PRÁTICAS NÃO ESCOLARIZADAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Angélica Vier Munhoz[1]

Resumo

A educação, durante muito tempo, foi confundida com a escola e ambas as palavras eram, inclusive, compreendidas como sinônimos. No entanto, enquanto a educação é um processo "que distingue o gênero humano a partir da faculdade da memória e da sua capacidade de construir ferramentas aliadas à vida em sociedade" (CORRÊA e PREVE, 2011, p.187), a escolarização é educação com objetivos institucionalizados, cujas ações buscam a "uniformização das diversas formas de sociabilidade e modos de vida ao recobri-lo com o véu da cidadania" (p.188).

Este artigo pretende mostrar alguns caminhos percorridos no sentido de expandir a formação e atuação do pedagogo para além do processo de escolarização. Propõe pensar em espaços educativos não escolarizados, cujos currículos mais abertos e não disciplinares, configuram-se em currículos-mapas (GALLO, 2000). Também aponta a cartografia como instrumento de investigação, capaz de produzir experimentações nas práticas pedagógicas. Por fim, relata as experiências realizadas nas disciplinas Práticas Investigativas II e III do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES/RS/BRA.

Em Prática Investigativa II, buscava-se inicialmente, cartografar alguns processos. O que interessava nesse trabalho era colocar os alunos a se defrontarem com um nicho de possibilidades de experiências educativas não-escolarizadas. Nada de classificações, hierarquizações, identificações, nomeações. Nada que se aproximasse do ensino das disciplinas curriculares, de um saber universal, de uma pretensão de verdade. Apenas mapeamento de paisagens, arte de pensar. Percepção de ângulos ainda não vistos, não pensados. Além do quadro-negro, cadernos, conteúdos programáticos. Fora da sala de aula, carteiras e cadeiras sendo substituídas por imagens vivas, textos, ensaios de oratória, conversas, escutas.

Em Prática Investigativa III, a ideia era criar uma prática educativa não escolarizada, a partir da cartografia dos movimentos de uma ecosofia[2]. Ao escolher um espaço para a criação

[1] Doutora em Educação pela UFRGS; Professora do Centro Universitário UNIVATES/RS/BRA

[2] Guattari chama de ecosofia a articulação de três registros ecológicos: ambiente, relações sociais e subjetividade (As três ecologias, 1991).

da prática, os alunos-cartógrafos precisavam ter uma escuta atenta para aquela realidade, estar abertos a perceber quais os desejos daquela comunidade, deixar-se afetar pelas descobertas, sensações, acontecimentos, a fim de produzir um novo possível. O acompanhamento do processo dependia de uma atitude, não garantida de antemão. A experiência de criação possibilitaria ao mesmo tempo uma experiência de autocriação, pois ao produzir tensionamentos, somos deslocados para outro lugar, para novos agenciamentos e afectos. Segundo Passos e Barros (2009, p.30), "conhecer é fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências ético-políticas".

Não se trata aqui de narrar investigações realizadas, mas compartilhar experiências que reinventam a ordem no espaço de formação do pedagogo. A experiência vivida, compartilhada, obriga a abandonar o conforto que servia para acomodar o pensamento e extrapola o conhecimento curricular. Os problemas que envolvem pensar os espaços de aprender jamais se esgotam, afinal "nunca se sabe antecipadamente como alguém vai aprender, por quais amores se torna bom em latim, por quais encontros se é filósofo, em quais dicionários se aprende a pensar". (DELEUZE, 1988, p. 270)

Fica destas experiências, realizadas a partir de disciplinas universitárias, que em meio a um currículo, onde tudo já está organizado, pode-se seguir outros rumos e escapar ao planejado. Para isso, há de se dispor a perder os mapas, arriscar-se a uma viagem sem percursos definidos e sem ponto de chegada. Vive-se então, em um currículo, as mais simples e intensas experimentações: partilham-se afectos e desejos, geram-se possibilidades de aprendizagens em contextos desconhecidos, prolifera-se a diferença, fica-se à espreita da multiplicidade do pensamento e da diversidade dos modos de estar no mundo. Mesmo junto às organizações de espaços e tempos ainda molares, é possível criar fissuras na rigidez dos modelos. Mostrar, experimentar, criar linhas de fuga é tarefa micropolítica de qualquer educador que tem a responsabilidade da formação docente, diante das múltiplas realidades que se apresentam na contemporaneidade.

Palavras- chaves: escola, práticas não escolarizadas, formação do pedagogo

A educação e a escolarização

A educação, durante muito tempo, foi confundida com a escola e ambas as palavras eram, inclusive, compreendidas como sinônimos. No entanto, enquanto a educação é um processo “que distingue o gênero humano a partir da faculdade da memória e da sua capacidade de construir ferramentas aliadas à vida em sociedade” (CORRÊA e PREVE, 2011, p.187), a escolarização é educação com objetivos institucionalizados, cujas ações buscam a “uniformização das diversas formas de sociabilidade e modos de vida ao recobri-lo com o véu da cidadania” (p.188).

Contudo, a educação é tomada por escolarização e a escolarização pressupõe “inventar espaços próprios para a educação, controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades, selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade, inventar uma relação saber-capacidade, obrigar à freqüência, desqualificar outras práticas em educação, seriar, avaliar e certificar” (CORRÊA, 2000, p.54). Essas seriam as garantias vitais da escolarização, presentes em um currículo disciplinar, cujo processo é reproduzido na dimensão do ensino-aprendizagem e efetuado através da compartimentalização dos saberes.

O Objetivo do artigo é colocar em suspensão a educação como prática escolarizada, como campo habitado por teorias e práticas, por um corpo social, por leis e normas, enfim, por uma maquinaria escolar que produz a positividade do sistema educacional. Trata-se, portanto de, por um lado, problematizar a escolarização e seus efeitos enquanto via única do que se pode chamar de educação, e por outro, de encontrar saídas, linhas de fuga para pensar a educação enquanto processo não escolarizado. A educação é movimento que produz variações no pensamento, no corpo, no espaço, sem condução ou direção. A escolarização também é educação, mas com fins determinados e institucionalizados: busca um modelo de homem, um tipo de sociedade, um programa disciplinar que funcione como dispositivo de controle e subjetivação.

Tal discussão, ao longo do texto, encaminha-se para pensar a formação do pedagogo. Propõe então mostrar alguns caminhos percorridos no sentido de expandir essa formação para além do processo de escolarização. Através de experiências realizadas nas disciplinas Práticas Investigativas II e III do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES/RS/BRA, busca pensar em espaços educativos não escolarizados, cujos currículos mais abertos e não disciplinares, configuram-se em currículos-mapas (GALLO, 2000). Também aponta a cartografia como instrumento de investigação, capaz de produzir experimentações nas práticas pedagógicas.

A escola

Em meio a todas as instituições que a modernidade produziu, a escola é a mais exemplar e eficiente instituição disciplinar no que se refere à produção de subjetividades, ao esquadrinhamento do tempo e do espaço e ao controle do corpo. Além disso, a escola é uma instituição moderna que continua existindo em tempos pós-modernos de tal forma que ainda não conseguimos pensar em uma sociedade sem escolas. Assim, a escola é naturalizada, como se sempre existisse, como se não fosse um criação recente e mesmo que se anuncie a crise da escola não é possível pensar o seu desaparecimento.

A escola, ao lado da fábrica, dos hospitais, dos manicômios, é uma instituição que nasce na Modernidade como reguladora da ordem. Introduzir a ordem em uma sociedade que antes estava despojada de seus dispositivos de organização, formar seus cidadãos, garantir suas boas condutas, passou a ser o dever do Estado. Nesse sentido, à escola coube universalizar os valores responsáveis pela integração social, eliminando toda e qualquer diferença que ameaçasse os dispositivos identitários da Ordem Nacional. Portanto, disciplinar era a palavra de ordem. Disciplinar em nome da manutenção de uma cultura universalista, destinada à produção de corpos dóceis e eficientes.

Esse modelo de escola tornou possível o mercado capitalista nascente e a solidez das ciências positivas, a partir da produção de conceitos, valores morais e culturais que esta instituição produz e propaga. A escola reafirmou as revoluções que a Modernidade gestou: a Revolução Industrial no campo econômico e a criação de um mercado que necessitou de uma mão de obra disciplinada para a produção; a Revolução Francesa no campo político que instaurou a democracia burguesa e com ela o ideal de uma escola para todos; o Iluminismo no campo das ideias, que passou a inaugurar uma razão científica positivista propagada pela escola em seus currículos e conteúdos programáticos e o Renascimento que com seus valores estéticos e artísticos que estabeleceu a dicotomia entre a cultura erudita e a cultura popular.

Uma criação da burguesia para a burguesia. É com esse caráter que a escola moderna foi criada, com o intuito de suprir os desejos de uma determinada classe social. E embora, mais tarde, tenha adquirido o sentido de escola pública, a promessa de formação integral foi limitada aos interesses políticos e econômicos, demarcando conteúdos e saberes.

> A educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as ideias e os ideais da modernidade e do iluminismo. Ela corporifica as ideias de progresso constantes através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades e desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e de libertação política e social, de autonomia e de

> liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento dos privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume estes princípios, propósitos e impulsos: ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados (...). A escola pública se confunde, assim com o próprio projeto da modernidade. Ela é a instituição moderna por excelência. (SILVA, 2000, p. 214)

A criação de um sistema escolar, orientado por uma lei nacional, com seu poder de certificação e normatização passa a ter uma função biopolítica. Sujeitados às intervenções estatais, o corpo, o pensamento, o espaço e o tempo são regulados e governados por tecnologias que se disseminam pela escola, produzindo seus efeitos através de variadas práticas pedagógicas. Assim, a população, mas também o espaço público torna-se objeto da biopolítica.

> Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder (...) deveríamos falar de 'bio-política' para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana (...) Não é necessário insistir, também, sobre a proliferação das tecnologias políticas que, a partir de então, vão investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida, todo o espaço da existência (FOUCAULT, 1980, p. 134-135).

Em meio a uma lista de prescrições, a escola se constitui como instância eficiente na produção de subjetividades. E mesmo que se anuncie a sua crise, a escola não perde a sua força e atualidade.

Da árvore dos saberes ao rizoma

A escolarização tem como imagem curricular a árvore dos saberes: um ponto de origem, uma evolução, um desenvolvimento. A separação dos saberes em galhos, a hierarquização estanque dos conhecimentos, a compartimentalização das informações são a representação dessa configuração arbórea, que tem como característica pontos fixos de onde surgem galhos ligados a um centro. Essa lógica arborescente e dual influenciou a formação do pensamento ocidental em tal medida em que é difícil pensar fora dela.

Tal lógica ganha ainda mais força com a hegemonização das ciências. Passa-se a priorizar a purificação dos saberes, quantificando e classificando dentro de um determinado campo, tudo o que pode ganhar estatuto de verdade. A disciplinarização surge dentro desta racionalidade e é fruto de um arsenal tecnológico de conhecimentos que se efetua sobre a

realidade. Como ilustram Deleuze e Guattari (1995, p.29), “No ocidente a árvore plantou-se nos corpos, ela endureceu e estratificou até os sexos”.

Assim, como consequência dos princípios cartesianos, que fundaram as dualidades e a fragmentação dos saberes no mundo, o ensino escolarizado organizou-se nos moldes dessa disjunção binária: simples-complexo, partes-todo, local-global, uno-múltiplo e cristalizou-se em fronteiras epistemológicas que definem as áreas, disciplinas, departamentos. O modelo linear e sequencial de currículo é produto desse paradigma epistemológico racional-positivista que se consolidou como hegemônico no pensamento ocidental e acabou por definir os espaços/tempos da escola moderna, fundada na norma, seqüência e disciplina e dissociado de seu contexto sociocultural.

Construído sob essa égide - dos princípios de fragmentação, homogeneidade e linearidade - tal racionalidade também contribuiu para a formação e prática docente, limitada a prescrição de conteúdos escolares, a espaços fechados e serializados, a uma percepção universalizante da realidade. Sendo assim, a disciplinarização pedagógica é decorrência da disciplinarização epistemológica. Gallo (2000) afirma:

> No currículo disciplinar, tudo pode ser controlado: o que o aluno aprende com que velocidade o processo acontece e assim por diante. Tudo pode ser avaliado: o desempenho do aluno, a ‘produtividade’ do professor, a eficácia dos materiais didáticos, etc. Da mesma forma, todo o processo pode ser metrificado, e o desempenho do aluno traduzido numa nota, às vezes com requintes de fragmentação incorporados no número de casas decimais. (p.17)

É nesse sentido que o currículo disciplinar escolar constituiu-se em um modo de conhecer as informações sem vivenciá-las, experimentá-las e sem inseri-las em um contexto. Aprende-se conhecimentos experienciados por outras pessoas de tal forma que aquele que aprende está separado daquilo que é aprendido. O currículo escolar disciplinar tornou-se uma lista extensa e complexa de conteúdos que deve ser apreendida pelo cérebro do estudante a partir de um pensamento com imagens já estratificadas. É a decantação do vivido no lugar de experiências e experimentações diretas e intensivas.

No entanto, o corpo aprende e apreende na medida em que interage, experimenta, sente-se presente e sensível aos acontecimentos. Em qualquer experiência, o corpo é o suporte da intuição, do saber, da invenção e ele aprende aquilo que lhe afeta e não o conhecimento que se tem sobre aquilo. Sua experiência leva vantagem sobre qualquer tipo de especulação e ele é convocado a evoluir, perder-se, assimilar, retornar, expandir-se, degustar, apreciar. As experiências vividas inteiramente, permitem que o aprendizado se torne autêntico, que produza sentidos, levando o próprio corpo a se apropriar do conhecimento. À medida que os

conceitos são vivenciados e internalizados eles se transformam em novos modos de pensar, sentir e viver novas culturas. É preciso tocá-los, transcendê-los, entrar em contato através da pele. Valéry (1960, p.215) vai dizer que “o mais profundo é a pele”.

Assim, ao abandonar a ideia do conhecimento como construção arbórea, cujos fundamentos estão baseados em raízes profundas, é possível construir trânsitos entre as multiplicidades estabelecendo conexões infinitas. Um currículo, composto por linhas e curvas, não tem começo ou fim e a sua força encontra-se no meio. O meio que se sente, que se experimenta e que cada um se deixa afetar. Pode-se adentrá-lo por diversas entradas e percorrê-lo, expandi-lo, povoá-lo. Tal currículo rizomático permite assim, transitar por conhecimentos e saberes que buscam romper com qualquer generalização ou homogeneização, produzindo novas experimentações.

> Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza. [...] Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.32).

Rizomático e nômade, o currículo não disciplinar é produzido como um mapa, em suas tentativas de experimentar caminhos investigativos, multiplicar sentidos, inventar conceitos, vivenciar novos conhecimentos com o corpo. Não implica em um planejamento prévio do processo educativo, em listas prescritivas de conteúdos. Suas múltiplas entradas permitem outras formas de movimento. No currículo rizoma, é possível sentir – energias, potências, sensações - ao experimentar outros pensares, mapear outras paisagens, desconstruir certezas, desmanchar verdades. Nele, os conhecimentos são expandidos de forma transversal, os espaços de criação alargados, os sentidos multiplicados. Seus agenciamentos são sempre culturais, pois os atores de um currículo rizoma estão centralmente envolvidos na produção do social.

A Pedagogia e a experiência fora da escolarização

Uma experiência é mais do que o cumprimento formal de um número de horas, de um lugar e espaço organizado para o aprender. A passagem do não-saber ao saber é um acontecimento, um momento intensivo, que não pode ser cronometrado, medido, regulado. Tal experiência, não se constitui em um aprender qualquer, mas em um aprender que faz contágios, que compartilha gozos e alegrias, que envolve afectos potencializadores.

As experiências, aqui relatadas, foram realizadas nas disciplinas Práticas Investigativas II e III do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES/RS/BRA, entre o período de 2008 e 2010. O objetivo dessas disciplinas era possibilitar aos alunos conhecer, experienciar e criar práticas educativas não escolarizadas, problematizando o lugar da escola formal, seus espaços e tempos curriculares.

Experiência 1

Nada de classificações, hierarquizações, identificações, nomeações. Nada que se aproximasse do ensino das disciplinas curriculares, de um saber universal, de uma pretensão de verdade. Apenas mapeamento de paisagens, percepção de ângulos ainda não vistos, não pensados. Além do quadro-negro, cadernos, conteúdos programáticos. Fora da sala de aula, carteiras e cadeiras sendo substituídas por imagens vivas, textos, ensaios de oratória, conversas, escutas.

Assim configuraram-se as aulas de Prática Investigativa II do Curso de Pedagogia. O desafio era fazer um mapeamento, cartografar espaços, depois mostrar uma realidade para atuar dentro dela. Esse planejamento se deu de duas formas: o conhecimento coletivo de espaços não escolarizados e a escolha em grupos de um espaço não escolarizado para investigação. Nos encontros em sala de aula discutiam-se as dificuldades, lugares-comuns nas experiências desconcertantes e desacomodantes. Nas orientações, fazia-se o aluno pensar o sentido de suas ações, suportar as faltas, conviver com as ausências, abrir-se a outras culturas. O que interessava nesse trabalho era colocar os alunos a se defrontarem com um nicho de possibilidades de experiências educativas. Por menor ou pior que fosse a infra-estrutura do espaço educativo e das condições de vida de uma determinada população, havia ali um espaço aberto a intervenções, um lugar para criação que escapava aos espaços canonizados e formatados das salas de aula tradicionais.

Escola indígena, acampamento sem-terra, assentamento sem-terra, hospitais, ONGs, presídios, foram alguns dos espaços escolhidos. Trajetos percorridos, encruzilhadas e bifurcações compuseram os territórios e em cada território uma mescla de forças, discursos, imagens, afectos ali se efetuavam, ao mesmo tempo em que os códigos se desmanchavam. Sentia-se em alguns momentos que nenhum espaço escolarizado poderia gozar de tanta potência. Potência de vida na qual o corpo não conseguia ser esquecido, tornando-se, às

vezes, “insuportavelmente presente” [3]. A aprendizagem então passa pelas sensações corpóreas e o olho óptico desautomatiza para que no lugar, um olho háptico possa se efetivar. Olho que vê sensações, que torna visível o invisível.

As forças vivíveis extrapolam o conhecimento curricular e a ciência não consegue explicar os contágios. Difícil creditar valores, avaliar saberes. Os problemas que envolvem pensar os espaços de aprender jamais se esgotam. Afinal “nunca se sabe antecipadamente como alguém vai aprender, por quais amores se torna bom em latim, por quais encontros se é filósofo, em quais dicionários se aprende a pensar”. (DELEUZE, 1988, p.270)

Tais práticas, rompida das rotinas da escola regular, faziam com que a experiência vivida pelas alunas atingisse um ponto crítico: a possibilidade de desdobramento, de escolha entre seguir o habitual ou acolher o acontecimento incômodo e desterritorializante. Nesse contexto, o rumor entre as alunas tornava-se denso e sombrio.

Contudo, não há como professar sem viver na carne os devires problemáticos que o constituem enquanto campo para o pensamento. Idealiza-se um educador engajado nas questões contemporâneas que precisa conhecer a realidade dos alunos, suas crenças, anseios, sonhos. No entanto, suas práticas, muitas vezes são calcadas em modos preestabelecidos de ver o mundo, a partir de modelos de referência.

Assim, cada experiência vivida buscava reinventar a ordem da sala de aula como um espaço cheio de variedades e diversidades. Fazer conexões, composições, habitar outros territórios, deixar passar correntes de energia, libera o pensamento para voar. Diálogos, culturas, paixões compõem o presente tornando a aula um acontecimento ínfimo e potente que faz a vida do educador valer a pena.

Experiência 2

Criar uma prática educativa não escolarizada, a partir da cartografia dos movimentos de uma ecosofia[4], era o desafio de uma turma de 25 alunos da disciplina Prática Investigativa III. Ao escolher um espaço para a criação da prática, os alunos-cartógrafos precisavam ter uma escuta atenta para aquela realidade, estar abertos a perceber quais os desejos daquela

[3] SERRES, Michel. Variações sobre o corpo. Trad. Edgard de A. Carvalho e Marisa P. Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p.44.

[4] Guattari chama de ecosofia a articulação de três registros ecológicos: ambiente, relações sociais e subjetividade (As três ecologias, 1991).

comunidade, deixar-se afetar pelas descobertas, sensações, acontecimentos, a fim de produzir um novo possível. O acompanhamento do processo dependia de uma atitude, não garantida de antemão. A experiência de criação possibilitaria ao mesmo tempo uma experiência de autocriação, pois ao produzir tensionamentos, somos deslocados para outro lugar, para novos agenciamentos e afectos. Segundo Passos e Barros (2009:30), "conhecer é fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências ético-políticas".

Agora o desafio era outro. Cartografar uma paisagem. Criar um espaço onde a aprendizagem ocorresse fora dos moldes do currículo linear, com tempos dilatados, espaços abertos, saberes expandidos. Para isso, era necessário pensar e criar uma prática, definir a população, propor um lugar onde essa prática poderia ser realizada, imaginar o seu funcionamento, compor um currículo não-escolarizado, articular as questões pedagógicas. Além disso, esse espaço deveria ter como princípio a 'ecosofia', que segundo Guattari (1990, p.55), implica em "novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho".

Desenvolvidos em currículos-mapas, não-disciplinares, a ideia era construir um processo de singularização da aprendizagem a partir das relações coletivas, das subversões e desconstrução de conceitos e representações. As práticas de aprendizagem deveriam ter, portanto, uma dimensão pessoal e coletiva, tendo como base a ampliação de sentidos plurais e diversos.

Dessa experiência, relatamos três práticas criadas e vivenciadas pelas alunas-cartógrafas. A primeira referia-se a um espaço pedagógico que funcionava em um ônibus, cujo currículo era composto por um conjunto de saberes e práticas voltadas para a discussão e preservação do meio-ambiente. O ônibus circularia por um pequeno município, atendendo as crianças de uma comunidade no turno inverso ao da escola. Com dias fixos semanais em cada bairro, as crianças esperariam a sua chegada e ficariam envolvidas com as atividades ao longo daquele turno. Os materiais estariam disponíveis no ônibus para que oficinas como produção de sabão a base de óleo vegetal, artesanato com reaproveitamento de material, bricolagem com embalagens, oficinas de leitura e outras tantas atividades poderiam ser inventadas pelas crianças.

A ideia de transversalidade se fazia presente nessa proposta de trabalho. As alunas sabiam que o mais importante seria aquilo que se passaria entre os grupos, nos grupos, entre as oficinas ou no atravessamento delas**.** E, mais do que qualquer resultado, buscava-se mapear o quanto os grupos mergulhariam no plano da experiência, onde conhecer e fazer tornam-se inseparáveis.

Um segundo grupo de alunos-cartógrafos criou um espaço educativo em um hospital, cujo objetivo era promover a aprendizagem com crianças que permaneciam por um longo período hospitalizadas ou por curtos períodos, mas com retornos freqüentes. Como pensar em um currículo em que as crianças são itinerantes? Um currículo com espaços e tempos flexíveis, com saberes que não seguem a lógica linear, era o desafio desse grupo. Além disso, era preciso levar em conta as limitações físicas e as fragilidades dessas crianças. O projeto desse currículo previa cartografar os movimentos dessas crianças, as suas ausências da escola regular, o contato com a professora e com a família, inventando um fazer pedagógico cuja força encontrava-se nas conexões, nos entremeios de espaços e tempos, nos afectos que ali eram potencializados. Oficinas lúdicas e pedagógicas eram pensadas a fim de produzir uma aprendizagem da diferença.

No entanto, as alunas sabiam que nesse projeto nada poderia estar definido à priori. Expectativas, rotas e conhecimentos universalizantes deveriam ser deixados na porta de entrada. Era possível sim, estabelecer algumas pistas com o objetivo de descrever, discutir, coletivizar as experiências. Além disso, seria preciso estar implicadas na realidade investigada e comprometidas com as experiências ali vividas.

Para tal experimentação as alunas-cartógrafas sabiam também que necessitariam estar afetivamente engajadas, pois só assim poderiam habitar o universo do aprendizado das crianças hospitalizadas. Uma atenção flutuante, aberta e movente seria, portanto, capaz de rastrear as mudanças, os ritmos, as dificuldades, os processos vividos e experienciados pelo grupo cartógrafo-crianças hospitalizadas.

Embora essa experiência não tenha tido nenhuma relação direta com a prática ambiental, podemos pensá-la sob a ótica da ecosofia de Guattari, como um modo de perceber a vida em suas relações com o meio, com o socius e com a subjetividade. A combinação dessas relações comporia uma ética da vida.

Ainda uma terceira experiência torna-se importante de ser relatada, pois nasceu na disciplina, mas diferente das outras, ganhou existência real. O projeto Camaleão, criado por uma aluna da Pedagogia, iniciou, portanto, a sua idealização nessa disciplina. Os depoimentos presentes nesse artigo foram coletados por meio de entrevistas e a partir do projeto apresentado pela aluna na disciplina. A aluna-cartógrafa relata:

> A ideia de fundar um projeto de nível social surgiu na disciplina Prática Investigativa III, cursada no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Univates. Depois de muitas visitas a diversos centros de educação formal e informal, inclusive a projetos sociais, fiquei tão entusiasmada com o que vi que percebi que aquele era o meu chão. Iniciei uma reflexão

> sobre a possibilidade de criar um projeto social em minha cidade. Após alguns estudos vi o termo ‘cidade’ um tanto amplo para a tal realização.

Para Vargas (2009), proporcionar aos pequenos e grandes moradores do bairro momentos de lazer, de exploração de habilidades, de enriquecimento da cultura, de conhecimento e de partilha mútua, promovendo assim a amizade, o companheirismo e a troca de experiências, tornou-se, portanto, o objetivo do projeto.

Com o auxílio de alguns voluntários o bairro foi percorrido casa a casa, a fim de diagnosticar as necessidades e interesses dos moradores da localidade. Foram realizados diálogos e anotações junto às famílias, conta a aluna:

> Percorri casa a casa no mês de janeiro conversando com os moradores e coletando os dados sobre suas vontades. Me frustrei muito, pois muito do que eles queriam era grande demais para as minhas possibilidades. Mas, uma das prioridades era o trabalho com crianças no turno oposto ao da escola, já que estas ficavam nas ruas.

Conhecer uma realidade é também criá-la. Acompanhar os movimentos, estar atento ao desejo que se expande no campo social, participar e intervir nas mudanças de determinado grupo é habitar um plano coletivo de forças que gera efeitos na produção de subjetividades e na transformação das relações micro e macropolíticas de um determinado território social. Segundo Passos e Barros (2009, p.30), "conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas”.

Assim, em uma comunidade pequena, inicialmente sem local fixo, contando somente com voluntários, o projeto ganhou vida. Semanalmente, nos sábados à tarde, comunidade e voluntários passaram a se reunir em um local do bairro para a realização de oficinas: contação de histórias, pinturas, atividades com material reciclado, sessões de cinema, passeios, atividades recreativas... “E tudo foi se encaixando, convidei amigas para ajudarem nas oficinas com as crianças, a Associação de bairros cedeu a creche e um campo de futebol para os trabalhos”, descreve a aluna-cartógrafa.

Os espaços coletivos são territórios de fazer juntos. Ao fazer e inventar coisas nos reinventamos ao mesmo tempo. Para Kastrup (2008), o espaço da oficina é um espaço de aprendizagem inventiva, de invenção de si e do mundo. As pessoas se relacionam com os materiais flexíveis, recicláveis, capazes de transformação e criação, além de se relacionarem com outras pessoas, produzindo mutações nas relações com o socius. Distintos do processo de escolarização, as práticas de oficinas tornam-se “não mais um sistema identificável, apreensível, avaliável, mas cujos efeitos se fazem sentir na capacidade de desmontar

tentativas de docilização para a produção de homens úteis" (CORREA e PREVE, 2011, p. 198).

O território vai sendo explorado por olhares, escutas, sensibilidades, gostos e ritmos. O acompanhamento do processo do próprio projeto vai dependendo de uma atitude, não está garantido de antemão. Ele requer aprendizado, atenção permanente, práticas coletivas. Podemos observar tal processo no relato da aluna:

> E o projeto foi andando. Muitas portas se abriram para nós enquanto projeto e muitas se fecharam. As maiores dificuldades encontradas no caminho foram a falta de voluntários, para trabalhar com as crianças, pois todo mundo anda ocupado demais para se doar para uma obra social, e a falta de recursos financeiros para manter o projeto.

A experiência de criação possibilita ao mesmo tempo uma experiência de autocriação. Ela tensiona, movimenta, nos desloca para outro lugar, produz novos agenciamentos e afectos. Implica em uma aposta ético-política, pois ao potencializar a vida, abre também a novos problemas que continuarão exigindo uma mudança de si e do mundo. "O projeto Camaleão é em minha vida um dos maiores sonhos já realizados", diz a aluna-cartógrafa.

Conclusão

O abandono das intenções de ensinar, de cumprir programas, de avaliar, foi dando lugar a territórios novos e potentes capazes de reinventar a formação do pedagogo. Em sua simplicidade, essas práticas não escolarizadas produziam algo real, decorrente de uma vontade viva de experimentar algo. Em alguma medida, buscava-se deformar, abrir espaços, experimentar outras sensibilidades, em igual forma com que se experimentava os esgotamentos e desfazimentos da escola.

Fica destas experiências, realizadas a partir de disciplinas universitárias, que em meio a um currículo, onde tudo já está organizado, pode-se seguir outros rumos e escapar ao planejado. Para isso, há de se dispor a perder os mapas, arriscar-se a uma viagem sem percursos definidos e sem ponto de chegada. Vive-se então, em um currículo, as mais simples e intensas experimentações: partilham-se afectos e desejos, geram-se possibilidades de aprendizagens em contextos desconhecidos, prolifera-se a diferença, fica-se à espreita da multiplicidade do pensamento e da diversidade dos modos de estar no mundo. Mesmo junto às organizações de espaços e tempos ainda molares, é possível criar fissuras na rigidez dos

modelos. Talvez novos espaços e práticas sociais, desobrigados de currículos disciplinares e de efeitos escolarizantes, possam vir a ocupar o lugar da escola moderna.

Referencias Bibliográficas

CORRÊA, Guilherme e PREVE, Ana Maria. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolíticas e fugas. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, 37 (2), p. 181-202, dez/2011.

CORRÊA, Guilherme. Oficina: novos territórios em educação. In: PEY, Maria Oly (org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro: Imaginário, 2000, p.51-84.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro. Editora Graal, 1988

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de janeiro: Ed. 34, 1995

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I:* a vontade de saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal,1980.

GALLO, Silvio. Disciplinaridade e transversalidade. Trabalho apresentado no *X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)*. Rio de Janeiro, 2000.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus,1990

KASTRUP, Virginia. O lado de dentro da experiência: atenção a si e produção de subjetividade humana numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. *Revista Psicologia: Ciência e profissão*, Brasília, 28(1), p.186-199. set/ 2008.

PASSOS, Eduardo e BARROS, Regina. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo et. al. *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.17 -31.

SILVA, Tomaz Tadeu da O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO. Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação.* Porto Alegre: SULINAS, 2000.

VALÉRY, Paul. *Ouvres*. Tome II, Paris: Gallimard, Bibliothéque de la Plêiade, 1960.

VARGAS, Alexandra. *Projeto Camaleão*. 2009. 07f. Trabalho apresentado como requisito parcial para conclusão da Disciplina de Prática Investigativa III, Curso de Pedagogia, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2009.