percurso de escrita, que desde o seu início, foi marcado por *“todo tipo de devires”*. Uma escrita que nasce pela possibilidade de se produzir a partir de diferentes lugares, olhares e conexões, *“com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga”*.

E foi a partir desse movimento, do encontro entre corpos e sentidos, do tensionamento entre as diferentes formas de pensar, que a escrita desse texto acabou encontrando um lugar, uma forma de ser. A necessidade de fazer falar a experiência gritou alto. Nós precisávamos falar sobre o que estávamos vivendo, nós precisávamos falar sobre a educação em 2020. Mas não de maneira distante, como quem a partir de recursos técnicos e teóricos avalia e analisa friamente uma situação. Nós precisávamos falar em primeira pessoa, assumir o protagonismo e a autoria no espaço que nos foi forjado a partir dessa escrita.

Dessa maneira, ao leitor que chegou até aqui, gostaríamos de esclarecer que a escrita desse texto se faz a partir de fragmentos, restos, pedaços de histórias e experiências que buscam narrar as percepções e sentimentos de dois professores e uma aluna que experienciaram e sobreviveram ao cenário educacional no ano de 2020, em plena sindemia e privados do contato social.

Movimentos de desterritorialização em um território desconhecido

Hoje, fevereiro de 2021, me vejo aqui após quase um ano desde o início da sindemia da Covid-19. Nesse momento, agrupo todas as vivências, resistências e experiências sentidas durante esse período que nos conduziu, quase sem tempo de compressão, à momentos de incerteza, onde a saúde foi colocada em pauta e, com ela, aspectos sociais e econômicos. Dentre tantas esferas afetadas pela sindemia, trago aspectos que vivenciamos no ambiente educacional do ensino superior, o qual reasssegurou diversos anseios sentidos por acadêmicos que já vivenciavam pelos corredores universitários espaços ora de prazer, ora de dor. Ao citar esses dois polos (prazer e dor), procuro explicar o significado que o ensino superior carrega para seus acadêmicos, significado esse que não nos conduz somente à realização profissional, mas também à pressão social existente em ser *“alguém na vida”* e ser alguém sempre melhor que o outro. Antes mesmo do caos sindêmico se instalar no mundo, vários lacres camuflavam as desigualdades sociais, a produtividade excessiva e o dever de ser feliz, sendo a universidade, para muitos, a porta de entrada para o ápice de tal felicidade.

Logo, quando nós acadêmicos nos vemos e nos constituímos dentro de um espaço como este, onde o próprio nome “ensino SUPERIOR” nos induz a pensar que é nesse momento nossa oportunidade de ascensão social e econômica, nos deparamos com a possibilidade desse ensino não ser o suficiente para nossa sobrevivência dentro de uma sociedade extremamente competitiva. Dessa forma, sempre ansiamos por resultados maiores e melhores, por vezes suportamos cursos que não possuem sentido em nossas vivências e que limitam nossa veia criativa, tornando essa trajetória dolorosa. Sem falar, nas diversas jornadas enfrentadas por acadêmicos que conciliam seu trabalho com sua faculdade, para os quais, doze horas diárias não são suficientes para uma vida de qualidade.

Percorri o caminho citado acima para ampliar nosso olhar aos momentos percorridos por nós acadêmicos, tais momentos constituíram também nossos dias com a chegada do ensino remoto. Gostaria de lembrar à vocês, leitores, que vou me deter somente ao âmbito discente com suas diversas transversalidades e atravessamentos, não abrangendo todos os fatores trazidos pela sindemia, mas de forma alguma negando-os. O primeiro momento que me recordo com a chegada da Covid-19, com a suspensão das aulas presenciais, foi a falta do corpo presente em sala de aula. Quando falo em corpo, falo também em afeto, afeto nos olhares, nas risadas, o frio na barriga antes das provas, enfim, a complexidade do ensino que a aprendizagem dentro da universidade nos trazia. Não acredito em um ensino absorvido somente pela mente, onde o corpo se mantém estagnado, como traz Michel Serres (2005):

Todas as diferenças possíveis, tais como o pão e vinho, arroz e cerveja, pedra e bronze, enxada e roda, encontram-se resumidas em meu corpo, no seu corpo e no corpo de todos. Tudo advém dele, é concebido a partir dele, separa-se dele, especifica-se nele; tudo brota dele como de uma fonte eternamente jovem. Nosso corpo, um tronco sem galhos, coberto pelas ramagens culturais (p. 64).

Dessa forma, precisávamos pensar em como o processo de ensino e aprendizagem se daria sem esse corpo em sala de aula e pasmem, o mesmo esgotava-se facilmente após uma ou duas horas em frente a computadores e celulares. Durante esse cansaço, não só físico como mental, surgiram preocupações: de que forma iríamos obter uma metodologia eficaz para que pudéssemos vivenciar com segurança a qualidade da aprendizagem? Como nós, futuros profissionais, iríamos realmente apreender os conteúdos? Neste sentido, podemos refletir sobre nosso compromisso ético diante da sociedade, tendo responsabilidade acerca de nossas práticas de estágios com a população e, também, com nossa preparação

para as situações citadas no início de minha escrita como, por exemplo, a competitividade que enfrentaremos após o término da formação. Tais sentimentos nos conduziram de forma constante ao sentimento de improdutividade frente à atual situação, pois ao adentrar o meio acadêmico precisamos produzir. A impossibilidade dos estágios nos distanciava ainda mais da palpável prática que os mesmos nos proporcionavam, bem como trazia consigo a terrível sensação de não estarmos vivenciando a experiência, o que refletia em uma sensação de que a nossa formação estava sendo pouco significativa.

Após a rememoração das experiências vivenciadas ao longo do ensino remoto, é possível tecer uma colcha de retalhos, ou seja, costurarmos, unirmos diversos sentimentos e ações em busca da ressignificação dos momentos, os quais vivemos durante o ensino remoto. É possível visualizarmos o quanto nós, acadêmicos, impulsionados pelo desejo, conseguimos criar linhas de fuga durante tal processo, uma delas se deu em acreditar na mútua comunicação entre discente e docente, ambos vivenciando momentos de reinvenção frente à educação. Tal experiência permitiu uma relação nunca vista com tanta profundidade: alunos e professores buscando e compreendendo formas de constituir as aulas pensando na complexidade das relações, jamais detendo-se a um ensino reducionista. Poderíamos sim, apenas manter nossos corpos de forma enrijecida, como fazíamos antes mesmo da pandemia, mas buscamos a compreensão da experiência do outro como, por exemplo, o zelo em que os docentes inclinavam-se em processo investigativo tateando a forma em que o conhecimento estava sendo apreendido por nós, questionando o manejo das avaliações, nunca retirando de si seus critérios profissionais, mas sim incluindo-nos na construção do melhor ensino a partir das ferramentas que tínhamos. Nós enquanto alunos, por vezes passivos, somente recebendo o conhecimento, buscamos a ressignificação a cada dia, aos poucos a câmera que permanecia desligada durante as aulas foi ligada compreendendo o quanto o professor, que como sujeito constrói-se e reconstrói-se ao longo de sua jornada docente, necessitava do nosso olhar, assim como nós alunos, necessitávamos dos seus.

Por fim, o sentimento de desespero frente à crise de saúde pública que intensificou-se em nosso país, com a negação da letalidade do vírus por diversas pessoas, muitas vezes a irresponsabilidade de órgãos que deveriam fornecer o mínimo de segurança diante da atual situação, mas que esquivavam-se de possíveis ações que poderiam diminuir a propagação da Covid-19, nos conduziu a uma linha de fuga pelo viés da ciência: permanecer e acreditar que nós como

estudantes de Psicologia podemos sim, não pelo viés individualista já citado, mas pela capacidade de fornecer à nossa sociedade o mínimo de dignidade com nossas práticas. Portanto, rememorando as experiências vivenciadas durante esse processo, é possível visualizar o quanto nós, constituintes da educação, vivemos impulsionados pelo desejo e, por vezes, teimosia de continuarmos nos reinventando no ambiente educacional.

A sindemia, além da perda irreparável de milhares de pessoas, nos conduziu a desnudar as faces sociais em que somos inseridos e, refletir, que a educação escolarizada² necessita de uma reconstrução constante. Creio que após o esperado “adeus” à atual situação de distanciamento social em que vivemos, seja possível levarmos consigo a necessidade de olharmos para as relações existentes no ambiente educacional, onde nada se faz sozinho. Por fim, caro leitor, deixo aqui os diversos devires traçados ao longo desse caminho que ainda é extenso, deixo aqui minha escrita de si, onde busco sentidos em meio às experiências desse processo trazendo uma citação do texto de Zourabichvili, “O que é um devir para Gilles Deleuze”, no qual o autor traduz em suas palavras o sentimento que essa escrita carrega:

É possível que escrever esteja em uma relação essencial com as linhas de fuga. Escrever é traçar linhas de fuga, que não são imaginárias, que se é forçado a seguir, porque a escritura nos engaja nelas, na realidade, nos embarca nela. Escrever é tornar-se, mas não é de modo algum tornar-se escritor. É tornar-se outra coisa. Um escritor de profissão pode ser julgado segundo seu passado ou segundo seu futuro, segundo seu futuro pessoal ou segundo a posteridade (“serei compreendido dentro de dois anos, dentro de cem anos” etc.). Bem diferentes são os devires contidos na escritura quando ela não se alia a palavras de ordem estabelecidas, mas traça linhas de fuga (ZOURABICHVILI, 1997, p. 8).

Um (ter)remoto na educação: vibrações no meu ser e fazer docente

Março de 2020. Terceira semana de aula na graduação em Psicologia. Eu retornava depois de um ano afastada da instituição para realizar meu estágio de Pós-doutoramento. Carregando uma vida no ventre, cheia de expectativas, esperanças e saudades do contato e das trocas com os alunos e colegas. Foi a partir desse lugar que recebi pela primeira vez a notícia que teríamos que parar. A suspensão das aulas por uma semana era uma necessidade, pois o corona vírus havia chegado ao Brasil e junto dele todas as incertezas sobre o que poderia acontecer. Essa parada/suspensão de uma semana se repetiu incansavelmente ao

² Acerca desse tema sugerimos a leitura deste livro: CORRÊA, G. C. Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

longo de 2020 e se transformou em um ano. Nós não retornamos mais. O tempo da realidade, que era compartilhada presencialmente, parou. Não foram só as aulas que foram suspensas, mas o tempo e o espaço em certa medida também. Suspensos do tempo e do espaço que até então estávamos acostumados a viver e a experienciar, acabamos tendo que migrar para um outro território, forjar um novo espaço de existência, onde fosse possível viver³.

A realidade e tudo que dela faz parte se tornou um perigo. O contato com o outro ameaçador. Isolados em nossas casas passamos a consumir informações como se de alguma forma pudéssemos nos defender do desamparo frente ao não-saber. O que vai ser da educação? Até quando vamos ficar assim? Será que o ensino sobreviverá? Esses questionamentos ainda permeiam o meu fazer sem encontrar respostas. Talvez a escrita desse texto produza pistas, talvez esse seja o meu desejo de aqui estar.

Do real migramos para o virtual. As aulas que eram presenciais foram substituídas por um outro termo que sempre me instigou e conferiu sentido a essa narrativa: atividades remotas/ensino remoto. Lembro que no início do caos sindêmico frequentemente falava que estávamos na modalidade de ensino à distância e, com a mesma frequência, era corrigida por alunos e colegas que me diziam: “não é EAD, é ensino remoto”. Essa palavra remoto ficou ecoando em mim até que resolvi brincar com os seus sentidos, ou melhor, subverte-los, em busca de algo que pudesse fazer sentido para mim naquele momento. Se formos procurar o sentido literal do termo encontraremos que remoto diz de algo que ocorreu há muito tempo, distante no espaço. Assim, posso pensar que remoto é justamente aquilo que apresenta uma suspensão do tempo e do espaço, que me transporta para uma realidade ou temporalidade que não aquela que eu estava vivendo, que me retira do lugar, que me desacomoda. Ao me retirar do lugar, o remoto traz consigo uma experiência de ruptura, de desestabilizar o tempo, o espaço e o território, deslocando sentidos e me fazendo pensar que o remoto trouxe consigo, para o campo da educação, um (ter)remoto de sentimentos, experiências, abrindo brechas e fissuras em um terreno educacional já estagnado pelo tempo

³ Viver pra mim não se reduz ao pulsar do coração ou à funcionalidade do corpo biológico. Viver é a possibilidade de manter vivo aquilo que produz sentido pra mim, aquilo que desperta a minha potência de agir, pensar e sentir. Viver é manter a vida pulsando no meu corpo a partir das diversas experiências que me constituem enquanto sujeito.

O remoto se transforma aqui em (ter)remoto, em um ensino que por meio de rupturas, falhas, deslocamentos fez com que meu corpo encontrasse outras formas de vibração dentro da educação escolarizada. Não foi fácil, não é fácil. Perdemos o contato face a face, o toque, o calor da presença no espaço da sala de aula, a potência do encontro entre olhares sem uma tela para mediar. Perdemos a convivência diária, as trocas que aconteciam para além dos espaços da sala de aula. Tivemos que nos adaptar rapidamente a substituir o olho no olho, pelo olho na câmera do celular ou do computador. Nossos corpos que até então já estavam silenciados e imóveis nas carteiras das salas de aula, agora encontravam e se debatiam com outras formas de aprisionamento: a cadeira e a tela do computador. Frequentemente escutávamos de alunos e professores: “trabalhar em casa/trabalhar de casa é mais cansativo”; “não consigo ter tempo pra nada, não consigo organizar meu tempo”; “a aula online cansa muito mais que a aula presencial”. Mas como isso era possível? Se estávamos no conforto dos nossos lares, se não tínhamos mais que enfrentar o trânsito? Pois justamente aí estava o problema. O (ter)remoto nos obrigou a ficar em casa permanentemente e, assim, perdemos os tempos de pausa, os intervalos representados pelos deslocamentos que o nosso corpo faz no espaço e no tempo. Tempos importantes para que a vida possa se reorganizar nos seus fluxos.

Acontece é que perdemos o chão, ou melhor, ele se rompeu. Suspensos do tempo e do espaço que até então estávamos habituados a viver, tivemos que procurar outras formas de habitar a educação, explorar outros territórios possíveis para que novamente pudéssemos colocar os pés e caminhar. Reinventar a realidade, reconhecer que a vida está mais próxima da ficção do que podemos imaginar, compreender que a educação, assim como o humano, exige movimento, transformação, rupturas e deslocamentos.

Não quero aqui passar a ideia de estar construindo ou defendendo uma posição otimista em relação aos efeitos da Covid-19 na educação. Entretanto, preciso reconhecer que esse (ter)remoto assim como causou destruição e transtornos, abriu brechas e fissuras em um terreno que há tempo precisava ser revisitado, repensando, reinventado e desacomodado. A imposição do virtual como forma de permanecermos conectados trouxe um desgaste para as relações, uma espécie de anestesiamento dos sentidos e sentires, um desamparo frente à ausência da presença física. Mas ao mesmo tempo, por mais contraditório que possa parecer, nos tornou mais solidários uns com os outros, mais próximos no sentido de buscar ou talvez recuperar um senso de coletividade que há muito

tempo não se via, principalmente dentro da educação. Eis o virtual me fazendo repensar o real. Eis o virtual enquanto real, enquanto potência de existência, enquanto linhas de variação como nos diz Luiz Fuganti (2020)⁴ em seu canal no YouTube.

Nas salas virtuais o conteúdo e a avaliação foram perdendo a sua primazia e abrindo espaço para um olhar empático que buscava reconhecer a singularidade de cada um naquele processo, naquele novo território que inventávamos e, ao mesmo tempo, experienciávamos juntos. O vírus nos aproximou, pois questionou a assimetria, a hierarquia e a tradição presentes no território educacional. Todos nós estávamos sofrendo, todos éramos habitantes novos dentro daquele espaço. Juntos, buscávamos um jeito de tornar possível a educação em tempos de pandemia.

...

A partir da construção dessa narrativa, passo a observar que, de certa forma, alguns sintomas e adversidades narrados acima, já estavam sendo enfrentados na e pela educação escolarizada antes mesmo desse vírus chegar até nós. Já nos sentíamos cansados, esgotados, desacreditados. A educação já estava emitindo sinais de que não seria possível permanecer intacta às transformações sociais e culturais. O ter(remoto) precisava acontecer, aliás um terremoto só acontece quando o terreno está sob pressão interna. Assim, de uma forma ou outra, esse abalo precisava se dar para fazer vibrar nossos corpos de uma outra maneira. Seja no espaço físico da sala de aula ou agora, nos ambientes virtuais, a cena que observávamos era praticamente a mesma: uma apatia presente no olhar e nos corpos dos alunos. Uma espécie de anestesiamento dos sentidos, dos dizeres, do humano. De acordo com Pozzana e Kastrup (2019), a cultura da competição e do produtivismo, que caracteriza o cenário atual da educação no ensino superior, “tem produzido corpos armados, anestesiados e isolados uns dos outros” (p. 90). Pelas palavras das autoras é possível dizer que o isolamento já vinha acontecendo neste cenário, antes mesmo do vírus chegar até nós. Talvez, o que o ambiente virtual tenha nos mostrado, de uma forma mais escancarada, é que muitas vezes, enquanto professores, falamos sozinhos, sem saber ou se preocupar em saber se o aluno está ou não ali, se estamos ou não despertando o interesse a partir do que estamos dizendo, se realmente aquele encontro está

⁴ Acesso pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=OARZYgdxK_s

produzindo sentidos. No espaço físico isso talvez ficasse mais camuflado, mas no virtual o fato da grande maioria dos alunos não ligar a câmera durante as aulas fazia com que diretamente nos deparássemos com o vazio, com o sentimento de estar sozinho naquele espaço.

Essa perspectiva é reforçada, de acordo com Pozzana e Kastrup (2019), pelo formato das aulas dentro do contexto universitário que ainda se encontra sustentado no modelo da transmissão de informações, no seu excesso e saturação, que acabam por reforçar o individualismo, produzindo assim o que poderíamos chamar, nas palavras de Mello e Sousa (2005, p. 63), de um “achatamento das singularidades da experiência”.

O formato da sala de aula reforça esse individualismo e as relações de poder (oprimidos x opressor), bloqueando os processos de singularização que tornam os sujeitos insensíveis para o reconhecimento das diferenças. Neste sentido, Pozzana e Kastrup (2019) nos chamam a atenção para o fato de que precisamos resgatar dentro do processo de ensino e aprendizagem as ações concretas e práticas corporais, pois só elas são capazes de mobilizar “não apenas a inteligência, mas a experiência e os afetos” (p. 92), pois a produção de conhecimento não deve se reduzir à representações mentais abstratas. Esse modelo de ensino e aprendizagem marcado pelo excesso de informação e primazia da inteligência, acaba sendo fomentado pelo predomínio de conceitos como “neutralidade, objetividade, cientificidade, verificação, utilidade” (DANTAS; BENEVIDES, 2016, p. 163), que por sua vez afastam a experiência do contexto acadêmico, ofertando aos alunos formas pré-estabelecidas de ser e fazer tanto no ambiente educacional, quanto no âmbito da prática profissional.

Precisamos reinventar o real a partir do virtual, a partir do ensino (ter)remoto, para compreendermos que um corpo não consegue ficar quatro horas preso em uma cadeira, que para além do conteúdo teórico previsto nas mais variadas ementas de disciplinas, a sala de aula é um espaço de expressão dos sentimentos, de encontro entre humanos, de respeito à singularidade e às diferenças que nos constituem. Penso que no início do ensino (ter)remoto, tentamos reproduzir no contexto virtual o que já vínhamos fazendo de forma presencial em nossas salas de aula. Contudo, foi preciso suspender o saber que até então nos acompanhava e domesticava nossas práticas, foi preciso colocá-lo à prova. Assim, nos deparamos com a angústia e a incerteza de um cenário que, cada vez mais, exigia de nós, professores e alunos, outras formas de ser e fazer. Aos poucos

fomos reconhecendo que precisávamos de apoio mútuo. Lembro, que em nossa universidade, criamos encontros semanais com representantes de turmas para que eles pudessem falar como estavam se sentindo, para que dessem um feedback de como estava sendo para eles esse novo formato de aulas. Esses encontros também abriram espaço para que nós professores falássemos como estávamos nos sentindo, reconhecendo nossos limites e, também, a necessidade de nos desafiarmos (Me pergunto: Não seriam essas condutas/atitudes necessárias de serem realizadas e mantidas para além de um cenário sindêmico?).

Passamos a nos escutar e também a reconhecer que precisávamos uns dos outros para que esse novo terreno, a ser explorado a partir do (ter)remoto, pudesse existir. Aos poucos as câmeras foram se ligando e os microfones também. Fomos entrando uns na casa dos outros, compartilhando fragmentos de uma intimidade que só o mundo virtual foi capaz de nos oferecer. Alunos e professores cúmplices dentro de um cenário sindêmico que provocou o (ter)remoto na educação.

Não sei quando isso vai acabar, só sei que jamais retornaremos aos processos educacionais da mesma forma. Depois do (ter)remoto é impossível encontrarmos o mesmo terreno. As fissuras, as rupturas e os deslocamentos gerados sempre alteram o seu relevo, mesmo que por vezes possa ser de uma forma pouco significativa. O (ter)remoto no ensino, abriu um espaço para que eu pudesse viver, dentro do cotidiano acadêmico, o tempo da experiência, aquele que

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar: parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

A abertura desse espaço, a partir de uma outra temporalidade, me fez perceber que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 2007, p. 13). Essas foram as vibrações do ensino (ter)remoto em mim. Essas são as minhas marcas, os meus restos frente à essa experiência.

Narrativas do esgotamento

“Encontrar as palavras para dizer nosso tempo”

(MAFFESOLI, 2014, p. 21).

Cansaço, exaustão, colapso, dor, desespero, luto. Há palavras que tem marcado a passagem do tempo sindêmico que se instaurou sobre a vida. Existem palavras que ainda não foram ditas, que ainda não conseguiram achar um lugar onde pudessem fazer sentido. Mas elas estão à espreita e é bom que estejam, pois vamos precisar. Neste início do mês de março de 2021 os “relatos do front” são duríssimos. Acompanho-os pelo noticiário da televisão e da internet. Profissionais de saúde – aquelas/es que ainda conseguem – narram suas rotinas, cada vez mais tomadas pela iminência do não suportar: “– a gente não aguenta mais ver as pessoas morrendo”. Pausa para se indignar e chorar, pois isso poderia e deveria ter sido evitado.

No território da educação, do qual falo, compreendo que são experiências com intensidades diversas as vivenciadas por mim e as vividas pelos trabalhadores da saúde. As intensidades são diferenciadas, mas as adjetivações dos sentimentos são as mesmas, tais como mencionei acima.

Acho pertinente trazer a reflexão de Deleuze sobre “o esgotado”, um dos seus últimos textos, produzido no início da década de 1990 e dedicado a uma parte da obra de Samuel Beckett, dramaturgo do teatro do absurdo. Naquele contexto em que o mundo já tinha visto implodir as grandes narrativas utópicas e adentrava na globalização ou, mundialização do capital através da abertura dos mercados e consequentemente flexibilização das subjetividades, o autor dizia que o esgotado “é muito mais que o cansado. (...). O cansado apenas esgotou a realização, enquanto o esgotado esgota todo o possível. O cansado não pode mais realizar, mas o esgotado não pode mais possibilitar” (DELEUZE, 2010, p. 152).

Fazendo uma aproximação com o que diz Deleuze, indago até que ponto essa atmosfera de cansaço generalizado que permeia nossos dias não tem a ver com a emergência de um processo de esgotamento de si e do mundo? Em que pese os negacionismos de toda ordem, o próprio planeta terra (geóide, quase uma esfera) tem nos apresentado muitos sinais de insuportabilidade a predação excessiva que vem sofrendo, não é mesmo?

Em recente fala ao canal do YouTube Agenciamentos Contemporâneos, Peter Pál Pelbart (2020), discorre sobre esse tema:

[...] quando então nada mais é possível não há outra alternativa, senão, ser levado por necessidade a inventar um possível outro, ainda não dado. Ou seja, uma coisa é detectar os possíveis, como quem vai no supermercado e passeia e vê os produtos disponíveis e escolhe um dos possíveis. E outra coisa totalmente diferente – e isso é a ideia do Bergson – é a criação de um possível. Eu acho que está nessa chave mesmo, inclusive o que hoje se nos apresenta. Por que parece mesmo que num certo sentido tem um esgotamento, e não é só esse cansaço individual, mas uma espécie de esgotamento dos modelos todos. E não está claro o que vem vindo. (...) Só há pequenas cintilações ou intensidades que talvez sejam o germe dessa criação de possíveis.

Nesse território permeado por tantas incertezas cotidianas, cabe a interrogação sobre o que sobra dos cacós existenciais, dos restos de vida que possam gerar um mosaico no qual os lutos e as lutas sejam coletivizáveis e capazes de agenciar novos porvires.

Ao longo do ano sindêmico, a docência foi especialmente atravessada ora pelo cansaço, ora pelo esgotamento. A nova realidade, passagem do contato face a face para o predomínio do contato tela a tela se impôs. Um outro tipo de relacionalidade começou a se configurar. Nesse transbordamento de imagens e sons, alguns acontecimentos engraçados – outros nem tanto – ocorreram.

No decorrer do primeiro semestre sindêmico, a utilização das câmeras desligadas era a regra para a maioria das/os estudantes. Eu ficava incomodado com isso, pois percebia que a não reciprocidade visual prejudicava as possibilidades de troca e de aprendizagem. É bem verdade também que durante as transmissões on-line, aquelas/es que buscavam uma interação maior eram os mesmos que o faziam antes da síndrome. Em certa ocasião inusitada, uma/a estudante deixou a câmera desligada e foi tomar banho. O detalhe é que ele/a não desativou o seu áudio, o que fez com que eu e a turma fôssemos por uns vinte minutos ouvindo o barulho do chuveiro como plano de fundo para a aula.

Em minha percepção, precisou de um tempo para que as aulas por vídeo-chamada que invadiram as casas de estudantes e professores pudessem se adequar a essa nova realidade. Por exemplo, foi preciso uma aprendizagem acerca de que espaços seriam preservados como íntimos e de quais espaços seriam destinados ao aparecimento, de certa forma público. Nesse novo processo de demarcação entre público e privado, de vez em quando algumas cenas se faziam presentes: um estudante que aparecia de roupão; outro que preferia não ligar a câmera pois estava “embaixo das cobertas” e outro que assistia as aulas no

espaço comum da casa, dividido com os olhos e ouvidos curiosos de seus parentes. Em face disso, na cadeira de Psicologia e Sexualidade, eu acabei adotando o bordão “tirem as crianças da sala” toda a vez que iria falar de algum conceito que pudesse provocar estranhamento para além do próprio estudante.

São muitas as histórias e os desafios vividos nesse ano sindêmico e apenas escrevi uma pequena parte. No momento em que este texto é criado, procuro diferenciar o que da minha narrativa é da ordem do cansaço e o que se encontra no plano do esgotamento. Aproximando-me dos conceitos deleuzianos (eu diria numa breve e fugidia inspiração), penso que a fadiga esteve presente em muitas ocasiões. A passagem de uma vídeo-chamada para outra, as quedas de internet, toda uma readequação provocada pela interação “tela a tela” e a própria novidade abrupta dos dispositivos comunicacionais (zoom, meet, teams, etc.), foram fatores importantes nesse processo de cansaço, na medida em que ocorreram massivamente, excessivamente. Como afirma Fabiana Baptista (2015, p.114), “a figura do fatigado é apresentada como aquele que esgotou todas as possibilidades de um acontecimento qualquer se realizar, (...) encontra-se fatigado dessa execução exaustiva”. Para Peter Pal Pélbart (2013, p. 39), “o cansaço faz parte da dialética do trabalho e da produção: descansa-se para retomar a atividade”.

Se o fatigado esbarra em limites um tanto quanto objetivos ao realizar suas tarefas cotidianas – um encontro que não “rende mais” – o esgotado não possui mais a realização como propósito. Não se trata de estar indiferente ou passivo ao que acontece no seu entorno. O sentido, para Pelbart (2013, p. 42), “é o do esgotamento dos possíveis, no qual o esgotado esgotou-se a si enquanto reservatório de possíveis e esgotou os possíveis da linguagem, bem como as potencialidades do espaço e a própria possibilidade da ação”.

O plano do esgotamento acentua-se para mim em meio à crise sindêmica e está permeado por figuras do excesso: a veiculação de informações sobre a peste e as ameaças à vida provenientes do vírus são somadas à condução governamental mal-sucedida no que se refere a temas como a vacinação e a estratégias de cuidado para a população brasileira. Os noticiários televisivos e as redes sociais se tornam o leito caudaloso por onde passam essas figuras do excesso e por vezes me vejo nesse turbilhão. Em um momento crítico e de insatisfação, procuro criar algo que posto em minha página do Facebook: “há um cheiro de morte e impunidade no ar. Mas tem gente que segue “passando pano”. Seguem passando pano. Seguem passando pano. Seguem passando pano. Há também os

que passam pranto. E estes só aumentam. Seguem passando pranto. Seguem passando pranto. Seguem passando pranto”.

De certo modo, percebo que algumas linhas de fuga se dispõem na travessia sindêmica (um poema, um filme, uma bebida). Penso no conceito de ri-tornelo, enunciado por Deleuze e Guattari (2012) e lembro que de vez em quando eu utilizo, em sala de aula, a imagem de um grupo de pessoas que enfrenta a escuridão da tempestade e que possui como único recurso para se guiar os relâmpagos que iluminam a paisagem. Um pouco de luz em meio ao terror, um pouco de territorialidade contida na desterritorialização.

O acontecimento sindêmico, dada a sua intensidade, imediatamente é fadigoso. No entanto, gera uma outra relação com o possível. Pois o possível não é mais possibilidade enquanto vir a ser. Seu estatuto agora é o do próprio possível levado às últimas consequências – esgotado. Nas palavras de Pelbart (2013, p. 46): “é esgotando o possível que o criamos”. Portanto, invés de se render ao estabelecido (cansaço), ir atrás da criação de novas sensibilidades, capazes de tornar a vida mais suportável. Cavoucar, desossar, cutucar, desgrudar as palavras que precisam ser ditas – acontecimentalizá-las.

Palavras finais

A construção a seis mãos dessa escrita, foi bastante desafiadora por várias razões. Indagamo-nos, desde o início, como a faríamos. A única certeza que tínhamos era de que cada um/a de nós sentia a necessidade de se expressar, pois, ninguém passa incólume a um evento do tipo sindêmico. Precisávamos narrar nossas experiências no campo da Educação superior enquanto docentes e discente. Vimos aí uma forma de implicação quanto às nossas práticas – isto é, prestar contas à nós mesmos – e também a possibilidade de criar zonas de alteridade entre as/os leitoras/es.

O estilo (auto) narrativo da escrita impõe muitas dificuldades e a principal, talvez tenha sido o momento da autorreferencialidade, a qual concebemos como individual e social ao mesmo tempo. Não está se falando do outro, com certo distanciamento. Está se tratando do eu, imediatamente imbricado no nós. Foram três as seções onde nos dedicamos a realizar relatos de si no âmbito da educação em contexto sindêmico. Retomamos e refletimos novamente sobre cada uma delas.

Na seção “*Movimentos de desterritorialização em um território desconhecido*”, foram abordados anseios acerca do papel constituinte do discente enquanto sujeito. A reflexão amparada pelas palavras nos proporcionou pensar o quanto nós, levados a crer que somos detentores de nosso futuro, vivemos há décadas sondados pela ânsia da produção, que hoje carrega em seu significado a única alternativa de uma vida com qualidade. Desse modo, quando nós acadêmicos nos vimos dentro do ensino remoto, foi necessário certo movimento frente ao nosso lugar de protagonista da vida, tal movimento se deu em duas linhas. A primeira delas foi a procura por um novo modo de autonomia que foi a de nos implicarmos realmente em nosso processo educacional, onde nos vimos com a necessidade, quase como forma de existência, de se fazer presente em sala de aula, o que traz espanto, pois era exatamente o medo que tínhamos quando ficamos afastados do ensino presencial. A segunda delas foi entendermos e nos reinventarmos com nossas presenças. Sendo assim, aquele corpo que antes ansiava pela presença física, hoje vivencia e compreende que o virtual de forma alguma afastou nossos corpos, mas sim elucidou o que de fato nos faz viver. Logo nada que não nos faz sentido atualmente consegue se esconder atrás da rotina de nossos dias. A pandemia desnudou qualquer engano existente tanto em nossa educação, quanto em nossa relação com a mesma. Assim, por consequência das experiências vivenciadas através do ensino remoto, fomos conduzidos à reinvenção dos modos de aprender e ensinar, construindo, pelo viés do desejo, rotas de fuga que modificaram nossas formas de ser e fazer no âmbito educacional.

Na seção intitulada “*Um (ter)remoto na educação: vibrações no meu ser e fazer docente*”, buscou-se construir um outro território onde, a partir da narrativa de si, fosse possível deslocar e desdobrar novos sentidos para se pensar a educação neste contexto sindêmico. Havia a necessidade de fazer falar a experiência, o campo dos afetos, dar voz e vez àquilo que fica às margens, quase sempre despercebido, abafado, mas que produz ruídos significativos a ponto de movimentar o que até então se encontrava imóvel e intacto pelo tempo. A educação escolarizada precisava experimentar tempos de ruptura, intervalos, abalos sísmicos em seu terreno a ponto de fazer vibrar, de forma brusca, a superfície de sua estrutura. É claro, que esse (ter)remoto no ensino provocou perdas, destruição, mas também produziu a possibilidade de nos repensarmos e de encontrarmos outros caminhos e territórios possíveis para desenvolvermos nossas práticas. Agora precisamos mexer nos escombros, ver o que sobrou, o que fica e o que não nos serve mais nesse novo terreno educacional produzindo pelo terremoto sindêmico.

Na seção final intitulada “*Narrativas do esgotamento*”, trata-se de encontrar as palavras, não só as que imediatamente se dispõem, mas quais as que não foram ditas e a que condições de aparecimento estão submetidas. Há uma percepção de que estamos sendo acometidos pelo tempo sindêmico de várias maneiras e com intensidades diversas. No território da educação, as narrativas se desenvolvem entre o cansaço e o esgotamento. Enquanto algumas figuras do excesso são apresentadas, a experimentação do esgotamento se coloca como alternativa para a travessia sindêmica. Assim, as linhas possíveis remetem à composição com dispositivos variados e heterogêneos – a música, os processos artísticos, as leituras e escritas, dentre outros. Daí emergem outras palavras e novos sentidos que podem ser acoplados aos nossos territórios existenciais.

Percebemos que a construção dessas narrativas apresentou reflexões que ora se aproximaram e, ora, se distanciaram entre si. Em nenhum momento traçar uma mesma linha de pensamento, ou ainda, homogeneizar ideias, foi uma preocupação ou uma exigência na criação dessa escrita. A ideia era justamente outra, era jogar com as palavras em meio à territórios existenciais singulares que compartilhavam de um mesmo contexto: a educação no ensino superior em tempos de sindemia. Não há conclusões possíveis de serem retiradas daqui como forma de tentar apreender a realidade que estamos vivendo, mas sim linhas de variação. Pois quando a escrita é experienciada como forma de (re)existência, ela não produz fechamentos e nem verdades absolutas sobre os fatos, apenas versões possíveis e singulares diante daquilo que experienciamos, priorizando as marcas do eu no encontro com a realidade.

Referências Bibliográficas

- BAPTISTA, Fabiana Campos. Beckett com Deleuze: tecituras possíveis do esgotamento. *Em Tese*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 113-123, maio 2015. Semestral.
- BERGSON, Henri. *O virtual e o atual*. 2018. Disponível em: <https://razao.inadequada.com/2018/11/21/bergson-o-virtual-e-o-atual/>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (n.esp.), 20-28, 2002. Acesso em: 22 fev. 2021.
- BUTLER, Judith. *Corpos em Aliança e a Política das Ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CORRÊA, Guilherme Carlos. *Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006

DANTAS, Jurema Barros; BENEVIDES, Pablo Severiano. Uma discussão sobre a formação em psicologia: (re)pensando discursos, saberes e práticas na contemporaneidade. *Menmosine*, 12(1), 161-182, 2016. Acesso em: 22 fev. 2021.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo. Ed: Escuta. 1998.p.121-124.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. O Esgotado. In: DELEUZE, Gilles. *Sobre o Teatro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 151-265. Org. Roberto Machado.

ESGOTAMENTO e Política em Deleuze e Zourabichvili. Realização de *Agenciamentos Contemporâneos*. Intérpretes: Peter Pal Pélbart. Montes Claros, 2020. (5 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2KSI5N4kXVk>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. *O uso dos prazeres*. São Paulo: Graal, 2007.

GAYA, Adroaldo. *A Reinvenção dos Corpos: Por uma Pedagogia da Complexidade*. Porto Alegre. Ed. Cidade-Sociologia. 2006. p. 250-272.

JOÃO LIMA ASSY (São Paulo). Folha de São Paulo. "A gente não aguenta mais ver as pessoas morrendo". 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/gente-nao-aguenta-mais-ver-as-pessoas-morrendo/>. Acesso em: 2 mar. 2021.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

MELLO, Eliana Dable; SOUSA, Edson André Luiz. A experiência como intervalo para novas visibilidades. *Psicologia & Sociedade*, 17(1), 17-28, 2005. Acesso em: 22 fev. 2021.

MENDES, Eugênio Vilaça. *O lado oculto de uma sindemia: a terceira onda da covid-19 ou o paciente invisível*. Brasília: Conass, 2020. 92 p. Disponível em: <https://www.conass.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Terceira-Onda.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PELBART, Peter Pál. *O Averso do Niilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

POZZANA, Laura; KASTRUP, Virginia. Formação em psicologia e saúde mental na atualidade: uma oficina de corpo e um caderno coletivo como dispositivos experimentais. *Menmosine*, 15(1), 89-114, 2019. Acesso em: 22 fev. 2021.

SINGER, Merril *et al.* Syndemics and the biosocial conception of health. *The Lancet*, London, v. 389, n. 1, p. 941-950, 4 mar. 2017. Disponível em: <https://www.thelancet.com>. Acesso em: 20 jan. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, jun. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109337>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/109337>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ZOURABICHVILI, François. **O que é um Devir para Gilles Deleuze? (parte 1)**. 2019. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2019/12/09/o-que-e-um-devir-para-gilles-deleuze-parte-1-por-francois-zourabichvili/>. Acesso em: 2. Mar.2021.

DAS RODAS DE CONVERSAS PRESENCIAIS PARA OS MOSAICOS VIRTUAIS: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS DO SER EDUCADOR

Jussara Cristina Mayer Ceron

Um cenário! O cenário!

*Cenário
Barulho de sol caindo
É claridade?
E o que é silêncio
Se não uma alma dentro do envelope?
As florestas mastigam os galhos
Ah... Então chegam os ventos.
E os fantasmas, pai, como se formam?
Pai, como é o nariz de Deus?
Estou sentada sobre um penhasco de vidro
Aguardando teu adeus que nunca houve
Fostes numa asa sem flauta
E sequer ouvi o som dos teus sapatos
Enquanto subias para os prédios azulados*

Denise Emmer

Um cenário marcado por desafios, dilemas e inquietantes entrecruzamentos. Um cenário permeado por medos, anseios, angustias, retratos multifacetados onde o ser educador não se reconhece em sua potência de trabalho e não se vê em meio as diversas situações das quais até então vivenciava em sua dinâmica profissional. Um panorama que entrou nos lares questionando: O que? Como? Por que? Quais caminhos? Será ainda possível? Por onde começar? Quais as pistas? ... Quando? Como alcançar? Como sair desta situação?

Uma paisagem que exigiu dos educadores a transposição nos modos de fazer o cotidiano. Uma paisagem que convocou os educadores para a edificação

de uma obra poética visitante dos diferentes territórios onde se fazem as vidas dos meninos e meninas e suas múltiplas cotidianidades. Um cenário, sem cortinas justapostas, sem palco para a performance coletiva em que estávamos todos habituados. Sem mesas...cadeiras...quadro negro. Sem giz e apagadores. Um cenário à céu aberto, com todas as riquezas e pertenças de humanidades, mas muitas delas desconhecidas pelas escolas e por seus profissionais.

Sem os instrumentos de produção pedagógica costumeiramente utilizados pelas mãos, os educadores foram confiados à produção de um novo espetáculo: A reinvenção! Um espetáculo que demandaria de muito empenho. Um trabalho que não aconteceria ao mesmo tempo para todos e, tampouco com as mesmas condições. Uma construção que exigiria visitação nos territórios dialógicos e entrecruzantes, onde os meninos e meninas se fazem “gentes aprendentes” o tempo todo. Mas, também a revisitação, dos caminhos vividos e a ressignificação dos elementos que integram a arte de ser educador em meio as potências e imbricações formativas em um presente incerto e inusitado.

Um presente com presentificações. Um presente com novas janelas. Um presente com novas éticas para o cuidado e, com novas expressões e linguagens geradoras que trouxeram para o trabalho do educador outras configurações pedagógicas, estéticas e relacionais.

A primeira configuração deu-se no contexto da formação dos profissionais da educação e com ela a compreensão, conexão, significação e projeção de novas experiências pedagógicas. Para a edificação dela, foi construída uma passarela, que coletiva e colaborativamente se caracterizou como lugar de falas, de escutas, de partilhas e de muita sensibilidade. Como lugar de inteireza, profundidade, resgate, pluralidade e subjetividade. Lugar onde todos aprenderam juntos. Lugar onde todos se constituíram aprendentes juntos. Onde a vida coletiva e a vida individual pulsaram no entendimento de que preservar a vida e cuidar dos elementos que a tornam viva também é conteúdo da escola e, sobretudo, da formação dos educadores. Construímos juntos a passarela do cuidado coletivo por meio da “formação na modalidade de encontros pedagógicos virtuais” e esta se caracterizou como o espaço do caminhar com “[...] estreita ligação com a história da educação escolar e com os impasses e desafios por ela enfrentados” (HAGEMEYER, 2004, p. 70).

Um caminhar em uma passarela. Uma passarela como idas e vindas. Uma passarela com passagens diversas e em meio aos tantos passos percorridos,

a efetividade do acolhimento às singularidades oriundas das histórias de vidas dos educadores, e com elas tantas, as dos diferentes contextos em que elas se fazem. Um caminhar desejante em uma passarela desconhecida!

“A Roda tem dessas coisas: uma história puxa outra!” (SOUZA, 2010, p. 87).

Transformando o cenário a partir de uma passarela: “encontros pedagógicos virtuais”

Dia definido...
Horário combinado...
Espaço reservado.
Recursos listados.
Planejamento construído.
Tempo estruturado.
Conteúdo revisitado.
Organização dos detalhes.
 ...
...tempo...
Só um minuto!
E agora?
Tudo alterado!
E os convites?
E os convidados?

Jussara Cristina Mayer Ceron

Com a chegada da pandemia os espaços formativos dos educadores de dezessete municípios do Mato Grosso foram imediatamente reconstruídos. Com esta reconstrução, marcada pelas necessidades, urgências e potências os espaços e tempos formativos foram ressignificados profundamente. As rodas de diálogos produzidas até então em círculos presenciais, nos diferentes espaços de acolhimento, passaram a acontecer a partir de outros designers.

As rodas, com passagens de falas cíclicas tornaram-se mosaicos interativos. Lindos mosaicos. Mosaicos fortalecidos pela escuta, não apenas como canal de audição, mas como reverberação e conjugação de todos os sentidos. Uma escuta sensível acompanhada de um olhar acolhedor, onde todos, independente dos seus territórios de pertença e de historicizações puderam se abraçar virtualmente de forma que a amorosidade e os princípios da cooperação, empatia,

solidariedade e democracia continuassem sendo o eco e os enlaces nas trajetórias formativas.

De rodas para mosaicos, o sentido sustentou-se na partilha, na construção do olhar, na revelação de experiências, tentativas, ousadias, premissas e visões acerca dos contextos de existências e dos sonhos de educadores. Dos sonhos, na perspectiva de “[...] uma coisa que não existe no mundo de fora, mas existe no mundo de dentro. Existe no mundo de dentro provisoriamente, porque os sonhos são como crianças: querem nascer” (ALVES, 2010, p. 52). Dos sonhos para as humanidades dos educadores. Das humanidades para as diversas realidades e, com elas a reconstrução do lugar do educador no atual contexto, lembrando o que Pimenta (1998) afirma:

[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura [...] atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (p. 18).

Os primeiros encontros no formato dos mosaicos foram tímidos. Educadores com receio de abrir as câmaras. Educadores que perfilavam várias vezes suas entradas e saídas nos momentos coletivos, porque as dificuldades de manuseio dos recursos que dispunham para a participação e os medos diante das tecnologias marcavam suas iniciativas e seus desejos.

Os primeiros encontros foram fundamentais para a construção coletiva, colaborativa e integradora, principalmente porque abraçaram todos os lugares e falas, todas as paisagens que compareciam com os educadores em seus lares e os diversos personagens que entravam em cena. Já nos primeiros mosaicos, a abertura para os educadores pensarem e refletirem sobre sua futura prática para, com base nas necessidades e demandas de ação, ter compreensão dos desafios, das emergências e potências e com elas aprimorarem o saber-fazer a partir a experimentação de “[...] novas metodologias de ensino, que venham ao encontro das necessidades concretas dos alunos, produzindo, assim, saberes reais” (LIMA; VLACH, 2002, p. 14).

Com a pergunta “Como ser educador neste agora?” os primeiros mosaicos refletiram a vida do educador, seus fazeres, as circunstâncias de trabalho, as crenças, as dúvidas, suas fugas, as vulnerabilidades no campo físico, relacional e pedagógico e, em Nóvoa (1995), o amparo para a compreensão de que:

[...] o ser professor se constitui à medida que o sujeito trabalha a “reflexividade crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 25).

Assim, cada encontro-mosaico potencializou reflexões sobre o ser professor, assegurando uma formação:

[...] reflexiva na/pela prática pedagógica, visto que, apesar de serem portadores de saberes, os obstáculos que surgem durante a prática pedagógica não apresentam apenas um caráter instrumental, mas são constituídos por um conjunto de fatores de grande complexidade que geram incertezas, singularidades e conflitos de valores (DEL PINO, 2012, p. III).

Os encontros-mosaicos promoveram, nas andarilhanças pelos diferentes territórios, a agregação de gentes, entrelaçando os educadores e fazendo com que através dos espaços de *chat* os participantes se conectassem não apenas com as falas no contexto das expressões dos formadores, mas, com seus pares, imbricando conversas, tematizando sobre situações comuns e aproximando-se enquanto aprendentes, sendo esta uma das finalidades das rodas-mosaicos.

Com elas a promoção do aperfeiçoamento, a construção e a reconstrução de saberes coletivos, a troca de saberes e experiências, a reflexão crítica sobre as práticas emergentes e vindouras e, a constituição de si e, ainda, da transformação das experiências individuais em conhecimento compartilhado. Hoje, depois de um ano vivenciando os encontros-mosaicos, com os sentidos das rodas-mosaicos, tenho como olhar para o vivido com orgulho, satisfação, préstimos e muita reflexividade, pois aquela tentativa ousada, tímida e permeada de receios têm se tornado um movimento único e rico, de fundamental importância para que os profissionais busquem a qualidade e a melhoria em sua formação, tanto na dimensão pedagógica quanto na epistemológica e atitudinal do seu ser educador em tempos de renovação e problematização dos empreendimentos metodológicos.

Nas passarelas o encontro com novos tempos

*Se atrasasses o relógio um segundo
Poderias alterar o mundo?
Ou se eu calasse a sagração dos sinos
Teria sido outro o teu destino?
...
Ouvia falar do tempo como um cálculo.
O tempo dos planetas em viagem*

*O instante do poema na vigília
 O movimento de um voo sobre as telhas
 As fases dos amores, seus acenos.
 Dos vagarosos beijos quando eternos
 O deslocar-se de uma ilha errante
 O tempo dos prisioneiros nas paredes
 De uma ampulheta pingando no varal
 Do bumerangue retornado ao braço
 Das filas, gestação e êxtase
 Encanto, juventude, espectro,
 O tempo de um deserto*

Denise Emmer

Imersos em novas formas de fazer, conviver, conhecer, compartilhar, mediar e ser, todos os profissionais da educação se reconhecem, se aquecem e percorrem caminhos. Com a passarela encontros-mosaicos a atenção, o cuidado e a utilização do tempo foi uma das aparições pedagógicas e um dos destaques nas reflexões entre os grupos de educadores, principalmente porque a composição que todos tinham antes da pandemia precisou ser reconfigurada e reconstruída, colocando à flexibilidade e a sensibilidade como pontos estruturantes do trabalho da/na escola, principalmente no tocante à aproximação com as famílias e, por conseguinte, com os meninos e meninas.

Neste sentido, os encontros-mosaicos se constituíram em espaços de formação que tomaram como referência as dimensões coletivas, contribuindo para a emancipação profissional e para a significação de um trabalho de autoria, de múltiplos saberes e de valores importantes para a formação da sociedade, apoiando a:

[...] construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber, refletir e modificar em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de ser mais (BEDIN; DEL PINO, 2016, p. 1415).

Nas passarelas virtuais produzidas no percurso temporal 2020/2021 os estudos e diálogos reflexivos sobre a docência alcançam outros significados, e para além de “[...] alguém narra uma experiência, (com)partilhando-a, outros interlocutores podem dela apropriar-se por inteiro e, ainda assim, a experiência retorna para o narrador ressignificada” (SOUZA, 2010, p. 18). Neste viés, os encontros-mosaicos configuram-se como espaços diferenciados e contextualizados, onde o pensar, o sentir, o experimentar e o construir a docência e a própria

reconstrução de humanidades emergiram novas possibilidades e com elas novos percursos para tocar no centro do compromisso profissional: a criança, o adolescente e o jovem, que vivem na escola seus protagonismos e, vivem nos lares, cenários com suas potências e singularidades, o que implica em pensar que os tempos com os quais toda a humanidade se deparou, já não são mais possíveis de serem pensados da mesma forma, tampouco planejados e executados.

Novos tempos, com novos movimentos e com eles a urgência por pensar e repensar os saberes e fazeres na escola e na vida, na escola-vida, na vida-escola, com a perspectiva de fortalecer as pessoas num movimento de “[...] “vir a ser” em uma combinação-construção de “estar sendo” como uma opção política, epistemológica e metodológica – transformação de práticas de formação permanente num processo de formar-se ao formar” (LIMA, 2011, p. 12). Novos tempos para sentir a vida-escola e a escola-vida entrelaçando fios, tecendo os saberes da formação continuada de professores, tramando histórias, significando, ressignificando saberes através do outro e da partilha das experiências. E, mesmo que, de forma virtual, compreender que o fazer requer abertura e disciplina, entrega e compromisso para o aprender a fazer, enquanto aprendentes e trabalhadores da educação.

O dia é uma medida divina do tempo. Os homens puderam inventar calendários e contar de modo diferente a divisão dos meses, mas jamais tocaram no dia. O dia continua a ser o dia: é sagrado.

Georges Chevrot

Novos tempos e a construção de outros modos de ser educador

“Qualquer multiplicidade implica elementos reais (actuels) e elementos virtuais”.

(DELEUZE, 1997, p. 179)

Os espaços de estudos e formação dos educadores potencializados nos encontros-mosaicos surgiram da necessidade e da emergência de fazer-acontecer o processo formativo dos educadores com a chegada da pandemia. O que acontecia nas salas de educadores, passou a acontecer nos ambientes virtuais e assumiu uma nova estrutura e com ela outra arquitetura, uma outro rizoma. Com esta mudança, o fazer-acontecer e o compromisso de, em primeiro, dar continuidade ao projeto de formação continuada e, em segundo, de criar estratégias

para manter os educadores em diálogo foi o tocante do movimento. Com isso, os encontros se configuraram principalmente pelo processo de criação de mundos e partilha de saberes e fazeres docentes, como momento de reflexão com o “outro”, de interlocução e de envolvimento. Cada momento foi fortalecido pela construção de sentidos e, nesta perspectiva, os assuntos trabalhados em cada encontro possibilitaram aos educadores reconhecerem-se como seres daquele contexto e, neste viés, como produtores, co-constructores e co-responsáveis por cada momento formativo.

Todos os momentos foram registrados e, neste sentido, as conversas foram formalizadas e eternizadas. A construção da formalização e eternização possibilitou a revisitação do produzido, do construído e, com eles, dos sentidos do ser educador. Com isso, os diálogos verbais e escritos nos encontros-mosaicos propiciaram aos participantes um sentimento de que eles não estavam sozinhos e de que as suas dificuldades eram comuns a outros. Os depoimentos dos educadores são reveladores, quando dizem que: “Estamos todos enfrentando situações jamais vistas em outros tempos e hoje o fazer a escola saiu do alcance de nossas mãos” (DOCENTE A, MT, 2020) e:

Encontramos nestes espaços a oportunidade para falarmos sobre como estamos sentido tudo o que está acontecendo, não só em nossa profissão, mas em nossas vidas e, hoje, espero por este momento com muita gratidão, porque é um encontro que me acolhe e assim faz com todos os colegas, mostrando que é possível continuarmos acreditando em dias melhores (DOCENTE B, MT, 2020).

Quando este sentimento, de comunhão e cumplicidade acompanham o caminhar e quando o caminhar abre-se para esta dimensão, as relações apreendidas são transformadas e, este aspecto foi um dos mais reconhecíveis nas vozes dos participantes. Vários depoimentos ilustram esta situação e demarcam o quanto, os encontros-mosaicos foram os espaços de apoio, de luz, de guia e renovação das vidas e, o quanto, os mesmos fortaleceram o reencontro dos educadores para consigo mesmos.

Hoje, os educadores compreendem que este designer permanecerá, mesmo com o desejo de que os encontros presenciais aconteçam, os profissionais compreenderam a potência, a fortaleza e a dinamicidade que o ambiente virtual proporciona, desde é claro, que o participante tenha o propósito de com efetividade produzir e produzir-se como integrante dos processos formativos. Ao produzir-se, percorre-se a necessidade de cada educador, nos espaços de mosaicos, indagarem seus percursos, agenciarem questões e compreenderem que é

necessário contemplar suas intencionalidades, seus gestos e suas ações em novos rizomas, começando pela compreensão de que um rizoma não possui uma hierárquica organização, podendo iniciar de qualquer lado, uma vez que o meio é sua potência. Com este entendimento, os encontros mosaicos abriram caminhos para novos acontecimentos nas vidas dos educadores, em suas práticas pedagógicas e a percepção de suas escolhas à luz do caminhar.

Daqui para ali, onde estamos? O que é possível visualizar? Onde estão os educadores e, como estão? Como se sentem a partir do vivido e, como se colocam diante do que não viveram? Quais os caminhos que reconhecem como caminhanças? Como se colocam diante das diversas situações? O que os movem? Para onde seguem seus olhares, interesses e forças?

Daqui para ali, nos colocamos. Não com as dúvidas e os medos do ontem. Não com as expressões do desconhecido e com a timidez com que entramos nos mosaicos, mas com a vontade de transformar a educação, e com ela os dias dos meninos e meninas. E transformar também, os nossos dias, como educadores! E continuar escrevendo ... guardando... eternizando o vivido, porque:

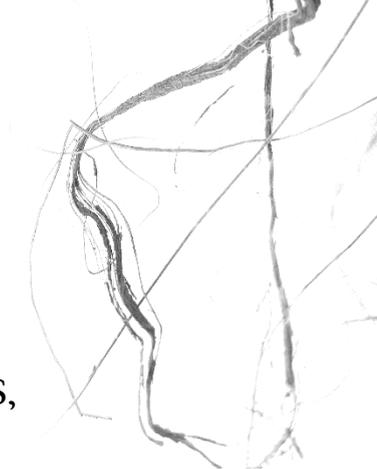
[...] escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida, que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir; ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir imperceptível (DELEUZE, 1997, p. 11).

Seguimos, escrevendo. Seguimos vivendo! Seguimos, produzindo a vida. A vida em comunhão! Seguimos nos aventurando, parafraseando e amando a possibilidade de nunca estarmos prontos...acabados...findados, mas sempre em construção.

Referências

- BEDIN, E. Formação de professores de química: um olhar sobre o Pibid da Universidade Federal de Uberlândia. **Dissertação** (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Rodas de conversa na universidade: formação docente tecnológica em ciências: metodologias de cunho interdisciplinar. In: **Congresso Internacional de Formación de Profesores de Ciencias**, 7., 2016, Bogotá. Memórias... Bogotá: Facultad de Ciencia y Tecnología/Universidad Pedagógica Nacional, 2016. p. 1413-1419.
- DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DEL PINO, J. C. Um estudo sobre a organização curricular de disciplinas de química geral. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 14, n. 1, p. 94-114, jan./abr. 2012.
- HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.
- LIMA, C. A. de. **O diário em roda, roda em movimento: formar-se ao formar professores no Proeja**. Rio Grande: FURG, 2011.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-34.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

(RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO: EXPANDINDO TERRITORIALIDADES, OLHARES E CAMINHOS POSSÍVEIS



Thalia Vielmo Bianchini
Kamila Espinosa Menezes
Izaque Machado Ribeiro

Introdução

RIZOMAS (S)

Somos marionetes. Somos determinações, grandezas, produções, n dimensões, e, e, e, ... Somos compostos por multiplicidades que residem em nós. Somos compostos por desejos, afetos e potencialidades. Florescemos ao encontro de novos sentidos, novas possibilidades, novos territórios. Mas também podemos romper... Romper com aquilo que é estratificado, fechado, estigmatizado e enrugescido. Romper com o uno. Romper com a simbiose... Produzir Rupturas... Desterritorializar... Tecer novas linhas... Liberdades de aventuras... Ir de encontro as incertezas que nos cercam... (mas não esquecendo da regra de prudência).

Kamila Espinosa Menezes

Sabe-se que com as mudanças da sociedade, transformam-se também as relações sociais, as instituições, os modos de enxergar, agir e falar. Deste modo, é necessário também que as instituições educacionais, as quais passamos boa parte da nossa vida, se configurem de forma diferente abarcando as novas tecnologias de ensino e assim, como as novas gerações de estudantes e suas demandas. As práticas educacionais não podem estar isoladas do contexto que as compõem.

A escola numa perspectiva foucaultiana, foi por muito tempo utilizada como espaço de controle dos corpos, nelas eram depositados os alunos para que por meio dos educadores, fossem 'treinados' a reproduzir certos padrões, tanto de comportamento como de leis, valores e costumes sendo internalizados nas crianças desde muito cedo. Os professores também tiveram um tipo de educação que

estava de acordo com essa ordem e, a escolarização, se torna um ciclo vicioso de alimentação da engrenagem heteronormativa, patriarcal, submissa, controladora.

Sabendo disso, a proposta da escrita é discutir/pensar a escola e a educação enquanto instância que tem corroborado para o estabelecimento de padronização dos corpos, além da educação como instituição social que – obviamente – atravessa as práticas escolares, e em que medida a educação e/ou as práticas escolares podem ser pensadas como rizomáticas?

Foucault (1987) afirma que a escola é um dos lugares onde se propaga a docilidade dos corpos, ou seja, de tornar os corpos mais submissos a determinados padrões de conduta e valores, prevalecendo algumas noções hierarquizadas que estão colocadas acima de todos dentro de uma sociedade, pois, a escola funcionou e ainda funciona como um lugar de aprisionamento do desejo, onde este fica reduzido a crenças e preceitos impostos.

Carlos Rodrigues Brandão (1989) diz que a educação é vista hoje como um dos meios de realizar transformação social ou como um recurso de adaptação do indivíduo a essas mudanças, o que na verdade, é o modo dominante de imaginar, pois essa ideia de mudança está pautada em interesses dominantes e é de suma importância pensar em quais mudanças se está falando.

Essa noção de mudança, são adaptações do indivíduo as novas formas de configuração do Capitalismo Mundial Integrado (CMI), conceito criado por Félix Guattari em 1990, o qual discorre que essa estimulação do CMI, nasce nos países desenvolvidos por uma necessidade de instaurar regiões de desemprego, marginalidade de uma parcela cada vez maior de população jovem. Ainda, segundo o autor, há uma disparidade na qual um lado se apresenta com o contínuo avanço de tecnologias capazes de resolver impasses e determinar o reequilíbrio das atividades úteis socialmente; e de outro, há uma incapacidade de forças para se apropriar desses meios. Para o CMI essas mudanças são sempre faladas, debatidas, explicitadas e com a sua ótica que nada mais é, a da disparidade, da dicotomia, onde uma das partes, possuem acesso às produções sócio-culturais-educacionais, e a outra parte onde esses meios são negados.

Com base nessa contingência ocasionada pelo CMI, vemos se configurar novas subjetividades as quais reivindicam singularizações e que começam a ocupar cada vez mais o plano político. A juventude de acordo com Guattari (1990),

[...] embora esmagada nas relações econômicas dominantes que lhe conferem um lugar cada vez mais precário, e mentalmente manipulada pela produção de subjetividade coletiva da mídia, nem por isso deixa de desenvolver suas próprias distâncias de singularização com relação à subjetividade normalizada (p. 14).

Neste trabalho propomos (re)pensar a educação indo além do que temos visto e vivido, focando em transmissão e repetição de determinados conteúdos, que são escolhidos e limitados a um modo de pensar sobre determinados assuntos, formados por uma grade curricular rígida. Propomos então começar a refletir sobre a instituição escolar, como ela foi formada, para que finalidade, para quem; e com vistas de que possamos conceber a educação de modo rizomática, ou seja, procurando escapar do pensamento duro, estagnado e repetitivo para noções de pensar mais amplas, abertas, novas, construtivas e libertárias.

Pensar a escola na perspectiva aqui elucidada, é trazer o fora (nossa sociedade, família, estudantes) para dentro do espaço escolar e criar, a partir disso, meios de trocas e construções, sendo o estudante fabricante da sua própria trajetória, trabalhando com o próprio corpo escolar (estudantes, professores, dirigentes, família). Dentro da perspectiva que mobilizamos a construção do conhecimento deve ser contínua, não deve se estagnar em um modo de pensar a educação, pois somos cercados por várias outras possibilidades as quais constituem nossos modos de existência.

Metodologia

Este trabalho utilizará a metodologia de construção de artigos de revisão de literatura (ARL) que “[...] por sua vez, equivale a um levantamento de estudos já publicado a partir de um tema específico com o intuito de buscar respostas a determinadas questões” (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014, p. 40). De acordo com Koller, Couto e Hohendorff (2014), essa metodologia se preocupa em avaliar criticamente materiais que já foram publicados acompanhando o progresso das pesquisas, as quais, serão abordadas a partir de assuntos sobre o problema de pesquisa com o objetivo de informar ao leitor como se encontra determinada área de investigação, indicando soluções que podem ajudar no problema exposto, que no presente trabalho tem como ênfase (re)pensar a educação para além do que temos hoje, dialogando com autores que a veem como processo de constituição de sujeitos livres do enclausuramento que criaram-se para si e, para os outros visando sua emancipação.

Assim, passamos primeiramente a seção ‘Foucault e a instituição escolar’, baseando nossa análise a partir do livro *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1997),

no qual o autor aborda o tema das sociedades disciplinares. Através do livro ‘Foucault e a educação’ (VEIGA-NETO, 2003) de Alfredo José da Veiga-Neto, será feito um recorte do capítulo oito, que discorrerá sobre as relações de poder-saber; também será abordado a partir do livro ‘Kafka: por uma literatura menor de Deleuze e Guattari’ (1977), o segundo capítulo intitulado ‘Deleuze e Guattari: por uma educação rizomática’, onde discorreremos sobre a construção do conhecimento fazendo um recorte para discussão, o capítulo ‘O que é uma literatura menor’ do livro ‘Deleuze e a Educação’ (GALLO, 2003) de Sílvio Gallo.

Serão usados outros artigos de base para a presente discussão, no intuito de desenvolver diálogos com outros autores, mas as obras citadas acima são o referencial principal para a construção do presente artigo.

Foucault e a instituição escolar

Para iniciarmos a discussão sobre instituições, é de suma importância falarmos sobre as sociedades de Disciplina e de Controle, segundo as ideias de Michel Foucault.

Deleuze (1996), declara que as sociedades disciplinares atingiram seu apogeu no início do século XX. Em concordância com os autores, os indivíduos não cessam de passar de um espaço fechado para outro, indo da família para a escola, e desta para a fábrica. As instituições disciplinares, para Foucault (1975), começam a definir um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma microfísica do poder e que não deixaram de ganhar, desde o século XVII, campos cada vez mais vastos, com o objetivo de cobrir todo o corpo social.

Há aí também uma história do detalhe que segundo Foucault é uma categoria da teologia e do ascetismo, o qual fala que todo detalhe é importante “[...] pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe, e nada há tão pequeno que não seja querido por uma dessas vontades singulares” (FOUCAULT, 1975, p. 137). Conforme Foucault (1975), essa tradição do detalhe é onde se localizam todas as meticulosidades da educação cristã, pedagogia escolar ou militar e, finalmente, de treinamento. Essa minúcia dos regulamentos, inspeções e controle, logo chegariam, deste modo, às mínimas parcelas da vida e do corpo, como as instituições escolares, quartéis, hospitais ou das oficinas, com um conteúdo laicizado (eliminação de qualquer princípio de caráter religioso).

Os métodos de controle impostos no século XVIII, conforme o autor, aconteceram para trabalhar e exercer coerções para manter o corpo a um nível

mecânico, ou seja, deixar o corpo sempre produzindo...produzindo. Portanto, esses métodos tomaram o nome de disciplina, que para Foucault, aumenta as forças dos corpos no que diz respeito à economia, e diminui no que diz respeito à obediência. Então, ela:

Dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por um lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1975, p. 136).

A disciplina, como diz Foucault (1975), procede inicialmente sobre as distribuições de lugares dos indivíduos, utilizando determinadas técnicas, especificando através delas um local heterogêneo a todos os outros e fechados em si mesmo, protegidos da monotonia. O colégio é uma dessas técnicas e tem foco principal no presente trabalho. Os colégios seguem o modelo dos conventos, se impondo pouco a pouco e modulando-se enquanto internato, como o regime de educação, tornando-se obrigatório, se tornando um colégio-modelo. Os modelos disciplinares têm como objetivo individualizar os corpos por localizações específicas, que não os implanta, mas os distribui fazendo circular como uma rede de relações (FOUCAULT, 1975, p. 143).

Pouco a pouco, mais especificamente depois de 1762, o espaço escolar foi se desdobrando e se tornando homogêneo, compondo-se apenas de elementos individualizantes sob os olhares do mestre. Assim, com essa determinação dos lugares, foi possível o controle de cada um.

De acordo com Portocarrero (2004), a disciplina, em conformidade com Foucault, organiza as celas, os lugares e as fileiras criando-se espaços complexos, realizando fixações que permitem circulações, recortando segmentos individuais e estabelecendo conexões. Marcam lugares e indicam valores que devem ser seguidos e que garantem a obediência desses indivíduos, e, em consequência, causam melhoria da economia do tempo e dos gestos. Caracterizam-se como lugares mistos, mas reais, regendo disposições de edifícios, salas, móveis e também de ideais, projetando estimativas e hierarquias.

Depois da segunda guerra mundial, Deleuze (1992) afirma que, “[...] as sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser” (p. 219). A partir daí, conforme o autor:

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. Os ministros

competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares. "Controle" é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximos, os controles "são uma modulação, como uma moldagem auto deformante que muda continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro (DELEUZE, 1992, p. 220).

Nas sociedades disciplinares, os modos de individualização dos indivíduos possuíam dois pólos: o da assinatura e o do número de matrícula, era o modo de exercer modulações dos sujeitos. No entanto, muda-se a configuração nas sociedades de controle, onde a marca individualizante passa a ser a da cifra, que é configurada como uma senha, usada para acesso a informação, transformando os indivíduos em dados. Então, o capitalismo também exerce outra configuração:

O que ele quer vender são serviços, e o que quer comprar são ações. Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa. A família, a escola, o exército, a fábrica não é mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário. Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 221).

Posto isso, iniciamos nossa discussão sobre a instituição escolar em concordância com Foucault (1975) em *Vigiar e Punir*, onde se pode verificar o mesmo viés que está no entorno dos objetivos e características das prisões, enquanto nas escolas o sujeito aprende a se comportar, a ser vigiado, a entrar na norma imposta pela sociedade, as prisões são uma forma de reeducação (conforme apontam os discursos). Essas imposições de normativas são feitas através de regramentos que consistem em horário para comer, horário de lazer, horário para estudar tal e qual disciplina.

Esses comportamentos escolares impostos aos alunos acabam tornando os corpos dóceis, ou seja, "[...] é dócil um corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado" (FOUCAULT, 1975, p. 134). Conforme Dos Santos (2016) a escola é um lugar onde as atividades permitem que o uso do tempo se torne linear, regularizando as operações a partir de monitores que vão comandar o tempo dos alunos, através de apitos e sinais de comando. Ainda nessa perspectiva do autor, no que diz respeito a divisão dos alunos por classes ou séries, isto existe pelo fato que há o intuito de distribuir o conhecimento o

que acaba tornando os corpos e a pedagogia algo mecânico, que serve para tornar esses corpos educados, disciplinados e ordenados. Essa forma de organização escolar, se estabelece para que seja possível construir um ‘modelo’ de corpo adaptável aos interesses do mercado e o andamento da sociedade capital.

Esses regramentos e normas são controlados, segundo Foucault (1975), obedecendo ao dispositivo Panóptico de Bentham. O Panóptico é um tipo de torre construída no centro de uma periferia com vigias, e, o seu propósito é nada escapar aos olhos do poder. Nas sociedades contemporâneas, ele tomou outras formas, deixou de ser uma torre de vigilância e tomou formas mais internas dentro de cada lugar que passou a ser vigiado, conforme Foucault (1975) “[...] o dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente” (p. 194).

Nas escolas da sociedade moderna, não há muita diferença do que alertou Foucault (1975), a diferença, ao nosso ver, é que a tecnologia disponibilizou outro certo tipo de panóptico, as câmeras, por exemplo. Há câmeras nos corredores das escolas, que acabam vigiar os alunos que saem da sala em horário de aula e, ainda há monitores que andam pelos pátios da escola e servem também como uma ferramenta de vigilância. Os alunos que fogem da norma são castigados, como diz Rocha & Dos Santos (2018) e, veem o exercício escolar desse modo como um universo penal amplo e que ao passar pelos estágios estabelecidos conforme a norma é gratificado, criando hierarquias e distinguindo os sujeitos.

Para Batista, Baccon e Gabriel (2015) delimitar, demarcar e direcionar os espaços e os movimentos são os meios pelo qual o poder da disciplina exerce força sobre os corpos para que se tornem dóceis e úteis ao mesmo tempo. O corpo, desse modo, funciona como uma máquina da sociedade capitalista, passando de instituição a instituição, passando a maior parte do tempo de sua vida dentro delas.

Vera Portocarrero (2004) fala que a repartição dos indivíduos é um modo de controlar as atividades através do tempo, vigiando os hierarquicamente, visando normalizar, produzir e reproduzir conteúdos por meio de exames e provas.. Segundo a autora, esse exame é um controle normalizador que permite qualificar, classificar e punir.

Em relação ao que foi exposto sobre a caracterização das instituições escolares, partimos agora para o livro ‘Foucault e a Educação’ (VEIGA-NETO, 2007), onde discutiremos sobre o poder-saber.

O poder-saber

Conforme aponta Veiga-Neto (2007, p. 117), Foucault (1975), inverte a conhecida relação tematizada por François Bacon: mais saberes conferem mais poderes. Conforme aponta, “[...] os saberes se constituem como base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem” (VEIGA-NETO, 2007, p. 117).

Foucault (1975) constituiu sua arqueologia a partir do ser-saber, onde buscou analisar a gênese e a transformação de saberes no campo das Ciências Humanas. Com base nessa construção, pensou o ser-poder, o qual foi operacionalizado por meio do método genealógico, apresentando os processos de surgimento dos saberes e seus embates.

O poder para Foucault (1975), são forças que atuam no que há de mais concreto e material, nossos corpos. Para se entender como o poder se manifesta, é necessário enfatizarmos acerca do micropoder, o poder molecular. O efeito do micropoder trata-se da produção de almas, ideias e saber moral. O autor vai se ocupar da genealogia, a qual procura descentralizar e desestabilizar o poder, aprendê-lo às suas manifestações nas múltiplas práticas (discursivas ou não), que se articulam e se combinam nos atravessando e nos conformando ao nível individual e político.

Cabe ressaltar que a palavra ‘prática’, na visão foucaultiana, não pretende significar atividade do sujeito, mas fala sobre as regras que os sujeitos estão submetidos, desde a prática do discurso. A genealogia, deste modo, “[...] vai buscar não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas; não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social” (VEIGA-NETO, 2007, p. 120).

Resumidamente, o poder para Foucault, não se troca nem retoma, ele só se exerce como ação, ele não é apenas manutenção e reprodução de relações econômicas, mas acima de tudo, relação de forças. No texto ‘Soberania e disciplina’ de Veiga-Neto (2007), com base na perspectiva de Foucault, ele irá discurrir sobre como o poder se exerce e funciona, o qual se mobiliza sempre em formato de rede, onde os indivíduos estão sempre em posição de exercer o poder e lidar com suas ações, o poder passa pelos indivíduos, não se aplica a eles.

Segundo Veiga-Neto (2007, p. 126), Deleuze e Guattari se colocam em movimento para produzir um exercício de entendimento das teses de Foucault sobre o poder em 3 pontos, são eles:

O poder não é essencialmente repressivo (pois incita, suscita e produz); ele se exerce antes de possuir (já que só se possui sob uma forma determinável-classe-determinada-Estado); passa pelos dominantes tanto quanto pelos dominados (já que passa por todas as forças em relação) (VEIGA-NETO, 2007, p. 126).

Então, Veiga-Neto (2007), não irá tematizar o conhecimento como algo natural, biológico ou cerebral, mas articulado ao poder como estratégia.

Há ainda uma epistemologia social de Thomas Popkewitz, citada no livro 'Foucault e a Educação' de Veiga-Neto (2007), que é diferente da tradicional, a qual entende o conhecimento como uma condição que se coloca a priori de qualquer experiência. A epistemologia social de Popkewitz, como fala Veiga-Neto (2007), vai rejeitar a unidade do conhecimento, e não entende como natural essa ou aquela forma de conhecimento. Nessa perspectiva, o papel da educação seria o de chamar a atenção para os processos de estabelecimentos dos arranjos modernos do saber. Vai interpretar deste modo, o mesmo como agenciamento prático, dispositivo de enunciação e visibilidade.

O saber para Foucault (1975), é uma construção histórica, que produz ele mesmo suas verdades e regimes de verdade. Para ele as relações de força constituem o poder, enquanto as relações de forma constituem o saber. O poder se dá numa relação que flutua, não se apoia em nada, fora de si mesmo, ao contrário do saber que se sustenta nas matérias e conteúdos, em elementos formais, os quais são exteriores. Tanto o poder como o saber vão se entrecruzar no sujeito, este sendo seu produto concreto.

As reflexões acima abordadas sobre as instituições escolares e suas características, nelas prevalecem linhas duras e estagnadas durante todo o seu percurso histórico, as quais servem os alunos de discursos prontos e dominantes sem a chance de produzir questionamentos que produzem efeitos na reconstrução de práticas.

Com base nesse movimento, na sequência atentamos para a educação rizomática com Deleuze e Guattari (1975), discorrendo sobre o tema da literatura menor de Franz Kafka, e também realizando algumas pontuações a partir da obra 'Deleuze e a Educação' (GALLO, 2003). O fazemos pois é por via do rizoma que se caminha a uma educação que nos liberte dos moldes enraizados em

nossa sociedade. Assim, construindo novas direções e práticas, a partir das vivências que cada estudante carrega consigo, de forma que a educação se torne parte da vida cotidiana e não separada dos seus contextos sociais, culturais, políticos, etc.

Deleuze e Guattari: por uma educação rizomática

Para iniciarmos a discussão sobre educação rizomática, é de suma importância descrevermos o que é um rizoma:

O rizoma não se deixa reconduzir em ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que devém dois, nem mesmo que deviria diretamente três, quatro ou cinco, etc. [...] Ele não é feito de unidade, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto (...) (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 43).

Na nossa sociedade há um modo sistemático de reprodução de conhecimento. Khouri (2009) representa uma forma mecânica de aprender a realidade, segundo o autor, estudioso de Deleuze e Guattari (1995), afirma que ambos acreditam que não há um pressuposto último que sustenta todo o conhecimento. Para eles, a estrutura do conhecimento forma pontos que vão se originar de qualquer parte e que vão se dirigir para variados pontos.

É o que Deleuze e Guattari (1995) chamam de princípio da conexão e da heterogeneidade, onde “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo (...) o rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (p. 22-23). Com o aumento dessas conexões, tem-se o terceiro princípio, o da multiplicidade, sendo assim,

[...] é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 23).

Por conseguinte, esses princípios citados acima, há ainda o da ruptura assignificante, o qual de acordo com Deleuze e Guattari (1995, p.25), “[...] um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas”. No entanto, o rizoma irá traçar uma linha de fuga quando se produzir rupturas, caracterizando como um movimento de desterritorialização, fugindo do movimento de

territorialização, organizado e estratificado. Contudo, ao mesmo tempo, pode se reterritorializar, voltar ao movimento, voltar ao comum.

Assim, os últimos dois princípios são a cartografia e a decalcomania, os quais falam sobre ‘Fazer o mapa, não decalque’, ou seja:

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 30).

Mas também, como afirma Schneider (2014), existe uma estruturação hierárquica de reprodução que vai das raízes até as folhas. O rizoma, a partir do mapa, ao invés de reproduzir - segue, são formas de experimentações ancoradas no real, onde a cartografia expressa-o como método.

Nesse sentido, para Westrup et al (2017) o papel do professor nesse contexto é estabelecer e unir esses pontos de conexões. A partir dos princípios explicitados acima, tem-se uma ideia de totalidade, mas sem deixar de fora as partes que a compõem. A escola, deve abarcar todo seu entorno, as diferenças, o que se discute no momento, as transformações do mundo e não apenas a aspectos específicos que não tem nada mais a ver com a realidade que nos cerca, mas trazer a realidade tal como ela é no momento em que acontece, ou seja ela deve deixar de ser uma hierarquização e vir a ser uma segmentaridade.

É potente operarmos a educação rizomática, pois o rizoma de acordo com Schneider (2014) pode ser quebrado, organizado, territorializado, estratificado, e a partir dele, ainda surgirem as linhas de fuga, que irão remeter a outras. Desta maneira o conhecimento nunca fica estagnado, ao contrário ele sempre está aberto ao novo, a construção, a segmentaridade.

Podemos ver que nas escolas o conhecimento é transmitido por meio da repetição de saberes. Barros, Munari e Abramowic (2017) apontam que o processo de repetição é único para cada pessoa e que deste modo é promotor de uma diferença. O processo de repetição em Deleuze pode ser explicado de acordo com Dos Santos (2012) quando aponta que só se repete o que não é explicável, como a música, a poesia, pois ao explicá-las os conceitos se alteram, acabando por perder sua essência. Por isso, a repetição se dirige a algo singular.

Dessa forma, como escreve Da Rosa (2016) para Deleuze e Guattari é a partir da atividade, da experimentação que é possível produzir deslocamentos a

ponto de criar o novo. Westrup et al (2017) afirma que o aprendizado é construído coletivamente a partir das experiências de cada um, o qual permite produzir novos conceitos e conhecimentos, deste modo o aprendizado é um movimento de saber e não saber. As informações que cada indivíduo recebe abrem novas possibilidades de discussão e modos de pensar.

Ao que se refere a discussão acima, busca-se tratar do rizoma em educação a partir da literatura menor, para Da Rosa (2016) isso se caracteriza como um contra discurso, tanto literário, quanto expressão política de sua obra. Esse termo 'literatura menor' tem sua origem com Franz Kafka que, segundo Deleuze e Guattari (1977), não pertence a uma língua menor, mas a partir dela para a construção de uma língua maior.

Para explicar a literatura menor recorreremos a Gallo (2003) que apontam que Deleuze e Guattari a dividiram em três características: a primeira delas é a desterritorialização da língua, a literatura menor subverte a territorialidade da língua, arranca ela dessa cultura e tradição fazendo com que as raízes se aflorem e flutuem remetendo a novas buscas e novos conhecimentos; a segunda é a ramificação política, não que a literatura menor tenha conteúdo político, mas pelo seu agenciamento, acaba por se tornar de qualquer modo político, pois o ato de existir por si só já é político e revolucionário; e a terceira é o valor coletivo, isso quer dizer que toda obra produzida não fala por si mesma, mas por todos, pois mesmo que a obra seja construída apenas por um autor ela fala pela coletividade, pois o um se torna todos. Em concordância com Deleuze e Guattari (1977) essas três características da literatura menor, são de desterritorialização da língua, ramificação do individual e agenciamento coletivo de enunciação.

Conforme Da Rosa (2016), a qual cita Deleuze e Guattari (1995), maior e menor não se caracterizam a partir de noções numéricas, deste modo:

A noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas, mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que 'o homem' tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 55).

A literatura menor, não é de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em língua maior, “[...] é o coeficiente de desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25), o que significa então, é dizer que quando há uma impossibilidade de escrever a língua padrão de um povo, mesmo que fazendo parte deste, cria-se a desterritorialização que nada mais é do que usar a língua de modo menor. Isso, segundo Da Rosa (2016) é desobedecer, é o que um, ou mais grupos usam para promover e propor agenciamentos, que ao desterritorializar, também territorializa novos campos, onde o desterritorializar-se é a expressão das multiplicidades.

Para Schneider (2014) essa educação menor vaza do modelo hierárquico e instrumentalizador, é muito mais um acontecimento do que um modelo pedagógico. Uma obra que exemplifica bem o que foi abordado acima é ‘Quarto de Despejo’ de uma catadora chamada Carolina Maria de Jesus, para Fernandez (2006) essa obra foi escrita pela autora como um modo de libertação do mundo em que vivia, para se distrair da solidão e conhecer a si mesma. Carolina vivia em um contexto marcado pela industrialização e por uma política desenvolvimentista, ou seja, marcado pela pobreza, preconceito, injustiças, morte, a qual enriqueceu um lado da população e deixou o outro à mercê. A autora foi uma das que mais vendeu livros no exterior naquela época, caindo no esquecimento devido a sua considerada ‘falência literária’ tendo só dois anos de escolaridade, sendo suas obras seguintes criticadas a partir de critérios sofisticados, exigindo da mesma um domínio literário padronizado e coerência ideológica.

Percebemos no exposto acima, que os modos de escrita são processos que partem de uma experiência própria, de uma linguagem dita menor, de uma literatura menor, onde subverte-se essa territorialidade literária. Carolina Maria de Jesus faz uma reciclagem de ideias, onde não há uma linearidade ou um projeto de escrita estruturado como as obras tradicionais, porque, Fernandez (2006) fala que o agenciamento coletivo de enunciação coloca em ativa diversos estilos de escrita, essa escrita é caracterizada como um contrapeso estilístico. Esta desterritorialização linguística que Carolina Maria de Jesus é revolucionária e ativa,

Assim, esse tipo de escrita está, de certo modo, dissociado da língua imposta e fundamentalmente de um dos aparelhos de dominação cultural da elite culta. Toda produção torna-se um fato político na medida em que revela uma outra história, um outro tipo de escrita e mobiliza a linguagem do “povo que faltava”, e desse modo, os homens reagem aos signos que tentam dominá-los. Carolina escreve no lugar dos marginalizados socialmente que viviam e vivem à

beira da indigência, revelando uma linguagem repleta de estilhaços discursivos unidos e reciclados num livro (FERNANDEZ, 2006, p. 208).

Referente às considerações acima, Sílvio Gallo (2003), faz um deslocamento dessa literatura menor para o campo educacional pensando então em uma educação menor, que é capaz de provocar um estranhamento nas estruturas da educação brasileira. A partir disso ele nos traz o professor militante como ferramenta para o encontro dessa educação menor.

Segundo Gallo (2003), na modernidade, o professor dito profeta (intelectual) está ultrapassado e, o que temos hoje, é uma geração de militância, portanto é necessário que exista o professor militante, sendo aquele que vive na miséria dos próprios alunos, não miséria apenas econômica, mas qualquer miséria que se apresenta para ele, para que de dentro dessa miséria se construam possibilidades. Deste modo a construção é sempre coletiva e o professor militante não é isolado, mas é o que ajuda construir a libertação da miséria de que cada aluno precisa.

Por isso, em conformidade com Da Rosa (2016), Gallo (2003) defende a ideia de que o princípio de desterritorialização seja pensado como um movimento no campo educacional, desterritorializando, além da língua, os processos educacionais, curriculares e institucionais. A escola pensada nos parâmetros nacionais e políticos que:

São evidentemente normativas, é a escola do controle e da disciplina, no modelo foucaultiano. Essa escola “maior”, da norma e do padrão, institucionaliza não somente um currículo nacional, mas também se insere biopoliticamente no campo de produção da própria subjetividade dos sujeitos envolvidos. Cria diretrizes, orientações e representa um projeto hegemônico sobre a identidade dos indivíduos, assim como prioriza certos saberes em detrimento de outros (DA ROSA, 2016, p. 690).

Sendo assim, precisa-se pensar na escola como produção de singularidades, autonomias, diversidades e multiplicidades, quebrando com a perspectiva da normalização de forma que se pense em novas práticas inventivas e criativas a serem trabalhadas no ambiente escolar, com o objetivo de estimular a construção de novas subjetividades.

Considerações finais

No primeiro capítulo do presente trabalho, buscamos discorrer como as instituições escolares foram sendo construídas e constituídas ao longo dos anos, de modo coercitivo, normativo e submisso a normas que então eram tidas como verdades não havendo espaço para pensamentos críticos. A escola foi

sendo, a instituição normativa de toda a sociedade, sendo separada do contexto social e vista como produção do mesmo, através de discursos regulamentadores que buscavam modelar e padronizar o comportamento dos alunos para que estes não fugissem à regra.

Já no segundo capítulo, tivemos como objetivo compreender a educação com outro viés, considerando as práticas educativas que eram executadas no capítulo anterior, para transformá-la em libertária, aberta ao novo, a criações. Buscando dar visibilidade às experiências dos próprios alunos, através do pensamento deleuze-guattariano, visto a partir da literatura menor de Kafka (1977), o qual tratou-se de trazer a miséria, a minoria, a marginalização da sociedade para dentro do campo educacional, não separando a escola de seus contextos, sendo esta ao encontro de potencialidades, das forças emergentes, dos processos de encontros e desencontro, se deslocando para fora e voltando para dentro, se desterritorializando e reterritorializando, criando novos mapas e novos modos de existência.

Logo, podemos considerar que o modo como as instituições escolares foram construídas no decorrer do tempo, afetam ainda hoje, como se configura a construção de conhecimentos e o papel da educação que ainda segue uma lógica homogeneizante. As considerações feitas no decorrer do trabalho fazem-nos pensar que tipo de sujeitos e subjetividades estamos formando e para que sociedade. Traçamos linhas que vão ao encontro de uma educação libertária, com vistas a abandonar o que não cabe na criação de diferenciações e começar a criar novas formas de ver e praticar a educação.

Referências

- BARROS, Gustavo de Almeida; MUNARI, Silvio Ricardo; ABRAMOWICZ, Anete. **Educação, cultura e subjetividade: Deleuze e a Diferença**. Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n. 01. São Paulo: 2017. p.108-124.
- BATISTA, Fabio; BACCON, Ana Lúcia Pereira; GABRIEL, Fábio Antonio. **Pensar a escola a partir de Foucault: Uma Instituição Disciplinar em Crise?**. Interação, v. 40, n. 01. Goiás: 2015. p.01-16.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- DA ROSA, Francis Mary Soares Correia. **A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor**. Revista do Centro de Educação, vol. 41, n.3. Santa Maria: 2016. p. 685-696. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1171/117149982013/html/index.html>>. Acesso em: 08/04/2021.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2 ed. São Paulo: 34, 1992. 226p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. 2. ed. Vol. 1. São Paulo: 34, 2011. 127p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. 2. ed. Vol. 2. São Paulo: 34, 2011. 128p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. 2. ed. Vol. 5. São Paulo: 34, 2012. 260 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: Para uma literatura Menor**. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977. 127p.
- DOS SANTOS, Júlio César Feitosa. **Contribuições de Michel Foucault para a Educação Escolar**. Educa, v. 03, n. 05, Porto Velho: 2016. p.101-112.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987. 302p.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 118p.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. São Paulo: Papirus, 1990. 56p.
- KHOURI, Mauro Michel El. **Rizoma e Educação: Contribuições de Deleuze e Guattari**. 2009. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf>. Acesso em: 11/06/2019.

KOLLER, Sílvia Helena; COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula; HOHENDORFF, Jean Von. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. 191p.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação e Realidade**. Dossiê Foucault – v.1, n.1, p. 169-185, jan-jun, 2004.

ROCHA, Jorge Alberto da Costa; SANTOS, Aline Santana dos. **Foucault e a Educação: Comprometimentos e Ambiguidades**. Periódicos Uesb, v. 14, Bahia: 2018. p.89-111.

SANTOS, Marlene Alves dos. **A Diferença e a Repetição em Educação**. Caderno de Publicação Univag, n. 06. Mato Grosso: 2012. p.105-118.

SCHNEIDER, Daniela Da Cruz. **Micropolítica e Pedagogia Menor: Desdobramentos Conceituais para se pensar a Educação pelas Vias da Experimentação**. Revista Travessias, v. 8, n.2. 2014. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8653/7812>> Acesso em: 08/04/2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 152p.

WESTRUP, Beatriz Ferrari et al. **Rizoma e Educação: Gilles Deleuze e Félix Guattari, Contribuições Junto a Educação**. In: III Seminário de Filosofia e Sociedade: Estética, Literatura e Filosofia Social, 3. Criciúma: Unesc, 2017. p 01-05.

MOVIMENTOS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO E A CRIAÇÃO DE LINHAS DE FUGA NO CONTEXTO DA PSICOLOGIA NAS ESCOLAS: COSTURAS POSSÍVEIS

*Natália Vichiatti Faturi
Márcia Elisa Jager
Bianca Zanchi Machado
Luana Vargas Aquino*

Introdução

Os desafios de entrelaçar teoria e prática nas intervenções em Psicologia Escolar são apontados por diferentes autores como Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) e Guzzo e Mezzalira (2011) e também por publicações do Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2019). O CFP enfatiza que a área escolar e educacional, enquanto pesquisa e desenvolvimento teórico, obteve significativo avanço na compreensão dos processos de escolarização, porém, destaca que parece ser na prática do cotidiano escolar que as maiores dificuldades surgem. Além disso, ao considerar as reflexões propostas por Deleuze e Guattari (2011), especialmente no que tange aos conceitos de desterritorialização e rizoma, e pensando estes atrelados à educação, busca-se nesta escrita, refletir sobre a trajetória da Psicologia nesta área, especialmente sobre práticas tradicionais e contemporâneas que se desenvolveram a partir de importantes movimentos políticos e emancipatórios no país, como o movimento dos trabalhadores, dos metalúrgicos e dos professores, além das lutas por uma nova Constituição a fim de modificar a realidade oriunda de 20 anos de Ditadura Militar no país (CFP, 2019).

Diante disso, considera-se importante refletir sobre a prática da Psicologia Escolar na contemporaneidade, a partir da percepção de professores de anos iniciais e finais de escolas municipais de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul sobre o papel do psicólogo nestas instituições. Estes profissionais vivenciam diariamente a realidade escolar e participam, direta e

indiretamente, do trabalho deste profissional, sendo significativo ouvir suas percepções sobre as intervenções realizadas.

As intervenções iniciais da Psicologia na escola eram focadas em avaliações e atendimentos individuais de alunos com queixas escolares específicas, como dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e de ordem emocional (MARINHO-ARAÚJO, 2010). Guzzo e Mezzalira (2011) acreditam que esta forma de atuação também esteve vinculada ao pretexto de que o psicólogo se configurava como profissional da área da saúde e não da educação, e que, por conta disso deveria trabalhar com doenças psicológicas em contextos clínicos e, quando atuante em espaços institucionais, era esse o olhar (clínico) lançado às problemáticas.

Nesse sentido, os pressupostos que regiam as práticas adotadas inicialmente pela Psicologia nas escolas podem ser compreendidos enquanto processos estáticos, porém compatíveis com a realidade das pesquisas neste período. Dessa forma, as novas possibilidades de intervenções do psicólogo passam a compor uma experiência de desterritorialização, visto que o enfoque dado ao olhar clínico no contexto escolar compreende um movimento de apagamento das singularidades e apreensão da diferença, onde os sujeitos passam a habitar um espaço que se organiza a partir dessas concepções. Deleuze e Guattari (2011a) compreendem a desterritorialização absoluta a partir da ideia de um buraco negro que atua no espaço tempo sugando tudo aquilo que existe ao seu redor, não deixando espaço para o desejo e captura das possibilidades de criação.

Estas possibilidades de atuação historicamente apresentadas caracterizam as práticas tradicionais em Psicologia Escolar. Estas práticas, normalmente, são pautadas no diagnóstico, atendimento, orientação e intervenção com relação a problemas emocionais, de aprendizagem e de comportamento dos alunos (MARTINEZ, 2010). Foi a partir da década de 80, com a influência de movimentos sociais dos trabalhadores e professores, e com a luta pela redemocratização do Estado Brasileiro que Maria Helena Souza Patto, inicia importantes discussões teóricas, publicadas em seu livro 'Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar', as quais passam a construir novas possibilidades de atuação na área (CFP, 2019).

A partir da possibilidade de novas compreensões da atuação do psicólogo no contexto escolar emerge também um campo marcado pela reinvenção do olhar da Psicologia para a escola, onde o desenvolvimento de novos

horizontes marca a existência de outro tipo de movimento de desterritorialização, como a produção de linhas de fuga. Dessa forma, passam a coexistir e disputar esses espaços de intervenção olhares diversos bem como diferentes formas de atuações do psicólogo. As linhas de fuga podem ajudar a compreender o movimento de reinvenção do papel da Psicologia Escolar e suas formas de habitar o território da escola, dado que os agenciamentos tracejados por Maria Helena Souza Patto são entendidos como um movimento de desterritorialização no sentido de que a autora propõe sair do território das convenções tradicionais, que antes ocupavam o lugar de unidade na compreensão do desenvolvimento humano e seus desdobramentos na escola. Patto tece suas contribuições pela periferia do pensamento, criando rachaduras na hegemonia prática-teórica. As rupturas que se formam nesse percurso compõem um rizoma da atuação do psicólogo escolar, dado que um rizoma “é sempre um rascunho, um devir, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, a cada instante” (GALLO, 2003, p. 94).

Patto, em sua tese, propõe pensar uma Psicologia Escolar ‘crítica’ e a necessidade de ressignificação das práticas clínicas hegemônicas na escola, demarcando novos focos de compreensão da realidade escolar, bem como de intervenção. Sua proposta é de passar a compreender as demandas escolares para além do aluno, considerando fatores sociais, culturais, políticos e institucionais na compreensão da queixa escolar.

Esse entrelaçamento de fatores proposto pela autora demarca seu caráter rizomático, sempre infindo e nunca central. A produção de sentido acontece nas margens, nas fissuras e conforme se expande passa a costurar e compor um tecido complexo. A realidade escolar, atravessada por inúmeras dimensões, se constitui a partir desse tecido e o psicólogo passa então a atuar como possível costureiro, remendando, tecendo, seguindo a trama com novas linhas de modo que a questão é “produzir inconsciente e, com ele, novos enunciados, outros desejos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 38). Trata-se de um movimento de rompimento e ressignificação para com a verticalidade das práticas tradicionais, assumindo uma nova postura diante da compreensão do pensamento que Patto propõe. Entretanto, é necessário compreender a complexidade do contexto das práticas em Psicologia escolar, dado que as demandas que surgem no cotidiano de uma escola são diversas. Assim, o uso das técnicas e das possibilidades de atuações apresentadas pela Psicologia escolar tradicional não devem ser entendidas como obsoletas, mas sim parte das linhas que constituem o tecido dessa rede relacional de articulação.

No intento de aproximar as reflexões trazidas acerca da transformação da psicologia escolar das noções teóricas propostas por Deleuze e Guattari, é importante pontuar o caráter criativo e não estático da obra dos autores, no qual os conceitos tornam-se ferramentas para compreender os fenômenos e adquirem sentido próprio conforme aproximam-se do tema. Portanto, o conceito de rizoma carrega consigo a possibilidade de mutação, de circunstancialidade e de potência criativa, emergindo enquanto construção coletiva de sentido para o fenômeno em questão. Este caráter criativo dos conceitos em Deleuze e Guattari passariam então a “responder ao fenômeno e não mais ao seu significado puro” (SOUZA, 2012, p. 236).

Diante disso, e a partir das contribuições de Patto (1999), diversos pesquisadores como Guzzo (2008), Martinez (2010), Barbosa e Marinho-Araújo (2010) e Nunes et al (2014), passaram a produzir publicações que geraram importantes discussões acerca das novas possibilidades de atuação do psicólogo escolar, na perspectiva de uma “Psicologia Escolar Crítica”. Os pressupostos deste novo modelo põem em destaque a noção de sujeito construído a partir do modelo histórico-cultural de Vygotsky e do materialismo dialético que buscou ampliar as compreensões da subjetividade a partir da realidade social e cultural dos sujeitos (NUNES et al, 2014).

A teoria histórico-cultural considera que os sujeitos desenvolvem-se a partir de processos desencadeados por trocas de experiências entre os indivíduos em suas relações sociais. O desenvolvimento surge, portanto, na mediação de instrumentos de natureza concreta e simbólica, sendo a escola uma das principais instituições que fazem parte do desenvolvimento dos sujeitos (DIAS; PATIAS; ABAID, 2014, p. 109). O materialismo histórico dialético tem como base, conforme Sabel (2006, p. 43).

[...] o pressuposto de que o que move a história são as relações materiais de produção; relações estas estabelecidas entre o homem e a natureza e entre os próprios homens. O ponto de partida para o conhecimento da realidade deve ser a materialidade das relações humanas.

A partir dessas novas perspectivas foi possível perceber que os desafios enfrentados pelos alunos na escola transcendiam a lógica individualista e biologicista. Tornou-se necessário, portanto, validar e questionar outros processos que faziam parte do contexto educacional e social, e que, inevitavelmente, atravessavam a vida de cada sujeito (DIAS; PATIAS; ABAID, 2014). Nesse sentido, as novas possibilidades de atuação do psicólogo escolar compreenderam

intervenções que transformam estas concepções cristalizadoras acerca do desenvolvimento humano, mudando o foco do fracasso escolar para uma cultura de sucesso escolar, e substituindo o paradigma da doença para o da saúde psicológica (MARINHO-ARAÚJO, 2017).

Através desta contextualização histórica e com a validação do discurso das professoras, torna-se possível dar visibilidade às instituições escolares e trazer algumas discussões a respeito dessa realidade. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir com as novas possibilidades teórico-práticas da Psicologia Escolar a partir da realidade institucional de um serviço em Psicologia Escolar vinculado à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SMEEC) de uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Para a construção dessa pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, pela via da pesquisa de campo (MINAYO, 2014), através de uma entrevista aberta, criada especialmente para este estudo: “As escolas da rede municipal possuem em sua equipe estagiários e profissionais da Psicologia, os quais oferecem práticas voltadas à Psicologia Escolar. Dessa forma, gostaria que você pudesse me contar um pouco sobre como você percebe esse serviço no cotidiano da escola e o que espera dele?”.

A análise das informações foi feita através do método de análise de conteúdo temática conforme propõem Minayo (2014). A discussão dos resultados e a análise das entrevistas foram separadas em duas categorias temáticas construídas a partir dos núcleos de sentidos encontrados nos discursos das participantes, são elas: A expectativa clínica, a cultura do fracasso escolar e os processos de desterritorialização da Psicologia Escolar, e a importância do trabalho multidisciplinar na produção de novos sentidos à Psicologia Escolar.

A expectativa clínica, a cultura do fracasso escolar e os processos de desterritorialização da Psicologia Escolar

As práticas que estão sendo realizadas pelo campo Psi no contexto escolar vem passando por constantes processos de mudança e reinvenção do olhar direcionado a tais intervenções, desde o modo que elas acontecem até a compreensão dos papéis estabelecidos pelos atores desta trama. Como já fora apresentado anteriormente na escrita, a Psicologia Escolar Tradicional e a Psicologia Escolar Crítica apresentam distintas e complementares formas de compreensão da atuação do psicólogo, sendo possível perceber as ressonâncias desse movimento nas relações estabelecidas na escola.

A construção teórico-prática da Psicologia Escolar se deu a partir da influência da biomedicina e de estudos científicos que se fortaleceram durante o século XIX e XX. Conforme Gomes (2015), essas práticas consideradas tradicionais percebiam o insucesso escolar pelo viés da patologização e culpabilização dos indivíduos, estabelecendo, dessa forma, atuações pautadas em atendimentos clínicos de alunos problemas e/ou suas famílias com propósito adaptacionista à cultura e normas escolares. Dentro ou fora da escola, é possível perceber discursos que restringem e aproximam as práticas da Psicologia na instituição ao atendimento dos alunos e suas famílias, especialmente aqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, comportamento e desenvolvimento emocional (GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2016).

Estas ideias podem ser percebidas no discurso da professora Tânia¹ que, ao falar sobre as expectativas com relação ao trabalho do psicólogo na escola, afirma que ‘ele nunca tirou a menina da sala de aula para fazer uma avaliação com ela, foi só em sala de aula’. Ela também salienta que ‘o atendimento individual dele com a criança deveria ser primordial, não é só a sala de aula, porque a criança precisa se abrir com ele’. A partir da fala de Tânia, é possível perceber que as marcas históricas de uma Psicologia higienista e adaptacionistas apresentada anteriormente e que ainda projeta nas crenças sobre a atuação do psicólogo escolar um saber que explica e soluciona as queixas escolares, especialmente através do atendimento clínico ao aluno e/ou à sua família (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Nesse sentido, considera-se importante salientar, conforme Neves (2011, p. 179) que

[...] os fenômenos da vida e, também, os fenômenos escolares são engendrados intersubjetivamente, e que, portanto, as formas de entendimento dessas questões não podem se dirigir apenas a um aspecto (ou sujeito) dos acontecimentos. Ao falarmos de subjetividade, estamos, para além das perspectivas psicológicas, sociológicas, sócio-históricas, também considerando o que nessas subjetividades comparece de inconsciente.

Embora a Psicologia Escolar Tradicional possa contribuir de algumas formas com possibilidades de atuações do psicólogo, seu caráter hegemônico e voltado para o olhar clínico carrega o poder de construir mecanismos de controle capazes de anular algumas experiências criativas dos sujeitos envolvidos nesses espaços. Carvalho (2020) tece a ideia de que na educação, a instauração

¹ As professoras receberam nomes fictícios a fim de manter o sigilo da pesquisa

absoluta de práticas que possam, de alguma forma, diminuir a potência de existência do outro, podem caracterizar uma desterritorialização. O autor ainda afirma que isso se torna possível quando não conseguimos escapar de algum modo de sua intensidade, e “não nos movemos mais nos territórios que nos permitiam a produzir um reconhecimento social de nossas relações” (CARVALHO, 2020, p. 16). Nesse sentido, a atuação do profissional de Psicologia inserido no contexto escolar pode ser entendida enquanto parte da disputa que constitui o tecido do olhar para com as relações dentro da escola, visto que nesse espaço o psicólogo constrói seu olhar cotidianamente, e esse olhar também é atravessado pelas percepções dos demais integrantes da comunidade escolar.

As ferramentas possíveis utilizadas para a compreensão e a resolução das queixas escolares devem ser pensadas com responsabilidade, pois a implementação de práticas que possuem o poder de anular as singularidades dos alunos atuam também a partir das intervenções Psi. Deleuze e Guattari (2011b, p. 94), quando se propõem a pensar o movimento de desterritorialização trazem que “os principais estratos que aprisionam o homem são o organismo, mas também a significância e a interpretação, a subjetivação e a sujeição”. Assim, quando os autores problematizam a existência aprisionada decorrente dos movimentos desterritorializantes, estes apontam para um horizonte de outras possibilidades de habitar os territórios com que nos relacionamos. Para tanto, pensando no contexto específico da psicologia escolar, essas reflexões contribuem para pensar em práticas outras nas quais a construção de novos direcionamentos de atuação do psicólogo no contexto escolar podem ser costurados coletivamente, sendo tecido a partir das fissuras produzidas a partir da verticalidade que se institui no espaço escolar.

É dessa forma que uma nova possibilidade de compreensão das queixas escolares surge. Os ‘Procedimentos de avaliação e intervenção dos alunos encaminhados com queixas escolares – PAIQUE’ é um modelo de atuação que aparece como uma alternativa à forma tradicional de enfrentamento das queixas escolares (aquela que culpabiliza o aluno pelo insucesso escolar) e que pode caracterizar uma possibilidade de intervenção frente aos encaminhamentos de alunos denominados e estereotipados como ‘alunos problemas’, tão comuns no cotidiano do psicólogo escolar. Não se trata, no entanto, de abandonar as modalidades tradicionais de atuação, mas sim integrar e ampliar estratégias interventivas. Desse modo, torna-se possível compreender os desafios escolares como expressões inerentes aos alunos, mas também como aspectos relativos aos

professores, ao contexto escolar e às relações sociais, políticas e culturais que integram a realidade e o cotidiano escolar (NUNES et al, 2014).

Esta forma de atuação coloca o professor e a escola corresponsáveis pelas queixas escolares, e vão de encontro com as expectativas de Tânia, a qual acredita que o trabalho deve ‘ser voltado, em primeiro lugar para a criança né, a família, e em segundo lugar para nós profs.’. Também é possível perceber esta lógica quando a (o) professor (a) Paula afirma que “a gente quer alguma coisa que nos diga, por exemplo, o aluno x está com um problema, como reagir, ter algum horizonte naquele momento”, e quando Ana diz que “Ele (o psicólogo) vai uma vez na semana lá e daí a gente conversa com ele alguns casos individual, particular, de algumas crianças que a gente tem em sala de aula, que tem a possibilidade de algum diagnóstico, alguma coisa que vem se apresentando’.

Quando os professores fazem estas afirmações, é possível sugerir, a partir dos seus olhares, que a queixa escolar está voltada para o aluno e sua família e que o lugar da escola e dos professores se restringe ao cumprimento de medidas indicadas pelo psicólogo para manejar o problema em sala de aula. Parece que os professores não se percebem como corresponsáveis na produção de queixa escolar e como atores centrais no processo de entendimento e intervenção dos problemas indicados. Este viés tradicional, de intervenção junto ao aluno e/ou sua família, conforme Neves (2011), desresponsabiliza a escola e os professores, pois entende-se que as respostas sobre o que fazer com determinadas situações devem ser buscadas no aluno, deixando de lado a influência do papel da escola no desenvolvimento daquele sujeito.

Foi através das críticas construídas sobre essa expectativa individual que o PAIQUE desenvolveu novas possibilidades de atuação (NEVES, 2011). Após perceber que o desenvolvimento escolar do aluno se dá, principalmente, a partir do encontro entre ele e seus professores, as organizadoras do modelo, Neves e Almeida (2003), sugerem que a ênfase das intervenções deve ocorrer dentro da escola, juntamente com os professores e outros profissionais da instituição, visto que, normalmente, a demanda é formulada e solicitada pelo próprio professor, a partir das vivências em sala de aula. Neves (2011) afirma que a partir dessa forma torna-se possível tratar este profissional de maneira singularizada, por meio da escuta e de uma relação de apoio e parceria em que, juntos, discutem possibilidades interventivas frente ao problema indicado.

Ana explica como percebe o trabalho da Psicologia escolar em sua escola. Ela relata que 'ele (o psicólogo) vai até a escola, conversa com a coordenação e direção da escola. Elas colocam as situações de casos de aprendizagem ou algum outro caso que não seja de aprendizagem que a gente tenha notado. E depois ele vai até o professor, observa a criança em sala de aula e nos chama, conversa com a gente. É isso que eu percebo dele, é essa assistência que ele nos dá'. É possível sugerir, a partir da fala da professora que, mesmo que seja indicado que as práticas ocorram a nível institucional (CFP, 2019), o psicólogo escolar parece, ainda, ocupar um lugar restrito e voltado ao atendimento dos alunos e suas famílias, bem como a orientação aos professores sobre o que fazer em cada caso, atuando assim em uma perspectiva tradicional. É importante salientar que as práticas tradicionais e emergentes em psicologia escolar coexistem e possuem importantes relações e diversas interdependências. Mesmo considerando que as propostas mais atuais (emergentes) são mais abrangentes e complexas do que a anterior, ambas possuem importante lugar na constituição histórica da profissão (MARTINEZ, 2010).

No entanto, o excesso de demanda individual sobre as queixas escolares ligadas aos alunos contribui para que a intervenção direcionada à eles seja reforçada. Isso pode fazer com que os professores, não consigam acessar o serviço ou até mesmo não se sintam reconhecidos como alguém que também precisa ser olhado e percebido em seu papel institucional. Tânia salienta que 'ele (a) pode perguntar: como você está se sentindo? O que você espera desse ano?'. Nunca, ninguém, foi me perguntado isso sabe? Nunca ninguém perguntou como está tua saúde e como tu espera receber teus alunos? (...) seria bom ele (a) ter um momento conosco, os professores, um momento voltado para nós. Porque a gente também precisa saber como vai ser o respaldo dele (a), o que ele (a) espera daquele ano, o que ele (a) pretende fazer com a gente, e o que ele (a) espera que nós ajudemos ele (a), ou alguma coisa assim'.

Estes dois últimos fragmentos podem indicar um desejo, enquanto trabalhadora, em ser escutada pelo (a) psicólogo (a) da instituição. A saúde mental dos professores tem sido alvo de estudos, tais como o realizado por Neves (2011), Ribeiro et al (2012) e Neves e Silva (2006). Estes trabalhos indicam a importância da promoção de espaços de reflexão contínua sobre a experiência docente, já que o tema da saúde mental dos professores pode evidenciar processos de adoecimento associados à tensão no interior da escola, excesso de objetivos pedagógicos a serem alcançados e sobretudo a impotência frente ao fracasso escolar dos

seus alunos (NEVES, 2011). A necessidade de escuta frente esta realidade é colocada por Tânia, a qual considera importante que o (a) psicólogo (a) possa 'estar ouvindo nossas angústias, porque muitas vezes acredito que falta um pouco daquele grupo de professores, aonde o professor vai poder colocar seus problemas e suas angústias, e é onde o (a) psicólogo (a) vai poder dar seu feedback. Eu acho que muitas vezes faz falta isso pra nós'.

O excesso de queixas individuais produzidas pelos professores e projetadas aos alunos e/ou suas famílias pode comprometer o desenvolvimento de práticas com e pela equipe da escola, já que, em busca de dar conta dos desafios vivenciados na profissão, os professores formulam queixas não subjetivadas (NEVES, 2011). Tais queixas, conforme Neves (2011), referem-se a manifestação de sentimentos de mal-estar por meio da formulação de demandas que normalmente vem do exterior, do sistema educativo, das famílias e dos alunos que não aprendem. Dessa forma, o professor pode não se reconhecer como parte das dificuldades e tende a atribuir ao outro desafios que, inevitavelmente, constituem a relação dele com o objeto da queixa.

Portanto, mesmo em busca de espaços próprios para os professores, estes ainda tendem a direcionar a queixa escolar para os educandos, como pode ser exemplificado na fala de Ana: 'Na minha turma do ano passado não teve nenhum caso específico para a psicologia escolar atuar. O que realmente teve foi um caso que já vinha sendo acompanhado pela psicologia escolar, bem no início do ano passado, em que a criança tinha que ser encaminhado para a APAE'. Ao encontro da fala anterior, Tânia, quando questionada sobre os tipos de demandas que ela percebe na sala de aula, afirma que 'esse ano eu tenho só uma menina. Ela é especial'. Estes trechos revelam que, na concepção dos professores, o foco da psicologia escolar é o aluno, mesmo que em alguns momentos eles indiquem que também precisam ser olhados por este profissional em suas demandas emocionais.

Ainda sobre a atuação do (a) psicólogo (a) voltada aos professores, observa-se na fala de Paula uma necessidade de orientação sobre como reagir e manejar com alguns casos específicos em sala de aula '[...] a gente não só precisa como necessita muitas vezes do trabalho do (a) psicólogo (a). Mas do profissional da psicologia a gente precisa muitas vezes daquele apoio, do olhar como eu te disse, do olhar que nos digam se estamos certos ou errados naquela situação. Porque a gente encontra N situações em sala de aula, principalmente com a família. Às vezes a angústia de um professor de como trabalhar com aquela criança

que tem problema. A gente necessita desse trabalho e desse apoio'. Adriana, nesse mesmo sentido, diz que espera um 'retorno, de como fazer, como agir, que muitas vezes é essa tua dúvida em sala da aula, se estou fazendo certo, o que eu tenho que fazer, onde eu errei'. Ana também afirma que na sua escola foi solicitado que 'o educador tivesse uma escuta com o (a) psicólogo (a), porque a gente tem bastante dúvidas em relação a alguns casos, e até pra gente poder ter esse amparo assim. Eu acho que essa parte do (a) psicólogo (a) com o professor, esse lado assim, de nos escutar e nos dar amparo com essas dúvidas que a gente tem'.

É possível perceber que, mesmo com diversas discussões teóricas que indicam as atuais possibilidades de atuação do psicólogo escolar, especialmente aquelas voltadas à instituição, a expectativa dos professores sobre a atuação do psicólogo escolar ainda é aquela que responsabiliza os alunos pelos desafios escolares (PEREIRA-SILVA et al, 2017).

Nesse sentido, é importante que o psicólogo facilite o desenvolvimento de trabalhos coletivos que permita aos professores momentos de reflexões sobre suas próprias práticas, colocando si próprio como parte dos desafios enfrentados na escola (NEVES, 2011). Dessa forma, torna-se possível que estes profissionais, em conjunto, contribuam, através de suas experiências e conhecimentos, para a potencialização de importantes espaços formativos e reflexivos acerca dos desafios encontrados neste contexto. Isto pode tornar-se possível através da oferta de trabalhos de orientações e/ou capacitações, bem como encontros continuados e permanentes.

Os trabalhos de orientação e de oferta de capacitações, por meio da formação continuada, faz parte do trabalho psicólogo escolar, o qual deve trabalhar, conforme indica o CFP (2019, p. 47), com

[...] conteúdos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem nas dimensões que constituem os sujeitos, tais como: relações de classe, relações de gênero, sexualidades, relações étnico-raciais, mídias e tecnologias, entre outros, tendo como norte fornecer subsídios que contribuam para o entendimento de como o(a) estudante aprende. O objetivo é contribuir para o aprofundamento teórico a fim de compreender as relações existentes entre a subjetividade humana, a formação do psiquismo e o processo educacional, formados nas relações sociais.

Além da necessidade de espaços de escuta e orientação aos professores sobre como lidar com situações específicas relativas aos estudantes, também foi possível perceber, a partir das entrevistas, que existem expectativas docentes relacionadas ao atendimento das famílias dos alunos. Estas necessidades

também são permeadas por pedidos de normativas, instruções e/ou enquadramento oferecido pelo psicólogo sobre como lidar com determinado aluno, família ou situação. Isso sugere que os professores parecem não se corresponsabilizar pelas questões escolares produzidas por eles próprios. Nesse sentido é possível perceber esta lógica quando Tânia relata que que ‘às vezes as gurias lá (as colegas de trabalho) me dizem assim: tu tem que deixar, relaxa, agora ele que é psicólogo tem que dar um rumo. E pelo que eu noto nas minhas colegas, elas pensam assim, ah agora que eu encaminhei para o psicólogo, ele que se vire’.

A cultura do fracasso escolar, conforme discutido anteriormente, tende a culpabilizar o aluno e/ou a realidade social, econômica e biológica da família dos alunos. Nesse sentido, as atuais propostas em psicologia escolar salientam que “é preciso que se resista às pressões de se patologizar famílias e indivíduos, reformulando soluções em termos de responsabilidades coletivas” (GUZZO, 2016, p. 22). Tais responsabilidades devem levar em consideração um modelo de atuação emergente, propondo-se a compreender o papel do estado na vida da sociedade e a lógica de poder imposta por este (GUZZO, 2016).

A prática do psicólogo escolar com as famílias, segundo orientações do CFP (2019), precisa buscar refletir sobre o papel social da escola e das famílias, buscando ampliar as concepções ligadas à escolarização. Além disso, Teixeira (2018) destaca como função fundamental do psicólogo escolar facilitar a aproximação entre ambas, a fim de promover e dar visibilidade a falas e promover práticas compartilhadas. Esta evolução teórico-prática, construída ao longo dos últimos anos, é reconhecida pela professora Mara, quando afirma que “quando eu comecei a trabalhar (há cerca de doze anos), a gente só encaminhava casos extremamente críticos. Não se tinha essa visão que se tem hoje (referindo-se a avaliação e manejo a partir do trabalho multidisciplinar”. No entanto, a seguir a professora considera que “não se tinha tanto problema que nem tem hoje. Porque se tu for ver assim, as famílias eram mais estruturadas”. Paula, nesse mesmo sentido salienta que “[...] a gente tem casos bem difíceis em sala de aula, famílias complicadas né. Casos bem específicos de famílias desestruturadas, que precisavam daquele apoio, de várias coisas”.

O discurso de responsabilização da queixa escolar sobre as famílias “desestruturadas” também traz consigo uma visão estigmatizada do insucesso escolar, pois refere-se a grupos específicos de alunos. Desse modo, a escola passa a atribuir o baixo rendimento escolar às condições sociais, econômicas,

culturais, e ao grau de escolaridade destas famílias (FANTINATO, 2012). Conforme Fantinato (2012, p. 20):

[...] a única diferença é que a culpa não é individual, mas dividida com seus antepassados, por toda a sua carga genética de fracassos ou à falta que suas famílias não conseguem suprir por serem fracos demais, pobres demais, desestruturados demais. Muda-se o foco, mas a causa continua sendo fora da escola e de sua relação com essas famílias.

É possível perceber discursos que se aproximam desta lógica quando Tânia, ao contar sobre os desafios enfrentados em sala de aula com uma aluna, afirma que “A mãe era muito insegura, e ela transmitia essa insegurança para a criança. E daí dentro da sala de aula a menina achava que ela podia fazer tudo que fazia em casa, que ia ficar tudo bem porque a mãe deixava. Então ela achava que podia tudo”. Posteriormente complementa “Porque aquela menina, a questão não era ela, era a família. Principalmente a mãe, que transmitia aquilo para a menina”.

Paula, nesse mesmo sentido, fala que “Porque as vezes tu vai ver, acontece de o pai bater na mãe, e aquilo reflete na criança, ele não entende direito. Às vezes ele presencia uma coisa que não era pra ele tá presenciando, e aquilo afeta nele, depois ele não sabe como ele vai se expressar na escola. Vai chegar uma hora que vai refletir”. Mara, preocupada com a situação familiar de alguns alunos diz que “tem coisas que eles contam que são bem cabeludas. Eu já tive aluno que dizia que o pai chegava bêbado e batia na mãe, essas coisas assim. Que o pai vendia droga”. Ana também fala sobre as famílias: “Mas claro que tem casos em que tu percebe que existiam conflitos em casa, porque a criança está extremamente carente, chorando, aí a gente chama a família, aí depois de um tempo essa família vem e diz que os pais estavam se separando por exemplo”.

Entende-se, a partir do discurso dos participantes e dos escritos de Fantinato (2012), que não há como negar a importância do papel da família e suas responsabilidades com os educandos. Contudo, considera-se reducionista afirmar que sua realidade vai, necessariamente, confirmar o nível de qualidade da aprendizagem e socialização dos sujeitos. No entanto, apesar de reconhecer a participação da família como essencial, a escola não pode estabelecer uma relação de dependência com ela, pois caso a família não possa ou não queira participar, a atuação da equipe deverá acontecer (NEVES, 2011). Ana afirma que em sua escola nem sempre é possível realizar ações juntamente da família, “[...] é difícil, nem todas as famílias que aceitam o (a) psicólogo (a), e ali, na maioria

das vezes os pais foram flexíveis, mas teve casos na nossa instituição que os pais não foram nenhum pouco flexíveis”.

Foi através da diversidade das relações que se estabelecem entre as famílias e a escola que a psicologia emergente desenvolve estratégias que buscam atender às singularidades presentes neste cotidiano. Dessa forma, é importante que as famílias sejam incluídas como parte do processo, a fim de utilizar os dados familiares como facilitadores para compreensão da queixa e não como justificativa (NEVES, 2011).

Diante disso, torna-se possível afirmar que, através destas discussões, a psicologia escolar passou, e ainda passa, por diversas evoluções teóricas e práticas que marcam diferentes estilos de atuação que, necessariamente, precisam considerar diversos aspectos sociais, culturais e históricos que marcam a vida de cada sujeito. Além disso, estas possibilidades demarcam importantes linhas de fuga, traçadas e refletidas pelos autores, os tornam possível delinear novos direcionamentos à área.

A importância do trabalho em equipe

A implementação das novas diretrizes curriculares do curso de Psicologia prevê a formação de profissionais com perfil crítico e comprometido com a transformação das condições sociais que permeiam o contexto escolar. Nesse sentido, Marinho-Araujo (2017) salienta que este profissional deve ser capaz de realizar articulações coletivas e propor atuações a nível institucional, através de equipes multidisciplinares, desenvolvendo a responsabilidade social e individual dos agentes escolares.

No entanto, a realidade vivenciada por muitos profissionais pode ser outra, pois o dia a dia do contexto escolar e a impossibilidade do psicólogo estar presente diariamente pode comprometer estas estratégias de trabalho. É por conta disso que Neves (2017) salienta que quando ocorrem encontros para atendimento e orientação dos alunos e famílias, a participação de toda equipe escolar, especialmente do professor (aquele que normalmente formula a queixa), torna-se imprescindível, pois propicia um ambiente de cooperação mútua. Proporcionar esses encontros pode tornar possível uma melhor compreensão da vida escolar do aluno e, principalmente, realizar orientações e discussões, descolando das propostas tradicionais em Psicologia Escolar, àquelas que realizam intervenções individuais e descontextualizadas.

Tânia destaca com relação ao atendimento das famílias que “Não tem aquele processo da gente sentar, o (a) psicólogo (a) e o professor e poder conversar sobre aquele aluno. Com a família também não tem essa conversa, professor, psicólogo (a) e família. Eles fazem sim uma fala com a família, mas a gente não fica sabendo o que foi falado, o que foi tratado. E a gente também não sabe que práticas o (a) psicólogo (a) adotou para tentar melhorar, amenizar o problema daquela criança”. Nesse sentido, é possível sugerir, conforme destaca o CFP (2019), que as equipes escolares obtiveram significativos avanços teóricos que ampliam as discussões neste contexto, no entanto, ainda parecem encontrar desafios na atuação profissional coletiva.

Tânia exemplifica em uma de suas falas a importância da comunicação entre as áreas para que o trabalho na escola seja efetivamente possível: “[...] saber ponderar todas as situações, colocar o ponto de vista de uma forma ponderada para que eu não atinja o outro. Caso haja uma discordância, por exemplo, entre o professor, a Psicologia e a psicopedagoga, é preciso ter um consenso entre os três. Encontrar uma maneira de ajudar, não é cada um ficar puxando para o seu lado, como muitas vezes acontece”. É nesse sentido que Neves (2011) destaca a importância do trabalho em equipe, em que a Psicologia, assim como outras profissões, pode contribuir compartilhando possibilidades, de modo a tornar as discussões mais amplas e integradas, fortalecendo o entendimento da realidade dos sujeitos através da reflexão de aspectos sociais, culturais, psicológicos, históricos e da realidade escolar.

Além disso, o trabalho em rede, que vem se fortalecendo nestes últimos anos, tem facilitado a operacionalização de encaminhamentos adequados. Considera-se importante contar com as contribuições da Estratégia Saúde da Família (ESF), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Conselho Tutelar. Estas instituições, de modo geral, são responsáveis por realizar a aproximação entre a equipe e os alunos e suas respectivas famílias. Dessa forma, salienta-se que a construção diária deste trabalho pode propiciar um encontro saudável para todos, além de facilitar a aliança entre as equipes escolares e as famílias (NEVES, 2011).

O psicólogo escolar, ao participar das vivências no interior da escola, deve proporcionar estratégias que tornem possível discutir e refletir sobre possibilidades práticas do trabalho em equipe, de modo a desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, melhorar a qualidade de vida no trabalho, entre

outras ações que contribuem para o aprimoramento da instituição (MARTINEZ, 2010). Paula, nesse mesmo sentido, acredita que faz parte do trabalho desse profissional “receber algo em troca, ter gente te auxiliando, trazendo novas experiências, novas visões”.

Essas possibilidades práticas caracterizam as práticas emergentes em Psicologia escolar e descola da lógica clínica e descontextualizada, experienciada por Tânia: “[...] eu não sei o resultado da conversa porque não me foi passado. Não sei se eu agi da maneira certa com aquela menina, porque eu agi de acordo com o que eu pensei, com o que eu pesquisei, com quem eu conversava que entendia sobre o assunto”.

No entanto, Paula consegue visualizar uma significativa evolução no serviço de Psicologia escolar quando afirma que “nesse último ano a gente percebeu que as coisas começaram a andar mais, temos mais feedback, tem mais a união do grupo, é possível trocar entre o grupo. Tem mais acompanhamento em sala de aula do (a) psicólogo (a). A gente percebe assim que as coisas estão andando mais”. Além disso, salienta que, “hoje a gente tem aquela mesa redonda sabe? Em que se reúne os profissionais das áreas, educação especial, fono, psicologia e coordenação para falar de determinado aluno”.

Percebe-se significativas evoluções no sentido do desenvolvimento de práticas que incluam equipes multiprofissionais, pois estas favorecem as discussões e práticas na área, além de configurarem-se como importantes processos desterritorializadores dos processos educativos. No entanto, estas ainda parecem estar pautadas na lógica de responsabilização do aluno. Nesse sentido, é importante considerar que o trabalho do psicólogo em instituições escolares deve ser realizado através de uma equipe multidisciplinar, sendo este profissional uma peça importante para auxiliar nas reflexões a respeito das relações que atravessam contexto, colocando os agentes escolares como corresponsáveis pela queixa escolar e aproximando-se, cada vez mais, de práticas emergentes e humanizadas (MARTINEZ, 2010).

Considerações Finais

Articular agenciamentos que se proponham a pensar a atuação de psicólogos no espaço escolar, suas ramificações e atravessamentos a partir do viés teórico utilizado, proporciona um olhar ampliado acerca dos processos subjetivos que advêm da constituição do território da escola. O objeto de estudo acaba

se deslocando e abre espaço para um extenso campo de percepções e desdobramentos possíveis, que através das possibilidades que surgem com o amparo concedido a partir das ferramentas teóricas deleuze-guattarianas de rizoma e des-territorialização, podem ser esmiuçadas de modo singular, captando as zonas de intensidades e as incessantes conexões que vão surgindo ao longo da escrita. Nesse sentido, faz-se o uso desses conceitos de um modo aberto e ampliado, no intento de produzir conexões, possibilidades e conversar com o pensamento dos autores do campo da psicologia escolar: Guzzo (2008), Martinez (2010), Barbosa e Marinho-Araujo (2010), entre outros.

Além disso, os dados indicam que a percepção das professoras entrevistadas acerca do trabalho do psicólogo escolar estão pautadas na lógica do fracasso escolar, aquele que responsabiliza a queixa escolar sobre o aluno e/ou sua família. Nesse sentido, apesar de diversos avanços teóricos e práticos no campo da Psicologia Escolar que transitam de um paradigma tradicional à um emergente, o cotidiano de atuação do psicólogo ainda necessita transcender o olhar histórico sobre a expectativa clínica e individualizante através de práticas capazes de evidenciar aos professores essa mudança de paradigma. É importante destacar que esta perspectiva caracteriza o modo como as práticas em Psicologia Escolar são percebidas na visão da mostra de participantes desta pesquisa.

Os relatos sobre os desafios e potencialidades das práticas indicam a importância da participação do psicólogo na escola a fim de favorecer o fortalecimento das equipes escolares e produzir práticas multiprofissionais com olhares voltado aos alunos, famílias, professores, funcionários e diretores escolares de modo a compreender suas relações a partir da constituição histórica, cultural, social e política daquela realidade. Esta prática pode tornar possível a responsabilização das queixas a todos os atores escolares de modo a definir papéis e funções a cada sujeito pertencente a este espaço.

É necessário considerar que as práticas caracterizadas por tradicionais e emergentes sugerem possibilidades de atuações que se entrecruzam e que possuem importante papel na constituição histórica dessa profissão. Essa classificação tem apenas o objetivo de categorizar algumas formas de atuação em Psicologia Escolar, as quais tornam-se mais ou menos possíveis de acordo com a realidade local e com as condições de trabalho e ferramentas disponíveis a cada psicólogo para o planejamento e desenvolvimento de suas intervenções.

Nesse sentido, a forma como cada profissional vai utilizar as ferramentas disponíveis pode variar de acordo com o entendimento individual da atuação do psicólogo nas escolas. Considera-se que é preciso buscar formas de ressignificar tais práticas e compreender o que leva a estigmatização presente na compreensão dos demais profissionais, e também integrantes da comunidade escolar. O horizonte dessa escrita propõe traçar delineamentos iniciais para lançar-se numa jornada de construção de olhares outros, de modo que novas formas possíveis possam ser experienciadas criativamente, dando vazão a transformações do espaço escolar e em como este se relaciona com a sociedade.

Referências

BARBOSA, Rejane Maria; MARINHO-ARAUJO, Clasy Maria. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos em psicologia*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2019.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. 2. ed. Trad. Ana Lucia de Oliveira, Aurélio G. Neto e Celia P. Costa. São Paulo: Editora 34, 2011a. vol. 1, 128 p.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. 2. ed. Trad. Ana Lucia de Oliveira e Lúcia C. Leão. São Paulo: Editora 34, 2011b. vol. 2, 128 p.

DIAS, Ana Cristina Garcia; PATIAS, Naiana Dapieve; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 18, n. 1, p. 105-111, Junho, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2020.

FANTINATO, Fernanda Golghetto. *A relação família - escola: existe um culpado na queixa escolar?* 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15170#preview-link0>. Acesso em: 18 out. 2020.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: maio-out/2012, p. 234-259.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.) *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOMES, Francisco. Vinícius. Ferreira. Reflexões sobre os desafios na atuação do psicólogo escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 2015, Paraíba. *Anais...* Campina Grande: Realize, 2015. p. 1 - 11. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV_045_MDI_SA6_ID8189_09092015140601.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Risco e Proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola.** In: Conselho Federal de Psicologia. *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* Brasília: CFP, 2016, p. 09-36.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. *Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate.* In: Conselho Federal de Psicologia. **Ano da psicologia na educação: textos geradores.** Brasília: CFP, 2008, p. 53-61.

GUZZO, Raquel Souza Lobo, MEZZALIRA, Adinete. 2008 – *Ano da Educação para os Psicólogos: Encaminhamento e próximos passos.* In: GUZZO, R, MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras.** Campinas: Alínea, 2011, p.11-31.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; MOREIRA, Ana Paula Gomes; MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa. *Perspectiva Histórico-cultural do Desenvolvimento Humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar.* In: DAZZANI, Maria Virgínia; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Org.). **Teoria e Prática nos Contextos Educacionais.** Campinas: Alínea, 2016. p. 37-56.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. *Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção.* **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, mar. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2455>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. *A Psicologia nas diretrizes curriculares: Espaços criados, desafios instalados.* In: CAMPOS, Herculano Ricardo (Org.). **Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2017. p. 11-38.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. *O que pode fazer o psicólogo na escola?* **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucítec, 2014.

NEVES, Marisa Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca. *A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares.* In: ALMEIDA, Sandra Francesca. **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional.** Campinas: Alínea, 2003, p. 83-103.

NEVES, Marisa Maria. *Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação.* In: GUZZO, Raquel; MARINHO-ARAÚJO, Claisy. **Psicologia Escolar: superando e identificando barreiras.** Campinas: Alínea, 2011, p. 175-192.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; SILVA, Edith Seligmann. *A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental.* **Estudos e Pesquisa em**

Psicologia. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-75, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812006000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 dez. 2020.

NEVES, Marisa Maria. Formação Inicial em Psicologia Escolar: Questões apontadas por alunos da graduação. In: CAMPOS, Herculano Ricardo. **Formação em Psicologia Escolar: Realidades e Perspectivas**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2017, p. 39-55.

NUNES, Laísy de Lima et al. Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 667-682, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300006>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana et al. O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 407-415, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300407&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2020.

RIBEIRO, Sandra Fogaça Rosa et al. Intervenção em uma escola estadual de ensino fundamental: ênfase na saúde mental do professor. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 12, n. 3-4, p. 905-924, 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482012000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SABEL, Samantha Carla. **A psicologia de Vigotski e o Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels: relações arqueológicas**. 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89373/228562.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 dez. 2020.



ÍNDICE REMISSIVO

A

adolescência, 134, 135, 137, 138, 139,
141, 146
afeto, 7, 98, 187
agenciamento, 66, 67, 69, 70, 71, 75,
77, 80, 81, 82, 84, 182, 221, 224,
225
arte, 19, 29, 52, 54, 56, 58, 62, 66, 71,
76, 79, 133, 134, 147, 150, 164, 194,
204, 258
atenção, 16, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 33,
35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 49, 54,
58, 87, 88, 95, 99, 100, 102, 107,
115, 121, 126, 131, 133, 143, 145, 147,
148, 166, 174, 175, 182, 193, 194,
208, 221

C

corpos, 13, 14, 24, 25, 27, 28, 34, 38,
65, 66, 67, 69, 73, 76, 82, 83, 94,
179, 184, 186, 188, 191, 192, 199,
213, 214, 217, 218, 219, 220, 223

D

desterritorialização, 68, 186, 198,
199, 222, 224, 225, 226, 231, 232,
233, 235, 237, 247
docência, 29, 36, 99, 103, 106, 110,
111, 112, 113, 114, 115, 127, 130, 149,
150, 151, 155, 156, 157, 158, 159, 161,
162, 163, 164, 196, 208, 212

E

educação, 6, 7, 8, 9, 10, 28, 29, 30, 32,
33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 44,
46, 47, 65, 67, 68, 81, 82, 83, 84,
89, 90, 94, 95, 99, 102, 103, 104,
105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123,
124, 125, 126, 127, 128, 131, 135,
139, 140, 148, 158, 163, 165, 166,
167, 171, 172, 173, 176, 177, 179, 180,
181, 183, 184, 185, 186, 188, 189,
190, 191, 192, 194, 195, 198, 199,
200, 202, 204, 208, 209, 211, 213,
214, 215, 216, 217, 221, 222, 223,
224, 225, 226, 227, 228, 231, 232,
236, 246, 249, 250
educar, 6, 79, 96, 127

encontro, 7, 18, 20, 22, 25, 27, 33, 34, 39, 40, 41, 43, 55, 65, 68, 73, 75, 81, 82, 83, 100, 104, 105, 106, 109, 113, 115, 121, 129, 145, 179, 182, 186, 191, 192, 193, 194, 197, 200, 206, 207, 210, 213, 226, 227, 238, 240, 245
 ensino, 20, 26, 42, 83, 92, 94, 98, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 149, 151, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 199, 200, 206, 212, 213, 251
 ensino de filosofia, 166, 167, 176
 Ensino Jurídico, 162
 ensino remoto, 106, 107, 108, 110, 113, 115, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 131, 182, 187, 188, 190, 199
 escola, 6, 10, 17, 18, 19, 20, 52, 53, 83, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 99, 104, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 162, 168, 171, 174, 175, 176, 177, 204, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 226, 227, 228, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251
 escolas públicas, 91, 103, 110, 117, 125, 127, 131
 escrita de si, 180, 189

ética, 10, 14, 24, 25, 65, 68, 71, 72, 81, 82, 140, 163

F

Fiandografia, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 42, 43, 46
 filosofia, 28, 29, 32, 62, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177
 formação, 45, 50, 55, 66, 86, 88, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 105, 109, 110, 111, 114, 117, 118, 119, 120, 130, 133, 140, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 174, 188, 201, 204, 207, 208, 209, 212, 241, 244, 250
 formação pedagógica, 151, 157, 158, 159, 161, 162, 163

H

Hannah Arendt, 165, 167, 176
 história, 17, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 76, 77, 78, 79, 80, 87, 90, 130, 134, 136, 138, 141, 158, 166, 170, 171, 174, 176, 184, 185, 204, 205, 216, 225, 234

I

infância, 21, 50, 51, 52, 56, 58, 90, 91, 139
 instituições, 67, 70, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 119, 120, 123, 143, 158, 159, 161, 166, 167, 171, 172, 173, 179, 213, 216, 218, 219, 221, 226, 227, 231, 234, 235, 245, 246, 250

investigação, 104, 110, 111, 128, 133,
161, 215

N

narrativa, 10, 29, 34, 40, 62, 97, 133,
141, 146, 190, 192, 197, 199

narrativa autobiográfica, 133, 141,
146

P

pandemia, 39, 103, 104, 105, 106, 108,
109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117,
119, 122, 124, 127, 129, 130, 131,
205, 208, 209

pesquisa, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38,
46, 50, 58, 61, 62, 110, 112, 118, 148,
151, 152, 153, 154, 155, 156, 157,
159, 160, 161, 162, 164, 215, 231,
235, 236, 247, 250

psicologia, 201, 234, 237, 239, 240,
242, 244, 246, 247, 249, 250, 251
Psicologia Escolar, 133, 134, 135,
140, 148, 231, 232, 233, 234, 235,
236, 244, 247, 249, 250, 251, 261

R

rizoma, 6, 15, 16, 65, 66, 67, 68, 69,
82, 83, 103, 104, 115, 121, 128, 185,
209, 211, 221, 222, 223, 224, 231,
233, 234, 247

S

sensibilidade, 14, 16, 100, 204, 208
sindemia, 179, 180, 181, 182, 183, 184,
186, 187, 188, 189, 192, 196, 199,
200, 201, 202

MULTIPLICIDADES



Alice Copetti Dalmaso • Pós-Doutorado (2020) pelo Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutorado (2016) e Mestrado (2013) em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bacharel (2008) e Licenciada em Ciências Biológicas (2010) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta no Departamento de Metodologia de Ensino da UFSM. E-mail: alicedalmaso@gmail.com.

Ana Maria Hoepers Preve • Doutora (2010) pela Universidade Estadual de Campinas/SP. Mestra (1997) e Licenciada em Biologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora no Curso de Geografia e no Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação/FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. E-mail: anamariapreve@gmail.com.



Beatris Gattermann • Mestra em Educação (2017) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Gestão Educacional (2012) pela UFSM. Graduada em Pedagogia (2009) pela UNIJUÍ. Professora do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Santo Augusto. E-mail: beatris.gattermann@iffarroupilha.edu.br.

Bianca Zanchi Machado • Doutoranda e Mestra (2019) em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria. Psicóloga pela Universidade Franciscana (2014). Psicóloga na prefeitura municipal de Cacequi. E-mail: biancaz.machado@gmail.com.



Camilla Biazus • Pós-doutora em Psicologia (2020) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutora em Letras (2015) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Psicologia Clínica (2011) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Psicóloga (2009) pela Universidade Franciscana (UFN). Atualmente atua como docente no Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Santiago e, também, na Escola da Uri. E-mail: camillabiazus@yahoo.com.br.

Daniela Leal Torres • Especialista em Direito do Trabalho e Processual do Trabalho Pela Escola de Magistratura Trabalhista da 5ª Região (CEMAG). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia de Palmas (FTP). Professora de Trabalho e Direito Processual do Trabalho nos Cursos da ESA – Escola Superior da Advocacia OAB/DF. Sócia/Proprietária do Escritório de Advocacia Leal & Ribeiro Advogados Associados S/C, atuante nas áreas Trabalhista, Cível e Previdenciária. Mestranda em Educação no Programa de Máster em Educación da Universidad Europea del Atlántico, realizado sob o convênio da Fundação Universitária Iberoamericana. E-mail: danielalealtorres@gmail.com.





Elizabeth Medeiros Pacheco • Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1977), Mestra em Subjetividade e Clínica pela Universidade Federal Fluminense (2004-2006) e, Doutora pelo Núcleo de Estudos da Subjetividade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007-2012). Docente na Universidade Federal Fluminense - Campos dos Goytacazes. Pesquisa inscrições corporais do *socius* e micro-política da arte na clínica. Formação em Corpo-Análise (1980-1986), Orgonoterapia IOOR (1989-1992) e Método GDS (1995-1999). E-mail: elzbietah.elizabeth@gmail.com.

Fabio Baracuhy Medeiros • Mestre (2009) e Doutor (2016) pela Universidade Federal de Santa Catarina e graduado em Direito pela mesma Universidade. Atualmente realiza estágio Pós Doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação no Centro de Ciências Humanas e da Educação/FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, sob supervisão da Prof. Ana Maria Hoepers Preve. E-mail: fabiobmedeiros47@gmail.com.



Fernanda Monteiro Rigue • Doutora (2020) e Mestra (2017) em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Química pelo Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul. E-mail: fernanda_rigue@hotmail.com.

Gilberto Oliari • Doutorando em Educação pelo PPGE/ UFSM. Mestre em Educação pelo PPGE/ UNOCHAPECÓ. Licenciado em Filosofia e Ciências da Religião pela UNOCHAPECÓ. Bolsista Pós-Graduação FUMDES/UNIEDU. Professor da UNOCHAPECÓ e de Escola Pública da Rede Estadual de Santa Catarina. E-mail: gilba@unochapeco.edu.br.





Izaque Machado Ribeiro • Bacharel em Psicologia pela URI (2009). Mestre em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS (2011). Doutor em Educação pela UFSM (2019). Atualmente é professor tempo integral do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santiago/RS. E-mail: izaqueribeiro@me.com.

Janer Rodrigues da Silva de Freitas • Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente da rede municipal de ensino do município de Cachoeira do Sul, no Rio Grande do Sul, desde o ano de 2010. E-mail: janerfreitasa@gmail.com.



João Augusto Bezerra Puppim • Graduado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense de Campos dos Goytacazes (2020). E-mail: joaobpuppim@gmail.com.

Jussara Cristina Mayer Ceron • Possui graduação em Matemática e Física pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) (2000), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI) (2000), Mestrado em Educação pelo Centro Pastoral Educacional e Assistência Dom Carlos (UNICS) (2004). Atualmente desenvolve atividades de assessoria em Prefeituras Municipais, é consultora socioeducativa da área da Assistência Social, atua como docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e, Assessora Pedagógica do SICREDI - Programa A União faz A Vida. E-mail: ju.ceron@yahoo.com.br.

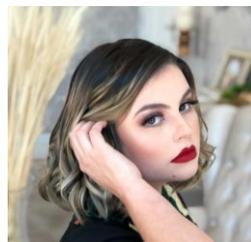


Kamila Espinosa Menezes • Graduada em Psicologia pela Universidade Regional do Alto do Uruguai e das Missões - Campus Santiago. E-mail: kamilamenezes03@gmail.com.



Laleska Oliveira Freitas • Psicóloga graduada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Santiago/RS (2019). Especialista em Psicologia Jurídica e Avaliação Psicológica pela Universidade Dom Alberto-Santa Cruz do Sul/RS (2020). Especialista em Política e Intervenção em Violência Intrafamiliar Lato Sensu na Unipampa - Campus São Borja-RS (2020). Atua no momento como Psicóloga no município de Capão do Cipó/RS, desenvolvendo atividades profissionais nas Secretarias de Saúde e de Educação. E-mail: laleska.freitas1212@outlook.com.

Luana Vargas Aquino • Graduada em Psicologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Santiago (2021); Especializanda em Clínica Psicanalítica pela Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria. E-mail: luanavargasaquino@gmail.com.



Magali Regina Schumann • Graduada em Pedagogia (2017) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Especialista em Ação Interdisciplinar no Processo de Ensino e Aprendizagem com Ênfase nos Paradigmas Atuais da Educação (2018) pela FAISA Faculdades. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Augusto. E-mail: magali.2018018205@aluno.iffar.edu.br.

Márcia Elisa Jager • Doutoranda (em andamento) e Mestre (2012) em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria. Psicóloga (2010) pela Universidade Franciscana. Docente no curso de Psicologia da Universidade Franciscana. E-mail: marciajager@yahoo.com.br.



Mercedes Priscila Elwanger • Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto. Auxiliar de creche na rede municipal de Coronel Bicaco - RS. E-mail: mercedeselwanger@gmail.com.

Natália Vichiatti Faturi • Psicóloga graduada em Psicologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Santiago (2021). Especializanda (em andamento) em Gestão em Psicologia Escolar pelo Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar, CAPE Porto Alegre. E-mail: nataliavichiatti@gmail.com.



Pâmela Capisani Barbo • Estudante do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Santiago. E-mail: pamelacapisanibarbo@hotmail.com.

Thalia Vielmo Bianchini • Graduada em Psicologia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Santiago (2020). Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) (2021). E-mail: thaliavielmo.bianchini@gmail.com.



Prezado leitor e leitora, esta coletânea reúne capítulos permeados pelo desejo de mobilizar o pensamento rizomático na educação. Esse conceito, quando vinculado à educação, expande as possibilidades e ressonâncias para pensar o educar, o aprender, a escola, bem como os múltiplos processos e aprenderes que se dão na medida em que se habita a vida. Viabiliza produzir aberturas – novas brotações no pensar – de modo a potencializar pulsões, segmentaridades e linhas de fuga em educação.

Nesse tom, a coletânea acolhe: tensionamentos, problematizações e composições, a partir de diferentes áreas do conhecimento, que alargam o horizonte de compreensão e de entendimento do que tem sido possível e pode ser rizomado nos processos educacionais.

A coletânea não se esgota em si mesma. Ela potencializa empreendimentos heterogêneos que se dão em meio a vida, os quais, com diferentes intensidades e velocidades, permanecem reverberando nas práticas e iniciativas produzidas pelos autores/as, as quais se tramam em processos educacionais de contínua modificação.

“Agora, enfim, entreabrimos o círculo, nós o abrimos, deixamos alguém entrar, chamamos alguém, ou então nós mesmos vamos para fora, nos lançamos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 100). Desejo que esta coletânea chegue até você, caro/a leitor/a, provocando encontros alegres que culminem na mobilização de um pensar rizomático em educação.

