

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Paula Marques da Silva

***UM-LUGAR-TEMPO-DE-APRENDER-BRASILEIRO* COMO
EXERCÍCIO DE LIBERDADE**

Porto Alegre

2015

Paula Marques da Silva

UM-LUGAR-TEMPO-DE-APRENDER-BRASILEIRO
COMO EXERCÍCIO DE LIBERDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Margarete Axt

Linha de Pesquisa: Educação, arte, linguagem e tecnologia

Porto Alegre

2015

Silva, Paula Marques da.

Um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro como exercício de liberdade / Paula Marques da Silva. Porto Alegre, 2015.
176 f.: il. color.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

Prof^a. Dr^a. Margarete Axt

1. Aprender. 2. Tempo. 3. Infância. 4. Liberdade. I. Título. II. Axt, Margarete. III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Paula Marques da Silva

**UM-LUGAR-TEMPO-DE-APRENDER-BRASILEIRO
COMO EXERCÍCIO DE LIBERDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Margarete Axt - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Carime Rossi Elias - Universidade Federal de Goiás

Prof^a. Dr^a. Gislei Domingas Romanini Lazzarotto – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Maria Stephanou - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ao concluir este trabalho quero agradecer ...

A todas as crianças que fizeram parte deste estudo tornando-me uma educadora-pesquisadora que afirma o aprender como produção de vida e liberdade.

Aos educadores que estiveram comigo durante esta caminhada produzindo indagações sobre os modos como sustentamos nossas práticas no encontro com as crianças.

À CAPES que financiou este estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação e Educação/UFRGS que proporcionou um percurso de doutorado com as marcas da ética e da política.

À minha orientadora Margarete Axt que esteve ao meu lado incansavelmente mostrando-me a beleza da criação no território da Educação.

À Daniela Duarte Dias e Tharcus Aguilar que me fizeram acreditar que a alteridade é um dos exercícios mais belos que podemos partilhar na vida.

À amiga Gislei Lazzarotto que com toda a sua força e delicadeza bordou fissuras libertárias no movimento deste estudo.

À amiga-irmã Grace Tanikado que fez deste percurso algo marcadamente menos solitário.

À Aline Oliveira que partilhou alegria, riso e carinho nos momentos em que o cansaço tomou parte da escrita e da vida.

A todos os colegas do grupo Lelic pela generosidade e pelo companheirismo nas longas discussões que desenham esta produção de conhecimento

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos que torceram e vibraram em todos os momentos do doutorado.

Aos amigos Gustavo Zambenedetti e Michele Cervo que estiveram ao meu lado no cotidiano de trabalho tornado possível a escrita desta tese.

Às amigas Priscila Detoni, Daiane Maus, Carla Bottega e Thiele que fizeram deste percurso algo que afirma a amizade em diversos processos da vida.

À amiga Joelma Remião que fez desta caminhada um belo arranjo feito de estudos, trabalhos, risadas, escritas, viagens e pequenos atos de cumplicidade.

RESUMO

Este estudo analisa a experiência de um modo de aprender que problematiza o exercício de liberdade nas práticas políticas e éticas no território da educação. O contexto de pesquisa envolve o percurso de experiências que acontece no cotidiano de educadores/as e crianças em um espaço de formação que segue a perspectiva da Pedagogia Libertária Anarquista, a Oficina de Aprendizagem que ocorre no Comitê da Resistência Popular, localizado no bairro Restinga, no município de Porto Alegre-RS. Os filósofos Henri Bergson, Gilles Deleuze e Michel Foucault constituem os principais intercessores teóricos para pensar e articular as noções de tempo, aprender e liberdade. A pesquisa compõe as ações do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Cognição (LELIC/UFRGS) que desenvolve o projeto Contextos Interativos e Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação (Civitas). Nosso contexto de pesquisa diz de nossa prática como pesquisadoras numa universidade, marcada por indagações quanto aos modos de aprender, sustentando um modo de pesquisar orientado metodologicamente pela pesquisa in(ter)venção (AXT, 2011), em que o intervir é movimento de criação em ato, se faz único e irreversível, inscrevendo-se no plano de produção de um contexto para o qual foi inventado. Nesse processo percorremos os fluxos que envolvem os modos de aprender como exercício de liberdade se fazendo campo problemático no próprio movimento em curso, ali onde os processos escoam em ato, no encontro com o que as crianças dizem. No movimento da pesquisa-in(ter)venção construímos um modo de pesquisar com o verbo *escreVer* para cartografar *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*, colocando em análise os processos de subjetivação que estão constituindo este modo de aprender na contemporaneidade. Partimos do princípio de que é possível extrair desta trama de forças a potência para experimentação das multiplicidades que compõem o aprender como exercício de liberdade, constituindo movimentos de criação e de compromisso ético-político com a infância.

Palavras-chave: Aprender. Tempo. Infância. Liberdade.

ABSTRACT

This study analyses the experience of ways of learning that problematizes the exercise of freedom in the practice of politics and ethics in education. The context of this research ranges within the path of experiences taken place in the daily life of educators and children in a place of education that follows the Anarchist Libertarian Pedagogy's perspective, in the Learning Workshops that take place at the Comitê da Resistência Popular (Popular Resistance Committee), in the Restinga neighborhood in Porto Alegre-RS, Brazil. The philosophers Henri Bergson, Gilles Deleuze, and Michel Foucault constitute the main theoretical intercessors in thinking and articulating the notions of time, learning, and freedom. The research is composed by the actions of the study group of the Language Studies Lab, Interaction and Cognition (LELIC/UFRGS) that designs the project Interactive and Virtual Contexts with Technologies for Learning and Simulation (Civitas). Our research context tells about our experience as researchers at a University, marked by questions regarding the ways of learning, holding a way of researching guided methodologically by the research in(ter)vention (AXT, 2011), where intervention is the movement of creation in action, it is unique and irreversible, and it enrolls itself in a line of production for a context it was invented for. In this process we transit the fluxes that involve the ways of learning as an exercise of freedom making itself a problematic area in its own movement taking place, where the processes flow in action, meeting with what the children say. In the movement of the research in(ter)vention, it was built a way of researching with the verb to write to map a Brazilian-place-time-of-learning, putting into analysis the subjectivity process which constitute the ways of learning in contemporary times. We started from the principle that it is possible to extract from this powerful machination a potential force to experiment with the multiplicity that learning is made of as an exercise of freedom, constituting movements of creation and an ethical-political commitment with infancy.

Keywords: Learning. Time. Freedom. Infancy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caderno e o menino 1	116
Figura 2 - Caderno e o menino 2.....	117
Figura 3 - Caderno e o menino 3.....	119
Figura 4 - Caderno e o menino 4.....	121
Figura 5 - Caderno e o menino 5.....	123
Figura 6 - Caderno e o menino 6.....	124
Figura 7 - Caderno e o menino 7.....	126
Figura 8 - Caderno e o menino 8.....	127
Figura 9 - Caderno e o menino 9.....	128
Figura 10 - Caderno e o menino 10.....	129
Figura 11 - Caderno e o menino 11	130
Figura 12 - Caderno e o menino 12.....	132
Figura 13 - Caderno e o menino 13.....	134
Figura 14 - Caderno e o menino 14.....	135
Figura 15 - Caderno e o menino 15.....	136
Figura 16 - Caderno e o menino 16.....	138
Figura 17 - Caderno e o menino 17.....	140
Figura 18 - Máquina do tempo 1.....	147
Figura 19 - Máquina do tempo 2.....	147
Figura 20 - Máquina do tempo 3.....	150
Figura 21 - Máquina do tempo 4.....	151
Figura 22 - Máquina do tempo 5.....	152
Figura 23 - Máquina do tempo 6.....	157
Figura 24 - Máquina do tempo 7.....	158
Figura 25 - Máquina do tempo 8.....	158

SUMÁRIO

SEGUIR NO TEMPO	120
1 UMA INTRODUÇÃO: SEGUINDO NO TEMPO	13
2 UM MODO DE PESQUISAR EM <i>UM-LUGAR-TEMPO-DE-APRENDER LIBERTÁRIO</i>	19
2.1 UM LUGAR PARADOXAL DE EDUCADORA-PESQUISADORA NO ENCONTRO COM CRIANÇAS	19
2.2 PERCORRENDO AS TERRAS DO BAIRRO RESTINGA E DO COMITÊ DA RESISTÊNCIA POPULAR	24
2.3 PERCORRENDO A OFICINA DE APRENDIZAGEM DO COMITÊ DA RESISTÊNCIA POPULAR: <i>UM-LUGAR-TEMPO-DE-APRENDER-BRASILEIRO</i>	30
2.4 MULHERES BRASILEIRAS HABITAM PAISAGENS DE <i>UM-LUGAR-TEMPO-DE APRENDER-BRASILEIRO</i>	40
3 UM MODO DE PESQUISAR COM O VERBO ESCREVER PARA CARTOGRAFAR <i>UM LUGAR-TEMPO-DE-APRENDER-BRASILEIRO</i>	43
4 ESCRREVENDO UM LUGAR TEMPO DE APRENDER BRASILEIRO: APRENDER COMO PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE	52
4.1 APRENDER PARA SER LIVRE E LIVRE PARA APRENDER COMO TODA A GENTE: EIS OS TONS DA NOSSA ESCRAVIDÃO	52
4.2 SOB AS LUZES DA LIBERDADE LIBERAL: O APRENDER PARA O PROGRESSO E A CRIANÇA BRASILEIRA COMO O FUTURO DA NAÇÃO	66
4.3 OS PONTEIROS DO RELÓGIO MARCAM O CORPO E PRENDEM O ATRASO NO FUTURO: A CRIANÇA COMO CAPITAL HUMANO PARA O TRABALHO	84

4.4	<i>UM-LUGAR-TEMPO-DE-APRENDER-BRASILEIRO</i> E ANARQUISTA: UM FIO TÊNUE DE RESISTÊNCIA EM MEIO À PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES CAPITALÍSTICA	93
4.5	O ESTRONDO: JUNHO DE 2013 A RUA, A INFÂNCIA E AS PALAVRAS: UMA POLÍTICA DE SENTIDOS EM LUTA	101
5	UMA TESE QUE VIRA CADERNO	105
5.1	NO AJUSTE DOS RELÓGIOS: O APRENDER ADOECENDO PARA SER NORMAL: “UM CADERNO OU UM RECEITUÁRIO?”	105
5.2	O MENINO E O CADERNO	115
6	UMA MAQUINARIA TEMPORAL: A MÁQUINA DO TEMPO	147
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS	165

SEGUIR NO TEMPO

Estranho. Eis o dia da despedida, eis o dia de festejar o final do ano, eis o dia em que o “voltar” fica sem data marcada. Os termômetros marcam 40 graus, só pode ser mentira, tenho a nítida sensação de que estamos “vivendo” 50 graus e isso à sombra. Tenho 10 sacolas de doces para carregar, a metade já derreteu antes mesmo de sair da loja. Tudo bem. Acho que nunca cheguei à Restinga sem que as coisas sofressem uma mutação, inclusive eu. Preparo os materiais com um olhar de passado, as lembranças parecem sambar no corpo. Hoje é meu último dia como educadora neste lugar. É também o momento da pesquisa dar passagem à escrita. A pesquisadora agora se embrenha na tessitura das palavras que explodem por dentro atualizando quatro anos de doutorado. Tempo, sempre o tempo. Digamos que o tempo age e dói, queima a 50 graus. Tenho um nó na garganta, mas a pressa agita os meus passos pela cidade. Tudo igual? Não. É impressionante como esta terra/restinga, este lugar-tempo de aprender-brasileiro é ruidosamente estranho para mim. Estranho porque ali habito algo que muitas vezes não sei nomear. Estranho porque ali descobri as coisas que até então eram totalmente desconhecidas no campo dos modos de aprender. É como se parte da minha multidão acordasse todos os dias nesta mesma terra, mas o lugar é sempre outro. Ao acordar, deslocamento do olhar, ao acordar há uma nova provocação na pele. Pele, esse tecido poroso que se mistura e se dobra em uma vida que afirma a virtualidade dos encontros como aquilo que há de mais singular em um modo de existir. Talvez a Restinga nunca deixe de ser estranha, algo como uma descoberta incompleta, inacabada. Sinto-me estrangeira no tempo e no espaço, tecendo dizeres, veres e silenciares no encontro com um lugar-criança. A mesa está posta, tudo derrete mais e mais. As crianças demoram a chegar. Quando chegam estão em número reduzido. Poucas e silenciosas. Estranho. Sigo no movimento, já é tempo de férias. Digo isso, porque algumas crianças, neste período, se deslocam para outras casas, pois é preciso que seus pais sigam trabalhando no verão. Outras vão para praia e isso é ótimo. O mar faz parte. Mas, ainda assim é estranho. Há um silêncio que se impõe aos meus olhos, tão denso que chego vê-lo, a tocá-lo. O “menino fazendeiro de coisas invisíveis” olha para a mesa como se as coisas extensas não estivessem ali. Aproximo-me. Fico ali sentada, em princípio sem dizer nada, apenas ali. Ganho um

sorriso, tímido e macio como um fio frágil de lã puída. Pergunto como estão as coisas e novamente um sorriso frágil. A “menina princesa” se atravessa dizendo: “ele não passou de ano sora, tá triste, tá vendo?” “Tô vendo, tô sentindo”, respondo. Sigo em silêncio. Nossos olhos conversam, nossos sorrisos seguem puídos, mas com força. Foram segundos desdobrados e presentificados em apenas um olhar-sorriso-silêncio, um intervalo em que nada mais parecia nos rodear. O menino rompe as palavras não ditas: “não quero mais voltar para lá, tô com vergonha.” “Quero ir para outra escola, essa eu não volto, vão rir de mim.” A “menina princesa” se atravessa novamente: “tenho uma prima que reprovou de ano e queria mudar de cidade, também ficou com vergonha. Acho que eu também mudaria, é muito chato reprovar, todo mundo fica sabendo, ficam de tititi.” Rubro o educador diz: “engraçado, segue ele, quando eu reprovei, foi em química, não tinha jeito de entender aquelas fórmulas. Fiquei com raiva quando não passei, mas no outro ano o professor insistiu me ensinou que fórmulas eram como tintas em misturas, foi ali que eu me tornei artista.” Complemento: “Sigo pensando que não reprovamos, passamos pelas coisas de jeitos diferentes. Acho que vergonha não cabe.” Inútil, penso, isso não resolve nada, absolutamente nada. As palavras derretem na boca salivada de sede por uma saída mais fresca diante da criança que se diz envergonhada. A menina princesa alça voo novamente: “e não foi só ele, o Jota tá de castigo porque não passou de ano mais uma vez.” “E ele não vem?” pergunto. “Não sora, é castigo total, esse não sai mais da escola...” Castigo, vergonha, reprovação, tempo, passagens diferentes, tempos que param: crianças que não saem da escola? Que tempos são esses que constituem os nossos modos de viver? Que tempos são esses que nos convocam o pensamento no encontro com o que as crianças dizem? Que tempos são esses do aprender? Pode um exercício de liberdade? Volto para casa com a sensação de ruína, tudo ainda estranho, sem resposta. Certo esgotamento. Sem ar, a tese parece sumir, ou será que tenho que assumir a tese?

O que as crianças dizem?

Aprender, tempo e liberdade. É disso que se trata.

1 UMA INTRODUÇÃO: SEGUINDO NO TEMPO

Os dicionários¹ mais utilizados na contemporaneidade “advertem”, aprender é o mesmo que: 1. Treinar; 2. Adestrar; 3. Assimilar, 4. Ficar sabendo.

Fique sabendo, o tempo nas mais variadas fontes² de designação é entendido como: 1. Espaço entre o começo e o fim de um acontecimento. 2. Conservação; 3. Durabilidade; 4. Clima; 5. Época.

Em toda e qualquer época, a liberdade. Talvez uma das palavras mais enunciadas e, quem sabe, até “mal/ditas”, na contemporaneidade. Experimente o/a leitor/a “jogá-la” no Google e encontrará aproximadamente 51.600.000 resultados em poucos segundos. No dicionário Houaiss (2003), liberdade ocupa mais de uma página. Dentre os tantos sinônimos a ela atribuídos estão: 1. Alforria; 2. Confiança; 3. Direito; 4. Folga; 5. Franqueza; 6. Independência; 7. Liberação; 8. Licença. Não podemos negar que estamos diante de uma palavra-labiríntica, impregnada de entradas e saídas, trazendo em si uma geografia vertiginosa, preche de cruzamentos enigmáticos e arranjos imprevisíveis.

Ao trazermos as palavras aprender, tempo e liberdade para o texto gostaríamos de demarcar que, na maioria das vezes, quando arranjadas entre si, se configuram em um nó problemático indissolúvel, provocando um emaranhado de práticas e sentidos nos modos como a educação se produz na contemporaneidade.

Certamente não estamos nos restringindo ao universo das palavras e suas significações correlatas. A abertura deste texto sustenta uma *política da narrativa*³ (PASSOS; BARROS, 2009a), produzindo elos com a provocação de Larrosa e Kohan (2003) quando sugerem que na articulação entre educação, ética e política há de se percorrer caminhos em que as palavras produzam sentidos, tornando-se mais afiadas, mais vivas, menos assimiláveis.

Esse modo de pensar-agir-olhar se torna um *ethos* em um contexto de pesquisa que envolve o percurso de experiências que acontece no cotidiano de

¹ Tomamos como fonte os dicionários Houaiss (2003), Ferreira (2010) e Bechara (2011).

² Para compor esta afirmação nos baseamos nos dicionários Houaiss (2003), Ferreira (2010) e Bechara (2011).

³ Passos e Barros (2009a, p.151) abordam a questão da política da narrativa como uma posição que operamos quando, em relação ao mundo e a nós mesmos, determinamos uma forma de expressão daquilo que se passa, daquilo que acontece. A produção de conhecimento, nessa direção, não se ancora somente em questões teóricas, mas se amplia tornando-se, antes de tudo, um problema ético e político.

educadores/as e crianças em um espaço de formação que segue a perspectiva da Pedagogia Libertária Anarquista, a Oficina de Aprendizagem que ocorre no Comitê da Resistência Popular, localizado no bairro Restinga, município de Porto Alegre, RS.

Este espaço de aprendizagem se torna condição de possibilidade para a emergência da pesquisa a partir do percurso de atuação da pesquisadora como educadora junto às crianças desde 2008. O cotidiano de práticas nesse lugar libertário provocava o confronto com indagações envolvendo os modos de aprender e a liberdade em um diagrama de relações neoliberais, próprias à contemporaneidade, as quais ganham força e expressão, sobretudo, através das lógicas do capital, da competitividade e do individualismo nas mais variadas formas de viver. Tais indagações foram tomando densidade com a inserção na Pós-graduação em Educação da UFRGS, mais especificamente no grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Cognição (Lelic) que desenvolve o projeto Contextos Interativos e Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação (Civitas). A diversidade de trabalhos produzidos no Lelic vem constituindo dispositivos que operam no plano da criação, abrindo passagem para que a produção de conhecimento busque pensar e atualizar os modos de conhecer, de conviver e de expressar, numa perspectiva ético-política e estética no âmbito da pesquisa em Educação.

Esse coletivo de pesquisa acolhe a afirmação de Passos e Barros (2009b, p.17) quando assinalam que conhecer, pesquisar e intervir são práticas inseparáveis. É também a direção apontada por Rocha e Aguiar (2004; 2010) e Aguiar e Rocha (2003) que seguindo a perspectiva da Análise Institucional⁴, afirmam um modo de pesquisar que coloca em questão práticas de pesquisa científicas, nas quais as dicotomias entre teoria/prática e sujeito/objeto ganham acento. Nesse movimento, segundo as autoras, a pesquisa intervenção impõe uma crítica aos modelos investigativos que se sustentam na neutralidade e na produção de verdades absolutas.

⁴ De acordo com Aguiar e Rocha (2003, p.71) a corrente da Análise Institucional Socioanalítica desenvolvida a partir das décadas de 1960/70 na França (Lourau, Lapassade, Hess) ganha adeptos na América Latina na década de 1980 (Rodrigues, Barembliitt, Barros), e possibilitará a formulação da pesquisa-intervenção com a perspectiva de interrogar os múltiplos sentidos cristalizados nas instituições.

A pesquisa-intervenção, na acepção das autoras, produz um deslocamento, uma inflexão metodológica ao propor que pesquisador/pesquisado, sujeito/objeto e teoria/prática se engendram e se constituem concomitantemente. No diálogo com os/as autores/as acima citados/as, nosso grupo de pesquisa (Lelic) vem trabalhando na acepção da pesquisa-in(ter)venção (AXT; KREUTZ, 2003; AXT, 2008, 2011; REMIÃO; AXT, MARQUES-SILVA, 2012).

A discussão sobre modos de pesquisar que se afirmam enquanto uma prática inventiva ocupa lugar central nos estudos realizados pelo Lelic. O olhar atento para invenção é produzido em uma zona de interferência com a filosofia, especialmente com os filósofos Gilles Deleuze e Henri Bergson, sobre os quais o grupo vem se debruçando para sustentar e acolher os paradoxos do tempo no âmbito das problematizações com os modos de aprender. Assim, a pesquisa foi sendo guiada pelo estudo com estes os filósofos, bem como em diálogo com Michel Foucault, herança da pesquisadora nos estudos quando na dissertação de mestrado (MARQUES-SILVA, 2010), constituindo os nossos principais intercessores teóricos para pensar e articular as noções de tempo, aprender e liberdade.

A obra destes autores nos interessa porque marca uma posição ético-política, que tenciona um modo de pensar ainda bastante ancorado no paradigma da racionalidade científica moderna. Esse paradigma, como nos sugere Barros (2000), objetiva leis universais e tem como princípios básicos a cientificidade, priorizando a organização racional e o conhecimento especializado. Podemos dizer que, em se tratando da educação, tal paradigma coloca em marcha a ideia de progresso, da representação e da verdade absoluta.

Dessa forma, apostamos em um modo de pesquisar em que a tessitura dos sentidos é movente e, portanto, indissociável daquilo que Guattari (2000) chama de uma política do virtual, o que provoca rupturas nas ditas causalidades lineares, bem como, nas mais diversas categorias de normatização que operam nos processos de subjetividade. Além disso, quando falamos em política do virtual falamos em um modo de pesquisar no tempo, acolhendo todas as tensões e tendências que lhe são próprios, abrindo passagem para a invenção.

Deleuze (1999), ao dialogar com a obra de Bergson, afirma que a virtualidade do tempo possui uma realidade que lhe é própria, não equivalendo a nenhuma

atualidade presente ou passada. Reafirmamos⁵ com o autor: o virtual possui enquanto tal uma realidade. A realidade do tempo é concebida como a afirmação de uma virtualidade que se atualiza e para a qual atualizar-se é inventar. Quando o assunto é invenção, Deleuze (1999, p. 78) nos deixa uma importante consideração: “é próprio da virtualidade existir de tal modo que ela se atualize ao diferenciar-se e que seja forçada a atualizar-se, a criar linhas de diferenciação para atualizar-se.” Portanto, estamos falando do tempo enquanto fluxo e movimento em produção. Não há como antecipar e nem como projetar fatos de maneira segura e previsível. A invenção não pode ser comparada a qualquer coisa que já tenha “sido”, tampouco, produz-se seguindo os ditames da intencionalidade, pois tudo o que é invenção, não tem nome e nem data marcada, traindo, desse modo, os ordenamentos cronológicos.

Portanto o estudo só se constituiu quando em um só tempo repensamos nossas práticas, colocamos em questão as nossas escolhas, virtualizamos nossos modos de atuação e, não menos importante, enfrentamos os efeitos dos trajetos que bifurcaram o que nos colocou em um constante movimento de problematização na produção de conhecimento. Assim, no segundo capítulo apresentaremos os nossos modos de atuação envolvendo a constituição do lugar de educadora-pesquisadora no movimento da pesquisa. Em seguida, apresentaremos o processo de construção das práticas em problematização situando o contexto da Oficina de Aprendizagem do Comitê da Resistência Popular na Restinga, demonstrando como este campo de pesquisa tornou-se *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*. Ainda no segundo capítulo, o/a leitor/a poderá acompanhar também como a linha metodológica foi sendo constituída no percurso do processo orientado pela pesquisa-in(ter)venção.

⁵ Reafirmar a questão da virtualidade do tempo se faz importante nesta tese porque é bastante recorrente, segundo Deleuze (1999), que façamos uma confusão entre o virtual e o possível. O virtual é real, ele existe, tem si uma realidade. Já o possível é o que se realiza, ou não. O processo de realização está submetido a duas regras: limitação e semelhança. Semelhança porque se supõe que o real se produz à imagem do possível que ele realiza. Limitação porque nem todos os possíveis se realizam, portanto a realização implica uma limitação, pelas quais certos possíveis são impedidos, já outros passam ao real. Importante marcar que quando estamos falando de um real, à imagem do possível, estamos, segundo o autor, diante de uma suposição, o que nos coloca frente a falsos problemas: “[...] isto quer dizer que damos a nós mesmos um real já feito, pré-formado, preexistente a si mesmo, e que passará à existência segundo uma ordem de limitações sucessivas. Já está tudo dado, o real todo já está dado em imagem na pseudo-atualidade do possível” (DELEUZE, 1999, p. 79). O autor segue dizendo que o virtual está submetido a outras regras, ele não tem que realizar-se, mas se atualizar e a atualização jamais pode ser considerada seguindo o ordenamento da semelhança e limitação, mas sim da diferença e da criação.

Ao vivermos a complexidade dos modos de aprender no encontro com crianças na Oficina de Aprendizagem do Comitê da Resistência Popular na Restinga, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: **Como a problematização em torno do aprender como exercício de liberdade nos convoca a pensar em uma política e uma ética no território da Educação Brasileira?**

A partir desta questão o objetivo principal da pesquisa busca analisar a experiência de um modo de aprender que problematiza o exercício de liberdade nas práticas políticas e éticas no território da educação.

Em decorrência do objetivo geral, desdobram-se três proposições específicas:

- a) buscar no diálogo Henri Bergson, Gilles Deleuze e Michel Foucault, pistas conceituais para problematizar possíveis relações entre as noções de tempo, aprender e liberdade;
- b) experimentar pela via da pesquisa in(ter)venção, práticas políticas e éticas que evidenciem o aprender como exercício da liberdade no encontro com as crianças da Oficina de Aprendizagem do Comitê da Resistência Popular;
- c) cartografar a partir dos modos de aprender experimentados na Oficina Aprendizagem do Comitê da Resistência Popular os processos constituídos em *um- lugar-tempo-de-aprende-brasileiro*.

Para pensarmos essas questões, os capítulos 3, 4, 5 e 6 foram organizados da seguinte maneira: no terceiro capítulo, demonstraremos as linhas metodológicas que compõem esta pesquisa-intervenção dando visibilidade a forma como construímos um modo de pesquisar com o verbo *escreVer* em intercessão com o que as crianças dizem para, nesse movimento, cartografarmos os processos constituídos neste *lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*. No quarto capítulo evidenciaremos como a cartografia dos processos constituídos neste *lugar-tempo-de-aprender-brasileiro* compõe o nosso percurso de problematização, colocando em análise os processos de subjetivação que estão constituindo os modos de aprender na contemporaneidade. Neste capítulo também demonstraremos como, no diálogo Henri Bergson, Gilles Deleuze e Michel Foucault, construímos pistas conceituais para problematizar possíveis relações entre as noções de tempo, aprender e liberdade. No quinto capítulo, apresentaremos uma das experimentações realizadas pela via da pesquisa in(ter)venção, abrindo passagem para apreciação de práticas

políticas e éticas que evidenciam o aprender como exercício da liberdade no encontro com as crianças da Oficina de Aprendizagem do Comitê da Resistência Popular. No sexto capítulo, compartilharemos com o/a leitor/a a construção do que chamamos nesta pesquisa de máquina do tempo que foi produzida no encontro com as crianças. Essa experimentação cria condições de possibilidade para que possamos afirmar o movimento de virtualização e atualização constante na pesquisa. Por fim, apresentaremos as considerações finais que são próprias de tal estudo.

2 UM MODO DE PESQUISAR EM *UM-LUGAR-TEMPO-DE-APRENDER* LIBERTÁRIO

2.1 UM LUGAR PARADOXAL DE EDUCADORA-PESQUISADORA NO ENCONTRO COM CRIANÇAS

Convite: Paula, a gente tá fazendo um trabalho com crianças lá no Comitê da Resistência Popular. Passa lá para conhecer e quem sabe até fazer uma oficina. Se gostares, podes ficar, pois estamos precisando de gente nesse projeto. É lá na Restinga, Acesso N2.N.44, às 18:00h. abraços D. (informação verbal)⁶.

A ideia era a de uma visita apenas. Nada mais parecia caber na cadência de um tempo fatigado, apressado e fugidio. Trabalhar com crianças em um espaço de aprendizagem que segue a perspectiva da Pedagogia Libertária Anarquista⁷ me parecia terra distante. Além disso, eu tinha a ideia de que chegar até o bairro Restinga era como atravessar as trincheiras de uma cidade esquadrihada. O convite me levava a pensar no quanto nos tornamos estrangeiros em nossa própria terra. Locomovemo-nos freneticamente de um lado para outro, sem que isso produza efetivamente um deslocamento. Percorremos a geografia da cidade, mas nem sempre olhamos aquilo que está escancarado aos nossos olhos. Talvez, estas tenham sido algumas das inquietações que, inicialmente, me fizeram habitar outros territórios. Deslocamentos e desvios que ganham vida e expressão na obra de *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2009):

6 E-mail de Dália, uma das educadoras que atua na Oficina de Aprendizagem do Comitê da Resistência Popular, em 2009.

7 De acordo com Gallo (2012), a Pedagogia Libertária Anarquista ganha força no Brasil durante a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. Tal consolidação deu-se em torno do conceito de educação integral, que foi se delineando aos poucos, na produção teórica de anarquistas como Proudhon, Bakunin, Kropotkin. Politicamente, a educação integral tem como fundamento principal a igualdade entre os indivíduos e o direito de todos a desenvolver suas potencialidades. A problemática da formação sempre foi central nos projetos sociais e políticos anarquistas, em que pese sua enorme diversidade de perspectivas. Como teoria social comprometida não apenas com a crítica ao sistema vigente, mas com sua transformação, os anarquistas consideram as práticas educativas como uma das principais estratégias para um processo mais amplo de modificação social.

[...] mas quando o coelho tirou um relógio no bolso do colete, deu uma olhada no mostrador e seguiu adiante apressado, Alice levantou-se num átimo, pois lhe passou pela cabeça que nunca tinha visto um coelho com bolso no colete, nem com um relógio para tirar do bolso, e ardendo de curiosidade, correu pelo campo atrás dele, chegando bem a tempo de vê-lo sumir numa grande toca embaixo da cerca viva (CARROLL, 2009, p. 12).

Assim como Alice, mergulhei no convite inquietante, marcando no mapa o endereço incerto, N2.N Restinga. Cheguei à Oficina de Aprendizagem do Comitê da Resistência Popular, ancorada na lógica de um tempo sucessivo e linear. Eu esperava uma apresentação formal, depois uma cartilha explicando e apontando as etapas que deveriam ser seguidas. Mas, não foi bem assim:

No momento seguinte, lá entrou Alice atrás do coelho, sem sequer pensar como é que iria sair da toca de novo. A toca continuava reta como um túnel por algum tempo, e depois afundava de repente, tão de repente que Alice não teve como pensar em parar antes de começar a cair no que parecia um poço muito profundo. Ou o poço era muito fundo, ou ela estava caindo muito devagar, pois teve bastante tempo para olhar ao redor enquanto caía e para se perguntar o que iria acontecer a seguir (CARROLL, 2009, p. 12).

Tal qual um voo rasante, um dos meninos me tomou pelas mãos fazendo do nosso movimento uma dança com passos precisos e descompassados. No fluxo deste voar, conduziu-me até a sala, onde estavam as demais crianças. Elas estavam brincando de fazer entrevista Tornei-me ali, a entrevistada.

Para baixo, para baixo, para baixo. A queda nunca chegaria ao fim? “Gostaria de saber quantos quilômetros já caí a essa altura”, disse em voz alta. Devo estar chegando no centro da terra”, mas aí me pergunto em que Latitude e Longitude estou agora.” (Alice não tinha a menor ideia do que era longitude e latitude) (CARROLL, 2009, p.14).

Com um gravador, as crianças me perguntaram tudo o que cabia nos ritmos da curiosidade daquele momento. Ao final, me chamaram de professora e questionaram se eu iria ficar: “*Vai ficar ou vai virar purpurina?*”, perguntou a menina que dizia adorar o mundo das princesas.

Para baixo, para baixo, para baixo. Alice começou a ficar com sono e continuou a falar consigo mesma, meio que sonhando: “gatos comem morcegos? Gatos comem morcegos, é às vezes: Morcegos comem gatos?”, pois, sabem como ela não sabia a resposta para nenhuma das perguntas, tanto fazia a ordem que lhes dava (CARROLL, 2009, p. 16).

No encontro e na voz da criança que indaga e ao mesmo tempo provoca os trajetos de uma estrangeira, respondi que ficaria, mas também como uma professora purpurina. Um pó metálico e fino que faz e desfaz corpo com o vento. Passa, fica e morre incessantemente; não uma morte cronológica, mas algo inacabado, e que “[...] nada tem a ver com a entropia de um eu ou com o retorno a um inanimado [...]” (PELBART, 2010, p. 103).

[...] quando de repente, pam!,pam! pam! caiu em cima de uma monte de galhos e folhas secas e a queda chegou ao fim. Alice não ficou nem um pouco machucada e levantou-se num segundo. À sua frente havia outra longa passagem, e o coelho branco ainda estava à vista, atravessando-a apressado. Não havia um minuto a perder (CARROLL, 2009, p. 16).

À minha frente, “uma longa passagem”: até então o meu contato com o movimento libertário-anarquista era parco, e isso me parecia um empecilho na realização de qualquer atividade com as crianças na oficina. No entanto, os/as educadores/as acolheram as minhas dúvidas, afirmando uma abertura para a coexistência de práticas que pudessem produzir sentidos nos modos de aprender e ensinar no encontro com as crianças: “*Junto com as crianças eu tento praticar outras maneiras de pensar as coisas que se tornam senso comum nas nossas vidas.*” Essas foram as palavras de Rubro, um dos educadores do local. Já Dália, outra educadora disse: “*A gente tenta pensar em uma pedagogia libertária, mas há muitos modos de fazê-la e talvez não nos enquadremos em nenhuma delas, isso a gente tá tentando descobrir.*” Certo estranhamento tomou corpo: não há regras pré-definidas, o movimento se faz no próprio fazer.

“O que é a corrida de cáucus?”, disse Alice. Não que ela fizesse questão de saber, mas o Dodô tinha feito uma pausa, como se achasse que *alguém* devia falar, e ninguém mais parecia inclinado a dizer alguma coisa. “Ora”, disse Dodô “**a melhor maneira de explicar é fazer.**” (E como vocês talvez queiram experimentar essa corrida num dia de inverno, vou lhes contar como Dodô a organizou). Primeiro ele traçou uma pista de corrida, numa espécie de círculo (“**a forma exata não tem importância**”, disse), e depois todo o grupo foi colocado ao longo da pista, aqui e ali. **Não houve nada de “Um, Dois, Três, Já!”. Eles começavam a correr quando desejavam, por isso não era fácil saber quando a corrida chegava ao final** (CARROLL, 2009, p. 38, grifos da autora).

É! Certamente, no encontro com as crianças, a melhor maneira de explicar é fazendo. Não basta buscar técnicas específicas, que são dadas *a priori*. É preciso

caminhar no plano dos acontecimentos, constituindo um olhar atento, uma escuta porosa, uma leitura viva, sem tantas generalizações e homogeneidades.

Nesse jogo marcado pelo imprevisível, a tensão entre os modos de aprender na relação com a liberdade já se fazia presente. Se tomarmos como referência o anarquista Mikhail Bakunin (1979), a principal proposta da teoria política anarquista/libertária é a de formar homens e mulheres livres para uma sociedade livre. Um modo de viver orientado pela coletividade e pelo exercício da liberdade, com forte acento na contraposição aos ordenamentos do capitalismo industrial que, segundo o autor, colocavam em marcha práticas opressivas e de exploração de um povo.

Mas, como pensar em um modo aprender como exercício de liberdade na contemporaneidade? Tal questão permanece no decorrer do encontro com as crianças que participam das Oficinas de Aprendizagem do Comitê da Resistência Popular, Porém acabou se desdobrando e tomando outras formas e expressões com a minha inserção no Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGEDU/UFRGS - mais especificamente no grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Cognição - LELIC. Cheguei ali com perguntas difusas, talvez imprecisas e nunca obtive soluções e respostas já prontas. Não, este não é modo como o grupo se movimenta. Assim, se há um modo de escutar/acolher que traduz o grupo, ele se faz provocando inquietação e problematização constantes. É assim que o coletivo em questão vem compondo uma maneira de fazer pesquisa, um *ethos*, com a abertura para a multiplicidade e com a força/potência de uma implicação efetiva/afetiva com o território movente da educação.

No vaivém vertiginoso que se fazia no encontro com as crianças e as atividades do LELIC fui tomada pela força intransigente da liberdade nos modos de aprender. A pesquisa foi tomando os seus primeiros contornos. A Oficina de Aprendizagem que funciona no Comitê da Resistência popular tornou-se campo de pesquisa.

“Quem é você?”, perguntou a Lagarta. Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu meio encabulada: “Eu... eu mal sei. Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu *era* quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então.” O que você quer dizer? Disse a lagarta ríspida. “Explique-se!”. Acho que não posso me explicar, minha senhora, disse Alice “porque não sou eu, entende?” “Não entendo disse a lagarta. Receio não poder me expressar

mais claramente, respondeu Alice muito polida, “pois para começo de conversa”, não entendo a mim mesma. Ter muitos tamanhos em um mesmo dia é muito confuso (CARROLL, 2009, p.60 -61).

“Quem é você?”, perguntou a Lagarta. No movimento de escrever esta tese, como responderia a pesquisadora, que também é educadora? Como poderia acontecer este movimento de viver visões e audições de crianças e suas aprendizagens, compondo a própria aprendizagem de um modo de pesquisar-escrever?

Deleuze (2009a) argumenta que a obra de Lewis Carroll (2009) dá lugar privilegiado à questão dos paradoxos do sentido. Para o autor, a aventura de Alice consiste em uma série de inversões que pode tomar evidência no movimento do crescer e diminuir da personagem.

Quando digo ‘Alice cresce’, quero dizer que ela se torna maior do que era. Mas por isso mesmo ela também se torna menor do que é agora. Sem dúvida, não é ao mesmo tempo que ela é maior e menor. Mas é ao mesmo tempo que ela se torna um e outro (DELEUZE, 2009a, p.3).

Ao colocarmos a nossa trajetória de pesquisa em séries disjuntas⁸ com as de *Alice*, respondemos a pergunta “Quem é você?”, feita pela lagarta, parafraseando novamente Deleuze (2009^a, p. 3): “[...] não é ao mesmo tempo que ela é maior e menor.” Diríamos então, que não é ao mesmo tempo que ela é educadora e pesquisadora, “[...] mas é ao mesmo tempo que ela se torna um e outro.” (DELEUZE, 2009a, p.3). Eis um paradoxo que afirma os dois sentidos ao mesmo tempo, disparatando qualquer tipo de identificação em que o presente, o passado e o futuro coexistem emaranhando-se em uma trama. O sentido numa concepção paradoxal é sempre produzido, nunca é o princípio ou a origem; é algo a produzir.

Os paradoxos têm como alvo de ataque o que Deleuze (2009a) chama de bom senso e senso comum. O primeiro costuma definir os termos, as palavras e as proposições com vistas em significados únicos e determináveis, formando conjuntos abstratos, nos quais cada palavra idealmente se refere. O outro, o senso comum, visa garantir a unidade conjuntiva do sujeito que fala, presa identitária que coloca em

⁸ É importante notar que não pretendemos colocar a obra *Alice no País das Maravilhas* como ilustração, ou como algo análogo ao nosso percurso. Tampouco, estamos falando de séries paralelas, ou seja, séries narrativas que não se cruzam ou, mesmo não se comunicam. Estamos, sim, diante de uma tessitura, uma urdidura tensionada que agencia os trechos literários da obra em questão com a nossa trajetória de pesquisa, provocando outros sentidos e, evidenciado, antes de tudo, as linhas que compõem um modo de pesquisar.

marcha a ideia de um “Eu” auto-referente e autônomo. Com isso podemos dizer que o paradoxo se trata de uma “[...] subversão simultânea do bom senso e do senso comum” (DELEUZE, 2009a, p. 81) e opera na transgressão dos limites fixos da identidade pessoal destituindo a questão do nome próprio.

Nesse movimento, subvertemos os enquadramentos identitários (do senso comum), afirmando que a condição que configura este modo de pesquisar implica ficarmos no lugar paradoxal que constitui uma pesquisadora-educadora. Lugares que não se opõem, mas que:

[...] a um só tempo, diferem e ressoam um no outro, mutuamente, agenciando-se em seus processos de produzir e sustentar uma consistência conceitual-metodológica no âmbito das correspondentes práticas. (REMIÃO; AXT; MARQUES-SILVA, 2012, p. 55)

A aventura de *Alice* segue no escrever em ato, porém de outros modos, não mais com os trechos de sua “história”, entretanto no movimento vivo dos paradoxos. Não há como deixar de habitá-los no fazer desta pesquisa. Seguimos apresentando as linhas que configuram o território do bairro Restinga, adentrando o Comitê da Resistência Popular, trilhando a Oficina de Aprendizagem e apresentado também as crianças e educadores/as que fazem deste lugar um mapa mutante.

2.2 PERCORRENDO AS TERRAS DO BAIRRO RESTINGA E DO COMITÊ DA RESISTÊNCIA POPULAR

Em prosseguimento, apresentaremos o bairro Restinga e a Oficina de Aprendizagem do Comitê da Resistência Popular. Convidamos o/a leitor/a embarcar conosco na linha de ônibus “Rápida 10”:

São 15h30min da tarde, saio da universidade em direção a minha casa. Tudo deve ser rápido. Tenho que organizar o material para levar à Restinga e em seguida pegar o ônibus.

São 15h50min, arrumo a bolsa e coloco alguns potes de tinta, uma câmara fotográfica, meu caderno de notas e a obra “O pensamento e o movente” de Henri Bergson (2006). Já não é possível deixar de levar na bolsa a extensão de meu

pensamento em diálogo com este autor que opera as noções de tempo e movimento no percurso de constituição desta tese.

São 16h05min, pego a bolsa e saio como um risco agitado, a porta bate e as chaves deixam no corredor o som de “sinos apressados.” Estou atrasada, o ônibus sai às 16h15min. Atravesso o parque. O verde das árvores, as pessoas e os carros parecem vultos. Continuo correndo. No movimento atordoado dos passos, a bolsa cai e um pote de tinta se abre marcando a calçada de azul.

São 16h10min, e agora? Pego a tinta? Limpo o chão? Decidi recolher o pote e ajeitar a bolsa assim mesmo. As mãos ficaram manchadas, as letras de Bergson borradas, a câmara fotográfica com a lente turva, o caderno de notas rasurado e o chão com rastros azulados. Por alguns segundos, a lente desfocada, a intransigência da tinta em minhas anotações, a obra de Bergson tornando-se uma bela pintura e as tintas se fazendo cores híbridas na cidade me fizeram pensar em uma bolsa mutante, itinerante, que é viva. Mas que sentido isso tudo traz para uma ida à Restinga? Isso se inscreve na pesquisa?

São 16h13min e começo a correr mais rapidamente. Atravesso a avenida e chego à parada avistando o “Rápida 10.” “Rápida 10” é o nome da linha de ônibus que devo tomar para chegar ao meu destino pré-definido. A linha chama-se Rápida, pois “encurta o tempo”, dizem os usuários deste transporte. A trajetória é realizada sem que o transporte tenha que parar em todos os pontos de ônibus que desenham a cidade até a Restinga. Já o “10”, eu não sei bem o que significa. Brinco com os colegas dizendo que esse tal “10” deve-se ao fato do ônibus estar sempre 10X mais cheio do que o permitido.

São 16h17min. Entro no ônibus e converso rapidamente com Sr. Nelson, meu amigo motorista. Sempre alinhado, com o uniforme impecável, este homem sisudo, carrega com ele um enorme relógio e segue à risca as regras que norteiam a *ciência* do trabalho que exerce. Ele não para nem antes, nem depois, ele calcula atrasos, prevê obstáculos, segue devidamente os mapas recomendados em busca de um único e absoluto resultado: chegar na hora prevista ao lugar previamente definido. “Um passinho para trás”, diz ele organizando as pessoas e os espaços quase inexistentes. “Rápido, rápido, já sei que vamos chegar 30 minutos atrasados, hoje tem jogo e o trânsito está insuportável”, avisa aos recém-chegados. Passo por ele, fazendo manobras e me deparo com uma massa de gente. Fico irritada, pois tinha a intenção de fotografar a cidade durante a viagem. Impossível, não consigo ver uma

fresta, um risco de janela sequear. Os corpos se adensam, as crianças e as sacolas são ajeitadas e distribuídas no colo de quem teve a sorte de pegar um acento. Fico insegura com a minha bolsa em outras mãos, mas não há outra maneira de “sustentar o trajeto.” Penso em manter, pelo menos, o caderno de notas comigo. Já era tarde, o caderno já se faz inerência em meio às vidas comprimidas ali. A mão suja de tinta vai deixando uma pequena sobra de azul no corpo de quem está mais próximo. Meu corpo fica adormecido diante da restrição de espaço. Neste exato momento, a lembrança da informação de que, na época do surgimento do bairro Restinga, esse transporte era chamado de navio negreiro⁹, força o pensamento. Sinto certo estranhamento e vertigem temporal. Saio do automático.

Agora são 16 e minutos vida. Começo a conversar com as pessoas. Os olhos de dona Maria estão mirando os meus. Maria, corpo franzino, mãos fortes, moradora da Restinga, trabalha como doméstica no centro da cidade e faz esse percurso há 14 anos. Fala do bairro com alegria e afirma que a locomoção é bastante complicada. “Não há luta que vença o desleixo das autoridades”, diz ela. Ana conversa com Alexandre, o cobrador. Ambos trocam telefones e marcam um encontro no barracão do Samba. José é eletricista e conhece tudo dos fios elétricos que tecem a cidade. Joana fala da morte de um menino no bairro e, em um tom de resmungo diz: “é o tráfico.” “Carolas” falam do evento religioso. Os jovens lá do fundo escutam *Funk*. Percebo que as frestas para cidade estão ali, exatamente na orquestra e sonoridade daqueles corpos, olhares e vozes.

Essas bordas sensíveis provocam uma outra relação com o tempo e com espaço, fazendo elos com Bergson (2006) quando argumenta que habitualmente representamos o tempo de maneira cronológica e linear. Este encadeamento temporal torna-se suscetível a ordenamentos métricos, circunscrevendo o movimento a uma sequência de posições ritmadas, em que o móvel está, sucessivamente, em cada um dos pontos da linha que percorre. Nessa direção a mudança é reduzida em instantes distintos, porém invariáveis.

9 Esta informação está contida em alguns estudos (EWALD, 2008; PACHECO [et al.], 2007; PRZYBYLSKI, 2011; ZANIOL; DAL MOLIN; ANDREOLI, 2007) que trazem para cena a narrativa de moradores sobre a trajetória de construção do bairro Restinga, na década de 1970. De acordo com estes estudos o transporte coletivo era chamado por alguns moradores de Navio Negreiro em virtude da precariedade do funcionamento deste serviço. A superlotação, o descumprimento dos horários estabelecidos, o número reduzido e a más condições mecânicas destes ônibus, fizeram e ainda fazem parte do cotidiano dos usuários deste serviço de transporte.

Seguindo com Bergson (2006), podemos pensar que ao nos ancorarmos nos ditames de um tempo sucessivo e linear, acabamos por não encontrar no novo nada mais do que um compilado de elementos antigos. Desse modo, rearranjamos um preexistente que acolhe a incessante pretensão de antecipar o porvir enclausurando-o no previsível. Desde já, tudo está dado.

Algo atravessa o trajeto “Rápida 10”, provocando indagações nos modos de pesquisar: como fazer da pesquisa uma “experiência movente?” (BERGSON, 2006, p.11). Pergunta que se desdobra em: Como pesquisar partindo da mudança e do movimento sem considerá-los instantâneos, posições imóveis e em série? Além disso, como pesquisar sem subtrair do tempo exatamente aquilo que o faz durar?

Em consonância com tais indagações e com referência a Bergson, Axt (2011) também povoa o trajeto “Rápida 10”, apontando a possibilidade de um modo de pesquisar como experiência movente, desde que o pesquisador se coloque primeiramente e de saída no tempo como duração. Tempo intenso e emaranhado que disparata as relações “entre o passado dado e o futuro planejado na constituição de outro presente possível” (PROJETO CIVITAS, 2012). Tempo imensurável e que, como sugere Bergson (2006), restitui ao movimento sua mobilidade, à mudança a sua fluidez.

Deleuze (1999) com relação à Bergson afirma que o passado não se constitui em uma sequência ritmada e ordenada, isto é, o passado se apresentando após ter sido presente. O passado coexiste consigo como presente, e o presente é o passado inteiro em seu estado mais contraído. A duração é essa coexistência do passado consigo como presente. Não se trata de algo linear, mas do fluxo/vida em que o tempo age tornando-se “veículo de criação”.

É Interessante pensar que para Bergson (2005) a duração jamais se enquadraria na ideia de um instante que substitui outro instante, pois se assim fosse, estaríamos enclausurados no presente, o que impediria o prolongamento do passado no atual. Não haveria desse modo, nem evolução, tampouco a duração concreta. A duração trata-se antes de tudo do “progresso contínuo do passado que rói o futuro e que incha avançando. Visto que o passado cresce incessantemente, também se conserva indefinidamente.” (BERGSON, 2005, p. 19).

Mas, como podemos nos instalar na duração? A obra de Bergson (2006) segue ecoando e nos indica como caminho, a intuição. De acordo com o autor, pensar intuitivamente é pensar em duração. A intuição, parte do movimento,

percebendo-o como a própria realidade. Estamos falando de um exercício, um trabalho árduo do pensamento que paulatinamente se distancia das condições de tempo e de lugar que parecia tanto se ancorar.

Ainda são *16 e minutos vida*, a retidão da linha “Rápida 10” ganha contornos sinuosos e labirínticos. As inúmeras “paradas” tornam-se menos uma suspensão do tempo e mais um trajeto feito num *entretempo*¹⁰ (DELEUZE; GUATTARI, 2009) em que a pesquisadora se manifesta em um processo durando. E como bem nos sugere Bergson (2006, p. 105), “[...] não há elaboração sem procura, nem sem tateio. O tempo é essa hesitação, ou não é absolutamente nada.”

É aí que o movimento paradoxal da educadora-pesquisadora pode ser enunciado nas tramas dos sentidos se produzindo incessantemente. A automaticidade de um movimento marcado pela imobilidade e pela banalização dos atos no cotidiano entra em tensão com um modo de pensar a realidade que implica a duração. A Restinga, o Comitê e as Oficinas de Aprendizagem já não são mais lugares pré-definidos, ou mesmo pontos de chegada, mas sim lugares de múltiplos fluxos, várias entradas e saídas, vertigem temporal, em que o passado, o presente e o futuro coexistem, e cujas as marcas da tinta azul seguem desenhando outros mapas, outras estradas, outros encontros, adquirindo formas inesperadas.

São (~~min) tenho que sair, bifurcar outras direções. Desço da “Rápida” disparatando velocidades, percorro a estrada e encontro a feira, a igreja, a música e os rastros dos Josés, Marias, Joanas. O *Funk* está rolando e o samba acontecendo. Viro a esquina e encontro as crianças no Comitê da Resistência Popular.

Eis o *cronos* novamente, chego 30min atrasada e, antes mesmo de entrar no Comitê, as crianças deslocam o modo como me situo na geografia deste território demarcado por linhas que inquietam. Um dos meninos, com cerca de onze anos, pergunta-me o motivo do atraso. Respondo que a Restinga é distante da minha casa e que eu havia me confundido com o horário do ônibus. Com um largo sorriso, a resposta da criança foi precisa: “*Todo mundo diz que a Restinga é longe, mas a distância é a mesma, o centro é que fica longe.*” “*Tu podes morar aqui.*” Em outro momento, no decorrer de uma atividade, pergunto se onde nós estávamos era a Restinga Nova ou a Restinga Velha já que há uma divisão territorial no bairro. Dentre

¹⁰ Para Deleuze e Guattari (2009) no entretempo o tempo não se manifesta entre dois instantes fixos e invariáveis. O entretempo é *devenir*. Axt e Martins (2008) tomam como referência os autores para trabalhar com o conceito de entretempo nos modos de pesquisar, agregando a este conceito a questão da criação e da produção de sentidos.

as várias respostas, uma me chama a atenção: “*Velha ou Nova a Restinga é sempre seca.*” “*Não tem nada para fazer aqui.*” É bastante comum também que as crianças digam que “a cidade” fica na região central de Porto Alegre. Vozes que ecoam e ressoam com a trajetória de um povo que vive as tramas de uma remoção. Mudança de endereço? Progresso? Indesejados e exilados em sua própria terra?

De acordo com Pacheco [et al.] (2007), a Restinga ganha marcas geográficas e populacionais no período da ditadura civil militar, mais precisamente nas décadas de 1960 e 1970 com a remoção da população moradora de vilas¹¹ localizadas nas áreas centrais de Porto Alegre para uma região distante 30 quilômetros do centro da cidade. Esse processo de remoção foi realizado pelo Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB) que seguindo o *slogan* “Remover para Promover” buscou dar visibilidade a um movimento de “progresso urbano”. Tal estratégia governamental, segundo Zaniol, Dal Molin e Andreoli (2006) opera uma lógica higienista que coloca em evidência a cidade e seus esquadros, instaurando, também, uma prática de isolamento geográfico e de periferia espacial. Ainda, de acordo com os autores, diante deste processo de segregação, as condições de moradia, transporte e educação eram bastante precárias. Através de algumas manifestações realizadas pela população local, o bairro se tornou oficial em 1990 pela Lei nº 6.571. Manifestações como estas são frequentes na história deste lugar e se intensificam principalmente nos campos da saúde, transporte e educação. Apesar disso, a Restinga, o maior bairro da periferia de Porto Alegre, ainda vive um cotidiano marcado por precarizações que perpassam as condições de vida desta população em vários segmentos.

A terra Restinga é onde fica o Comitê, uma das sedes do movimento social e urbano da Resistência Popular que, em composição com outros grupos de luta social articula ações/intervenções relacionadas às questões da saúde, do trabalho, dos direitos humanos e da educação na cidade de Porto Alegre. O movimento da Resistência Popular é considerado uma das linhas de frente da Federação Anarquista Gaúcha – FAG¹² – que em 2002 elegeu a Restinga como um importante

¹¹ De acordo com Pacheco et al. (2007) estas vilas eram chamadas de Ilhota, Dona Theodora e a vila Marítimos e eram habitadas por pessoas de baixa renda.

¹² A Federação Anarquista Gaúcha – FAG - teve início em 1995 quando um grupo de pessoas atuantes em grupos anarquistas de diversas cidades do Rio Grande do Sul se reuniu fundando uma organização de orientação anarquista que aposta na autogestão popular e o federalismo libertário.

local de atuação, sobretudo em virtude da forte trajetória de lutas sociais que compõe a história deste bairro.

O comitê da Resistência Popular tornou-se, desde 2003, espaço onde funciona uma serigrafia destinada à confecção de alguns materiais relacionados ao movimento da Resistência Popular, a exemplo de camisetas, livros, panfletos. Ao lado da serigrafia, na cozinha, ocorrem as atividades de uma Rádio Livre que “vai ao ar” problematizando questões políticas e sociais, bem como abrindo espaço para a divulgação de atividades culturais, sobretudo, as que não pertencem ao chamado circuito comercial. Muitas vezes o programa vai ao ar com o barulho e as vozes das crianças que fazem atividades na sala ao lado. Sons sem purificação, tons que se embaralham. É no entremeio dessas vozes plurais e radiofônicas, no tom das cores e artefatos produzidos na serigrafia que a Oficina de Aprendizagem acontece, com diversas atividades destinadas às crianças do bairro.

2.3 PERCORRENDO A OFICINA DE APRENDIZAGEM DO COMITÊ DA RESISTÊNCIA POPULAR: *UM-LUGAR-TEMPO-DE-APRENDER-BRASILEIRO*

Ao acessar a *N2.N*, nome da rua em que se localiza a Oficina de Aprendizagem do Comitê nos deparamos com uma pequena viela de terra, cujos os muros de quase todas as casas são pintados com grandes murais realizados por Rubro, um dos educadores da oficina, em composição com as crianças do bairro no decorrer de algumas oficinas de muralismo. Essas casas geralmente ficam com as portas abertas e as crianças transitam de lar em lar, fazendo um jogo do dentro com o fora, desenhando a rua com contornos sinuosos. Nesse universo feito de fronteiras tênues, os meninos e as meninas “aparecem e desaparecem” ao percorrermos por entre as roupas dependuradas e que se agitam tal qual bandeiras coloridas em dias festivos; há um emaranhado de fios/varais que atravessam o Comitê, lugar que também fica com as portas abertas e, onde as paredes também são pintadas com grandes murais. Até parece que o fluxo colorido que desenha os muros da rua faz uma pequena dobra por ali, ou vice-versa. Em uma pequena estante de livros, pode-se encontrar a obra de Machado de Assis ao lado de uma história infantil qualquer que conta a trajetória de princesas. Há também uma mesa grande com várias

camadas de tintas e restos de giz, marcas e passagens produzidas por quem por ali fez um desenho, um manifesto, uma peripécia.

A “casa” não recebe financiamento governamental ou de instituições privadas. Os/as próprios/as educadores/as e alguns/as membros da Resistência Popular são responsáveis pela manutenção do local, custeando também os materiais necessários para a operacionalização das atividades. Por vezes, o espaço também recebe doações de alguns/as professores/as, pesquisadores/as e estagiários/as vinculados/as a instituições educacionais que realizam ou realizaram algum tipo de trabalho acadêmico nas oficinas ou na rádio livre.

A oficina de Aprendizagem do Comitê acontece semanalmente, geralmente às segundas feiras, das 18h às 20h. Em média oito crianças participam das atividades. Crianças que brincam, que cuidam dos irmãos mais novos, que participam das atividades domésticas, que correm pelas ruas fazendo desenhos e peripécias pelo bairro. Há crianças contadoras de histórias, malabares de palavras, de sons, de tons, de gestos, de cores e números. Há trapezistas que dançam nos fios sinuosos de uma vida movente que, por vezes, habitam fronteiras fazendo bifurcar os mapas de uma cidade que insiste em segregar; por outras, reproduzem as lógicas de uma geografia vedada e fragmentada. Todas elas frequentam escolas municipais e estaduais da região. Em momentos diversos, algumas delas afirmam que não sabem ler, escrever nem ordenar os números no universo matemático. Elas mencionam ainda que estão “atrasadas”, que “repetem”, que “ficam para trás” na escola, reconhecendo-se nas marcas de um modelo educacional que estabelece equivalência entre o aprender, a idade e o ano/série. Em outros momentos, as crianças trazem em cena a potencialidade dos encontros que acontecem no universo escolar e que transbordam as amarras de um aprender normatizado.

Crianças de oito a doze anos de idade, ou *de “tantos oitos a uma multiplicidade de dozes.”* Paradoxalidade temporal de uma infância que se faz *acontecimento* (LARROSA, 2001, p. 283). Infância que acolhe tanto um tempo cronológico, quantificável, ordenado, linear e que marca a idade, as fases, quanto a um tempo disparatado, em que passado, presente e futuro fazem um só novelo em variação constante, criando novas possibilidades de dizer e fazer através de outros corpos, sem os limites e as fronteiras identitárias.

Aqui cabe um pequeno parêntese, ou seja, torna-se importante destacar que essas duas dimensões de temporalidade se desdobram em modos diversificados de

pensar a infância e operam nos modos de pensar o aprender e a liberdade na Educação. Portanto, a noção de infância que conduz este modo de pesquisar é uma das problematizações a ser percorrida no decorrer desta tese e será mais bem detalhada nos capítulos seguintes.

Em 2003, a Oficina de Aprendizagem iniciou suas atividades acompanhando /auxiliando algumas crianças do bairro nas tarefas (temas) escolares, assumindo a função de “reforço escolar.” No decorrer do trabalho essa forma de atuação foi sendo colocada em questão. Os/as educadores/as que atuavam na época indagavam se as atividades que ali estavam sendo realizadas não poderiam se ampliar para além daquilo que escola faz ou deixa de fazer, expandindo o olhar para outras questões na cidade, isto é, para os modos como as crianças se reconheciam no bairro e na cidade.

Em muitos momentos, tais questões foram fomentadas por grupos de estudantes vinculados a práticas de pesquisa, estágios e extensão provenientes de universidades da cidade. A participação de integrantes de outros movimentos sociais no cotidiano de práticas da oficina também trouxe questões e aberturas para as atividades em curso. Com isso, a Oficina foi tomando outros contornos, agregando estratégias ligadas à arte, à imagem, ao rádio, ao teatro, objetivando, compor junto às crianças da comunidade um espaço de discussão, reflexão e criação que abarca as temáticas da autonomia e da coletividade associadas aos modos de viver na cidade.

Mesmo assim, continuamos habitando um nó. Ainda há crianças que chegam à oficina com cadernos debaixo do braço, pedindo ajuda nas tarefas escolares. Muitas vezes os responsáveis pela criança nos solicitam que as acompanhem nos temas da escola. Temos casos em que o/a adulto/a nos chega dizendo que não “consegue auxiliar” a criança, afirmando que não “estudou o suficiente”, ou “não tem tempo”, pois trabalha em mais de um lugar para sustentar a casa.

Simultaneamente, nos deparamos com crianças que estão ávidas para fazer outras coisas, que não os temas escolares. Mergulham nas tintas, fazem das câmaras fotográficas e de vídeo um movimento que vira e revira o olhar no mundo.

Fazem arte, querem arte, produzindo os chamados cadernos artesanais de um/uma pequeno/a artista¹³. Viajam nos mapas da cidade, desenham outros, às vezes passam por ali, apenas para conversar. Trajetos pela cidade, cadernos de escola e o cadernos de crianças artistas vão compondo a tese de uma educadora-pesquisadora, que acolhe as tensões de um lugar impregnado de coexistências. Um movimento que se faz nas tramas paradoxais da hesitação, elaborando algo sempre novo no fluxo intuitivo da vida e dos sentidos.

Importante dizer que não estamos falando de “tipos” de crianças, estamos falando de crianças que transitam pelas porosas e tensas fronteiras do aprender, o que provoca algumas questões no cotidiano de práticas da oficina, apesar do longo período em que ela existe: **afinal, para que serve esta oficina? Devemos abandonar o reforço escolar? Como acolher uma demanda e não outra, ou melhor, será que temos clareza da demanda que estamos produzindo com as crianças?** As perguntas insistem em um cotidiano de práticas que não recusa a indagação e que se abre para a força do exercício da liberdade nos modos de aprender, o que nos faz reconhecer a condição de sempre aprendiz no encontro com crianças.

Outra questão importante é que não há uma hierarquia funcional na condução das atividades da oficina. As decisões ocorrem nas chamadas *plenarinas*, que contam com a participação dos/das educadores/as e das crianças. Nas *plenarinas* são discutidos o planejamento e a avaliação das ações realizadas na Oficina de Aprendizagem, bem como as questões que se apresentam na organização do ambiente.

¹³ O caderno do/a pequeno/a artista é feito artesanalmente na própria oficina utilizando os materiais disponíveis na serigrafia. Cada criança produz o seu próprio caderno, não havendo regras que determinem como ele deve ser utilizá-lo. No decorrer da confecção, nós educadores mostramos os nossos próprios cadernos, não para que sirvam de modelo, mas para que as crianças possam ver a pluralidade de lugares que um caderno pode ocupar nos nossos cotidianos. Rubro é muralista e possui um caderno que narra os traços de uma vida que faz da cidade palco e arte. Um mundo de riscos, formas, desenhos que nem sempre são de sua própria autoria, pois a ideia é justamente acolher a obra de outros artistas, fazendo disso uma maquinaria coletiva. Quando apresento o meu caderno de notas deixo que as crianças toquem nas minhas linhas, explico como escrevo, o que escrevo e o que isso significa na pesquisa. Nesse processo também apresentamos, dentre outros materiais, o vídeo que demonstra o processo de criação do artista gaúcho Iberê Camargo (1910 – 1994) (IBERÊ CAMARGO, 1994). Nesse vídeo Iberê faz da tela um movimento em que os traços jamais recaem em erros, mas sim em bifurcações que tornam visível outras belezas. Cadernos e arte se interpelam em uma zona de interferência com o movimento vivo da vida. As crianças se lançam, às vezes timidamente, ainda ancoradas em algum tipo de regramento, outras pintam e bordam, fazem o caderno vibrar no encontro com letras de músicas, poesia, desenho...

É na primeira *plenarinha* do ano que tentamos traçar algumas linhas de atuação, mesmo que se tomem outros rumos no decorrer do processo. As ideias são lançadas, tanto pelos/as educadores/as, quanto pelas crianças. Todos expressam opiniões. O exercício coletivo, já é em si uma prática do aprender. Trata-se de uma prática que nos convoca a escutar o outro, destituindo a ideia de um espaço que serve apenas para reproduzir atividades, quais sejam destinadas por uma única voz. As provocações são mútuas, pois há recuos e avanços, há muitas variações e reflexões que ali se fazem. Da tensão buscamos aquilo que produz, porque de alguma forma algo sempre se produz.

No início de 2012, por exemplo, “traçamos um plano” no encontro com o lixo. Na *plenarinha* o burburinho era grande: as crianças conversavam sobre as férias. Uma delas dizia aos demais que durante o mês de fevereiro “o lixão”, que fica bem em frente a sua casa, ficou “enorme”, avançou metade da rua, o cheiro tornou-se horrível. A conversa “(re) virou lixo.” Ali os ratos eram vilões que corriam pela rua em busca de uma perna, o vizinho da esquina era aquele que esperava a noite cair para colocar mais e mais tralhas adensando as malhas da podridão. O homem do caminhão do lixo era aquele que não conhecia o endereço da rua. Daquela conversa, eu e Dália (educadora) puxamos um fio. Perguntamos às crianças o que poderíamos fazer com o lixo. No fluxo de um amplo debate que envolvia a questão do morar, do avizinhar, do meio ambiente, do prestar atenção nas coisas que se dão para além dos nossos muros, habitamos o plano do *em comum*¹⁴ (ROCHA; AGUIAR, 2010, p. 78). Queríamos fazer algo. O lixo tornou-se grande demais aos nossos olhos. Lançamos a ideia de procurar o Departamento Municipal de Limpeza Urbana – DMLU/POA – solicitando a retirada do lixo. A conversa com esta instância foi realizada juntamente com as crianças que puderam nos acompanhar. Surgiu a ideia de fazer um jardim, de plantar árvores e outras plantas no terreno em que o lixo até então estava depositado. Iniciamos esse processo buscando mudas de plantas pela vizinhança. Enquanto esperávamos a retirada do lixo, plantamos uma

14 Rocha e Aguiar (2010, p.78) nos apontam uma importante discussão sobre a coletivização das práticas e das relações de convivência enquanto um desafio de criação de sempre novas normas e regras que se constituem no mundo vivo das negociações, dos recuos, das mútuas provocações e nos avanços que se fazem no cotidiano como paradoxo. A noção do *em comum* provoca um torção na ideia da conformidade, concordância e unanimidade. Também não se coloca como uma contraposição a ideia da discordância e discórdia. Os embates da vida se dão no plano das forças sempre em tensão coexistindo com o plano das formas, nas proposições as quais expressamos acordos possíveis. A ênfase está na publicização das ideias e na dimensão de público como experimentação, tensionando assim a noção de indivíduo, bem como, abrindo passagem para a multiplicidade e os processos de singularização.

diversidade de plantas em pequenos vasinhos deixando-os no Comitê. Cuidamos destas mudas, tentamos descobrir de que tipo eram como deveriam ser plantadas e mantidas. A flor chamada de “dama da noite” fez sucesso. O girassol que plantamos não vingou, esperamos muito por ele, torcemos pela “muda que gritou silêncio” aos nossos ouvidos.

Na sequência, agendamos uma oficina de muralismo com Rubro. Com ele, realizamos um mural na parede que circunda o lixão, contemplando a mensagem “Preserve limpo”, deixada pelas crianças, aqueles que insistissem em jogar lixo ali, sensibilizando-os a compor conosco a ideia de uma cidade mais limpa. Realizamos também uma narrativa fotográfica que envolveu olhar das crianças no processo. Olhares que provocam e são provocados por aquilo que muitas vezes não percebemos, mas ao mesmo tempo, de tão perto que estão, chegam a turvar os nossos modos de ver.

As datas festivas (Festa Junina, Dia das Crianças e Natal) também fazem parte do nosso calendário. Para essas datas, convidamos o pessoal da rádio, familiares e amigos para compor um momento de brincadeiras e festividades. No dia das crianças costumamos participar do evento chamado “sem terrinha”, organizado pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Nessa ocasião, reúnem-se vários grupos ligados a movimentos sociais com intuito de compartilhar oficinas com crianças.

Atualmente três educadores/as provenientes de várias áreas de formação, mais especificamente da Arte, Educação e Psicologia Social e Institucional, conduzem as atividades da Oficina em composição com as crianças. Como já referido minha inserção como educadora e pesquisadora na Oficina ocorreu em 2009. Muitos/as educadores/as já atuaram nesta oficina e por motivos diversos tiveram que deixá-la. Alguns/as não conseguiram conciliar a atividade da oficina com o horário de outros trabalhos; outros/as mudaram de cidade. Há também aqueles/as que se comprometem apenas em realizar uma atividade específica, por um tempo determinado.

Para atuar no local, não se faz necessário qualquer percurso acadêmico. E, como já mencionado, mesmo que o espaço se defina seguindo uma perspectiva libertária anarquista, não é obrigatório que os/as educadores/as sejam membros orgânicos do movimento. Tal abertura configura e engendra práticas diversificadas,

deslocando a ideia de um lugar que opera doutrinas, sejam elas acadêmicas, ou mesmo de um único e absoluto modo de fazer pedagogia libertária.

É preciso, no entanto, destacar que, nesse estudo, ao falarmos de abertura e diversidade de práticas não estamos nos referindo a um espaço que se constitui sem os possíveis atravessamentos provocados por determinados modelos redutores¹⁵ (AXT, 2008) que constituem a educação, mas sim, de um contexto que se configura em um campo tensionado e problemático. Entendemos que os modos de aprender, mesmo em um espaço libertário/anarquista, não estão imunes aos ditames de uma ordem capitalista que, como bem nos aponta Rocha e Aguiar (2003) opera seguindo a perspectiva de um tempo espacializado e cronológico, com forte acento nos especialismos e na pressuposta equivalência entre sujeito-indivíduo. Portanto, acreditamos que se há formas de habitar a contemporaneidade as quais resistam ao ordenamento orientado pelo capital, elas se fazem sempre em tensão com as relações de consumo, através das quais se instauram modos de viver individualistas, competitivos e que vedam fluxos de produção coletiva.

Diante desse campo problemático, inicialmente parecia-nos interessante abordar a questão da liberdade do tempo e do aprender problematizando a perspectiva da pedagogia libertária na contemporaneidade. Vários estudos¹⁶ apontam direções para essa temática. Não desconsideramos a importância fundamental de tais produções. O movimento de nosso estudo não anula uma ou outra forma de entender as práticas que fazem vibrar os modos de aprender, mas afirma as tensões que *coexistem na diferença*¹⁷ (AXT; MARTINS, 2008),

¹⁵ Axt (2008, p. 92) destaca que os modelos redutores que constituem a educação são conformados tanto nos ditames locais do Estado, quanto numa ordem econômica internacional, globalizada e na qual estamos todos imersos. A ordem econômica globalizante configura a Educação como bem de consumo, como produto, na forma de pacotes, declarando-a sujeita às lógicas do comércio internacional. A educação, como componente do conjunto sócio-econômico cultural, muitas vezes reproduz modelos redutores que ganham evidência num conjunto de práticas educativas pautadas pela cronologia disciplinar e pouco problematizadoras.

¹⁶ Dentre os vários estudos que abordam esta temática, podemos citar o estudo de Gallo (2012) intitulado de: "Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. Destacamos também o estudo de Kassick (2010) "A educação de crianças e jovens: princípios da pedagogia libertária." Por fim gostaríamos de dar destaque também ao texto de Machado (2006) "Pedagogia libertária e utopia educacional na sociedade capitalista."

¹⁷ Axt e Martins (2008, p. 136-137) sustentam um modo de pesquisar e intervir em que a questão posta nos cotidianos de práticas não seja tanto a de fazer convergir ideias e soluções homogeneizantes, mas antes de tudo fazer divergir, bifurcar, acolhendo as multiplicidades que aí se instauram, forçando o pensamento a pensar, a experimentar, a decidir, criando perspectivas, estratégias, composições e conceitos. Não se trata, segundo os autores de confrontar aquilo que é vigente, mas intencionalmente, fazer coexistir, fazer subsistir para além dele. Também não se trata de encontrar as melhores soluções no manejo dos contextos em questão, mas sim de construir soluções próprias de cada cotidiano em particular.

percorrendo as linhas que concorrem para produção de modos de existência. Nesse processo, estamos atentas ao modo como as coisas funcionam e com o que estão em conexão, andarilhando os fluxos do aprender como exercício de liberdade; fluxos que se fazem no campo problemático, no próprio movimento em curso, ali onde os processos escoam em ato, no encontro com o que as crianças dizem.

Tal afirmação implica dizer que estamos diante da composição de uma paisagem em ato na pesquisa, o que ganha força e expressão com Guattari e Rolnik (1986) ao problematizarem o conceito de território:

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo território que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa.” O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.323).

Nessa mesma direção Deleuze e Guattari (2009, p. 113) salientam que a terra não é objeto dado, nem um domínio entre tantos outros, mas “[...] reúne todos os elementos num mesmo braço.” É servindo-se ora de um, ora de outro elemento que ela opera movimentos de desterritorialização¹⁸ que perpassam o território. Desse modo, não há como colocar território e desterritorialização em polos distintos ou mesmo opostos:

Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território a terra) e a reterritorialização (da terra ao território). Não se pode dizer qual é o primeiro (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 113).

A noção de território nos permite dizer que no percurso desta pesquisa a geografia do espaço encontra-se tensionada, ou seja, *coexistindo na diferença*, com

¹⁸ Sobre Desterritorialização, Guattari e Rolnik (1986) nos dizem: “O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.323).

a geografia da existência. Por um lado, estamos diante de uma pesquisa em que uma pesquisadora-educadora se desloca, uma vez por semana, do centro da cidade até a Restinga acolhendo a história deste bairro; em seguida, adentra a rua do comitê identificando pontos que são necessários para a composição do estudo, e por fim, se insere na oficina de aprendizagem, local onde a investigação acontece no encontro com as crianças. A partir de Bergson (2006), pode-se afirmar que até aqui estamos percorrendo uma somatória de pontos fixos, com conexões pré-determinadas. Desse modo percebemos a realidade tal qual uma sequência de quadros fotográficos. A pesquisadora-educadora está em movimento no espaço extenso. O tempo é cronológico e a geografia já está dada, bastando-nos descrever e explanar fatos, o que não deixa de ter certa importância na prática de pesquisa. Por outro lado, podemos falar de uma pesquisa que é movimento e que se produz em meio a esse plano de territorialização-desterritorialização constante. Pode-se dizer que tal geografia se constitui tanto nas linhas do tempo como duração, quanto do espaço como lugar concreto de produção de sentidos e subjetividades sempre em processo. Dessa forma, as coisas não estão em movimento, elas são movimentos em si, movimentos transformadores, irreversíveis, imprevisíveis e prenhes de sentidos.

O diálogo com Bergson (2006) nos faz ver que o tempo é predominantemente entendido pela ciência como uma sucessão linear de instantes que por serem fixos podem ser medidos. No plano das sucessões e das medidas todo o fenômeno é rigorosamente encadeado, seguindo o ordenamento de uma linha contínua e espacial. O tempo torna-se desse modo espacializado, criando condições de possibilidade para que certas práticas investigativas invistam em proposições que tenham acento em nexos causais, anulando toda e qualquer via de acesso para pensarmos o novo para além de uma justaposição de estados previsíveis.

Na obra de Bergson (2006) percebe-se também que, por um lado conduzimos nossos modos de viver ancorados neste tempo que é cronológico, sucessivo e previsível o que nos permite calcular a duração dos fatos, encerrando-os em um futuro já dado; por outro lado, o autor nos faz ver que a representação de tempo espacializado é carregada de ilusões que ignoram aquilo que é mais movente no território da vida: o fluxo contínuo do tempo como duração. Quando retiramos o tempo do imperativo espacializante, nos deparamos com uma temporalidade que

escapa a qualquer medida, carregando em si o estatuto da imprevisibilidade, da criação e da inventividade.

AXT (2011), em diálogo com Bergson, Deleuze e Bakhtin, fala da noção de *tempo-lugar* na pesquisa, entendendo que o tempo em escoamento determina-se mutuamente com o lugar concreto em um cruzamento cronotópico que multiplica os sentidos sustentando um devir¹⁹, produzindo trajetos, trajetos em processo. E como nos diz Lemke (2009) perceber o devir é sustentar um movimento que não se produz sobre um território estático, mas sim na produção de percursos que se desenham em um território vivo e complexo. Um campo movente de intensidades em que a pesquisa se faz no próprio fazer.

Nesse movimento, a pesquisadora é invadida pela sonoridade de vozes dentro de um ônibus que possui a história viva da Restinga. Hesita diante da criança que indaga a geografia de uma cidade esquadrinhada, lá onde só resta a “Restinga Seca”. Mistura-se ao cheiro do lixo e das flores que se conecta com as cores dos muros que se dobram na mesa impregnada dos rastros de um aprender, adentrando o mundo dos livros de Machado de Assis, dos paradoxos de Alice no País das Maravilhas, das vozes e gestos dos anarquistas de ontem e de hoje, das “crianças fazedoras de coisas invisíveis”, da menina princesa, do universo das práticas, lá onde também as crianças enunciam o sentimento de vergonha em função da reprovação de ano, afirmando, desse modo, a possibilidade de “não sair mais da escola”. A distância espacial com relação ao universo escolar perde força para uma escola que se atravessa na polifonia de vozes que constituem este lugar de aprender. Um modo de pesquisa que *coexiste na diferença* sendo provocado e contagiado pelo o que as crianças dizem, acolhendo a tensão que se apresenta diante das narrativas da educação brasileira, sustentando os paradoxos produzidos entre cadernos escolares e os cadernos dos pequenos/as artistas. É nos entretempos, nas paisagens e dobras deste território que um lugar se cria na pesquisa: *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*.

A partir daí podemos dizer que o nosso campo de pesquisa se torna *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*. Nesse sentido, para dar seguimento ao modo

¹⁹ Remetendo a Deleuze, Marques-Silva, Tittoni e Axt (2012) apontam o devir como aquele processo do tempo em sua duração que se faz a si no fluxo, em meio à contingência da vida, que não pretende alcançar determinada forma, uma identidade, mas que vai ao encontro de uma zona que, em lhe sendo vizinha ou próxima (o próximo passo), todavia lhe é indiscernível, desconhecido destino (vazio em aberto). Não se trata de futuro, pois futuro e devir não são equivalentes. Um é planejado e esquadrinhado, o outro se faz no movimento vivo, processo sempre em curso.

como este conceito foi ganhando força e expressão, optamos por trazer a forma como ele foi texturizado nos pareceres emitidos quando da qualificação do projeto de tese.

2.4 MULHERES BRASILEIRAS HABITAM PAISAGENS DE *UM-LUGAR-TEMPO-DE APRENDER-BRASILEIRO*

Ao redor da mesa, Clarice, Gislei, Marisa, Paula e Margarete²⁰, cinco mulheres brasileiras sentam-se frente a frente para dar conta daquilo que chamamos de qualificação de um projeto de tese de doutorado no campo da Educação. A apresentação do projeto é realizada com a voz trêmula dando a ver um passado todo ali, contraído no corpo, abrindo passagem para os torneios do pensamento em processo. Os pareceres são devidamente lidos seguindo o que a formalidade do momento exige. Na época eu não intencionava trazê-los com tanta força para a tese. Tinha a nítida impressão de que esses pareceres diziam muito e poderiam me dar pistas para seguir o trabalho, no entanto ficaram guardados por algum tempo, fermentando na solidão de uma gaveta qualquer. Sabia que retomá-los demandava muito mais do que a leitura de vagas opiniões ou mesmo de um arrazoado de comentários analíticos, era preciso ter corpo para lê-los.

Etimologicamente (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2014) a palavra Parecer vem do latim *PARERE*, fazer-se visível. Dentre os tantos sinônimos que lhe são atribuídos, alguns deles me chamam bastante a atenção: 1. Pensamento; 2. Posicionamento; 3. Posição; 4. Sentimento; 5. Sentir; 6. Ver; 7. Voto; 8. Voz.

Fazer-se visível, dar a ver, ressoar a voz, marcar posições, eis o modo como a textualidade destas mulheres brasileiras funciona na escrita da tese, tornando-a um exercício do pensamento. Mas como funciona? Penso que a companhia de Suely Rolnik (1993) se faz necessária nos indicando uma resposta-abertura:

²⁰ As mulheres são Clarice Traversini, Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto, Marisa Rocha, Paula Marques da Silva e Margarete Axt. Marisa Rocha estava presente através de um parecer escrito sobre o projeto.

O pensamento exercido deste modo funciona por constrangimento e acaso; só que o que constrange aqui não são regras que se deve seguir para que se revele uma verdade já dada - ou seja, não se trata neste caso do constrangimento de um método -, o que constrange aqui é a pressão da violência das marcas que se fazem em nosso corpo ao acaso das composições que vão se tecendo. O pensamento, desta perspectiva, não é fruto da vontade de um sujeito já dado que quer conhecer um objeto já dado, descobrir sua verdade, ou adquirir o saber onde jaz esta verdade; o pensamento é fruto da violência de uma diferença posta em circuito, e é através do que ele cria que nascem tanto verdades, quanto sujeitos e objetos. (ROLNIK, 1993, p. 243).

Com Rolnik (1993) podemos dizer que a urdidura textual dos pareceres funciona produzindo bifurcações fiadas e afiadas no movimento de escrever a tese. Das tantas tessituras produzidas, destaco uma em especial: na ocasião do projeto afirmei que, no encontro com as crianças no âmbito das práticas da oficina de aprendizagem, *eu estava em meio a um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*. Na época, tal argumentação era bastante tímida, pensei até em retirá-la em face da ausência de contornos mais definidos. Não consegui, porque tinha a impressão de que tudo estava ali, em um porvir se insinuando. Resolvi apostar no sentido em produção: não deu outra, as mulheres brasileiras puxaram o fio, marcando rumos e vozes:

Temos uma pergunta que segue, a qual diz respeito à noção do aprender. Abordas este conceito, pois teus autores intercessores aprendem na experimentação de um pensamento no exercício combativo da liberdade. Mas tens uma questão a desenvolver na relação com o território da educação, cuja pista está na pg. 21 “um tempo-lugar de aprender brasileiro.” Quais modos de aprender que se engendram neste exercício que transgride a normatização? (LAZZAROTTO, 2013, p. 2).

Clarice Traversini (2013, p. 3), também faz funcionar travessias na escrita desta tese:

Nota 20, explicitar sua compreensão de aprender brasileiro, citado também em outros momentos do texto. Ótima noção de aprender que explicitas nesta página. Como perceber o aprender e a liberdade? Seria uma cartografia mostrando como o experimentar “solucionou” algumas situações que poderiam posicionar as crianças em lugares aprisionados de não aprender e que resultaram no inverso? Será que isso poderia ser pensado como armadilha “dos modelos redutores da educação” que na atual racionalidade neoliberal captura a liberdade e o aprender para lhe sustentar?

Rocha (2013, p. 2) nos coloca diante de importantes reflexões:

Considero que domina bem os conceitos com os quais vai trabalhar e os autores escolhidos, sendo o seu desafio fazê-los operar a favor das questões que coloca no último parágrafo da p. 73 como o movimento da pesquisa junto às crianças. Certamente vai demandar reflexão sobre as práticas dos participantes que orientam as oficinas, dos pesquisadores que narram imagens e trajetórias já que para acompanhar o deslocamento do processo é necessário deslocar os adultos que sustentam tal proposta.

No caderno de anotações da pesquisadora:

O que dizem estas mulheres brasileiras? Há de se deixar ventar à força destas palavras nas veias do corpo de uma tese, corpo no encontro com outros corpos, com outras vozes, com outras visagens. Algo tremula. Certamente a leitura dos pareceres arranha, convoca, desloca, produz algo no tempo duração que se presentifica aqui, tal qual nos diz Deleuze (1999) com referência a Bergson: “não é somente experiência vivida; é também experiência ampliada, e mesmo ultrapassada; ela já é condição da experiência, pois o que esta propicia é sempre um misto de espaço e de duração.” (DELEUZE, 1999 p. 27). Penso que não se trata de um olhar específico sobre uma prática e outra, nem mesmo sobre uma ou outra criança em questão, mas sim e a um só tempo das terras fissuradas de uma nação se insinuando, de um aprender-povo e de uma experiência que se dobra nos modos de aprender que estão em jogo no mundo vivo das crianças, o mundo vivo dos agenciamentos que se produzem no contexto da realidade cotidiana. Trata-se de uma geografia que se faz lugar. *Um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*. Penso que a criação de um lugar movente ganha relevância. De qualquer forma isso não secundariza o tempo. Lugar e tempo se constituem em um nó problemático indissolúvel quando a questão é a produção de sentidos escoando em ato na tese.

Ler os pareceres toma contornos no encontro com mais uma das cinco das mulheres brasileiras (AXT, 2012) quando nos mostra que o verbo ler quando assentado na intuição, em uma acepção mais bergsoniana, inscreve-se em intensidades afetivas, fazendo corpo com a produção de sentidos, em um movimento de devir. Dessa forma, ler os pareceres “[...] dá potência ao pensar, ao pesquisar inventivo, abrindo-se aos processos de virtualização do atual, e de atualização do virtual, podendo fazer-se expressão estética, estetizando-se em escrita criadora” (AXT, 2012, p.151).

Dessa forma, a força da leitura dos pareceres ressoa na produção de um modo de pesquisar que se estetiza ao instaurar o verbo escrever para cartografar *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*, colocando em análise os processos de subjetivação que estão constituindo este modo de aprender.

3 UM MODO DE PESQUISAR COM O VERBO *escreVer* PARA CARTOGRAFAR UM LUGAR-TEMPO-DE-APRENDER-BRASILEIRO

O presente estudo assume a pesquisa in(ter)venção como um modo de pesquisar-intervir enquanto movimento de criação em ato, inscrevendo o agir no acontecimento para o qual, e com o qual, foi inventado. Intervir, que na acepção de Axt (2011, p. 112), é sempre processo em devir, “[...] em que o que há de imóvel, de passivo, de estabelecido e rígido é colocado entre parênteses, para dar vazão ao que é móvel, indiviso, estando em movimento, em mudança contínua no vir-a-ser, pura invenção.”

Axt (2011, p.111) assinala que ao se instalar no devir, o pesquisador assume mergulhar na experiência de um campo empírico trajetando o *locus* de sua problematização no próprio movimento em curso, no aqui-agora da ação educativa, ali onde os processos fluem. Um modo de pesquisar que assume a composição de pistas na ação investigativa enquanto um exercício filosófico, paradoxal, não menos árduo, uma vez que as fronteiras do plano de pesquisa auxiliam frouxadamente nessa tarefa. O pesquisador, nesse caso, assume ainda inserir-se neste movimento em variação contínua, compondo-o com ele, sempre com a abertura para a multiplicidade. E compor com um contexto movente, em seu acontecendo, é implicar-se profundamente com ele: movimento de implicação com o campo, com o outro, reverberando o que na educação é potência de criação.

Portanto, um modo de pesquisar que se produz na perspectiva da imanência:

[...] na qual as relações de forças, engendramentos e produções (plano micropolítico/virtualidades) não se encontram em relação de oposição com as formas e as organizações de poder (plano macropolítico /simbólico), mas num regime de coextensão [...] (AGUIAR; ROCHA, 2007, p 665).

As autoras propõem que a pesquisa-intervenção se faça enquanto produção de conhecimento, trazendo em si a proposição de uma ética, de escolhas e posicionamentos marcados pelo constante de interrogar-se, “trazendo para o campo de análise as histórias, o caráter transitório e parcial, os recortes que a investigação imprime nas práticas e a forma como produz seus próprios objetos-efeitos [...]” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 660).

Assim vamos compondo a estratégia de cartografar o percurso de pesquisar-intervir, acompanhando processos em movimento, pois de acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2009), a realidade cartografada possui inúmeras entradas e se mostra antes de tudo, como um mapa móvel, justamente porque nele nada se decalca. Na cartografia, tudo aquilo que tem a aparência de “o mesmo”, do uno, da norma, nada mais é que um compilado de significações que se produzem nas tramas de saber poder.

Para Deleuze (1997), na concepção cartográfica os mapas não se restringem apenas a ideia de uma extensão em relação a um espaço já constituído. Os mapas cartográficos implicam tanto trajetos como afetos, compondo linhas de intensidades:

Os mapas de intensidade dizem respeito ao que preenche o espaço, distribui os afectos cuja ligação e valência constituem a cada vez a imagem do corpo, imagem sempre remanejável ou transformável em função das constelações afetivas que a determinam (DELEUZE, 1997, p. 77).

Nessa direção, partilhamos da ideia de Alvarez e Passos (2009) ao afirmarem que a pesquisa cartográfica implica habitar um território existencial. Com referência em Deleuze e Guattari, os autores argumentam que o território se constitui como *ethos* que é a um só tempo, morada e estilo. Habitar um território supõe, para os autores, adentrar o movimento da pesquisa com abertura e receptividade. O cartógrafo vai sendo provocado e contagiado pela experiência de habitação, se destituindo das regras fixas e pré-concebidas.

Deleuze (1997, p. 77) chama de mapa intensivo, um devir: “[...] devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir. Os dois mapas, dos trajetos e dos afectos, remetem um ao outro.”

Certamente, como nos diz Lazzarotto e Carvalho (2012), não precisamos mais nos blindar diante do processo de estarmos afetados pelo acontecimento no ato de pesquisar. Se para algumas perspectivas investigativas isso se coloca como o “ponto frágil” da pesquisa, para as autoras, a capacidade de afetar e afetar-se é condição fundamental para que se criem modos de expressar os sentidos de uma pesquisa.

Deixar-se afetar implica compor um território na pesquisa, puxando os fios sensíveis provocados pelas audições; os olhares, o toque, aquilo que arranha, que é estranhamento. No movimento vivo da vida que nos lança a percorrer a historicidade

de um tempo, sempre em curso, marcando singularidades: “[...] exercitamos uma ética e expandimos nosso conhecer nas relações de uma vida de todos em nós, de uma vida de si com todos. Imanência de relações no corpo que cria passagens com o que força a experimentar nosso pensamento [...].” (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 27).

Estamos diante de um modo de pesquisar que se faz na criação de um lugar-tempo. Ao falarmos de lugar, estamos apontando para um território movente que configura um *ethos*, um estilo. Um território preche de sentidos que dá vazão a certos modos de aprender em uma terra brasileira. Já o tempo afirma um território feito de trajetos em devir, na duração da experiência em curso, mas é preciso termos claro que ao se dar relevância ao lugar, não estamos secundarizando o tempo, ou seja, lugar e tempo são duas zonas de indiscernibilidade, encontrando-se e se produzindo um nó problemático indissolúvel: *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*.

Assim, nossa questão metodológica envolve a indagação de como produzir uma análise na experiência de educadora-pesquisadora, considerando a heterogeneidade de elementos produzidos em um caderno de notas (diário de campo) que por vezes se torna um álbum de fotografias; outras, um caderno da criança da oficina de aprendizagem, ou ainda, a discussão do coletivo de pesquisa, o debate em um seminário, uma notícia de jornal, enfim, o pensamento em movimento na experimentação deste encontro de aprender com crianças, quando estas enunciam exatamente que não aprendem.

Ao cartografarmos, percebemos como as relações que produzem este modo de pesquisar constituem um modo de escrever que nos força a experimentar visões e audições do percurso com as crianças, ao mesmo tempo em que o olhar agenciado da pesquisadora faz da imagem palavra. Nesse sentido, situamos a cartografia de um processo de escrever que lança o leitor a percorrer o tempo que dura na experiência em análise, criando um arquivo movente ao expor o jogo de forças que compõem as linhas de visibilidade e dizibilidade criadas nesta tese.

Assim, propomos uma analítica do escreVer que cartografa o acontecimento entre movimentos que nos levam a habitar o encontro com as crianças, com o trajeto de ônibus para a Restinga, com as páginas dos cadernos dos meninos e meninas do comitê e com as tensões do aprender nas terras de uma cidade brasileira. Portanto, escreVer se faz antes de tudo *coexistindo na diferença*, o que significa dizer que

essa escrita habita exatamente pontos tensionados, tornando-os visíveis, provocando também rupturas nos modos de vi/ver²¹.

É preciso, porém esclarecer que quem força o nosso movimento de escreVer, tornando-se intercessor desta pesquisa, é: aquilo que as crianças dizem. Deleuze (1992) argumenta que na ausência dos intercessores não há obra, ou seja, é somente com eles que podemos dar visibilidade as coisas que não seriam vistas em outras condições. Nessa linha de reflexão, o autor se preocupa menos em definir intercessores como algo ou alguém, e mais com a dupla captura e com as mútuas ressonâncias que se produzem na própria experiência do encontro. É nessa zona de interferência que os intercessores podem desacomodar direções, provocando rupturas naquilo que nos é pré-estabelecido como verdade absoluta. Intercessores, nesse sentido, incidem naquilo que desde já é dado, dando vazão às forças em curso. No fluxo desses encontros, faz-se necessário como sugere Deleuze em entrevista a Parnet (1998), a dupla captura. É aí que podemos produzir tramas, elos e sentidos, apontando para novos territórios e a possibilidade de invenção.

A noção de intercessores nos permite escreVer uma tese que vira caderno, um caderno que vira tese ultrapassando lógicas do bom senso que ajuíza significados universais e também a do senso comum que imprime e define lugares identitários nos modos de pesquisar: não falamos somente de uma criança, ou ainda, de onde e de como as crianças aprendem. A proposta da tese busca um movimento de pesquisa que se faz como experiência movente, percorrendo zonas de interferência, aquilo que se passa no “entre” e que se constitui no encontro com crianças que aprendem, com aquilo que dizem, com suas visões e audições.

No movimento da pesquisa, questiona-se: como escutar o que as crianças dizem? Contaminação afetiva, diria Guattari (2000, p. 117), “[...] afetos que se põem a existir em você, apesar de você.” O paradoxo, ao qual nos arrasta para experiência estética, diz o autor, consiste no fato de que esses afetos, como modo de apreensão existencial se dão a um só tempo; [...] “antes da influência desse bloco de sensações, desse foco de subjetivação parcial, era a cinzenta monotonia; depois não sou mais eu como antes, fui arrebatado em um devir outro, levado para além de meus territórios existenciais familiares.” (GUATTARI, 2000, p. 118).

²¹ Com relação ao modo de vi/ver, Marques-Silva, Tittoni e Axt (2012) atribuem ao ver no infinitivo como fluxo em puro devir; vi, enquanto memória virtualizada que tanto pode molarizar quanto molecularizar, na dependência das forças segundo as quais a memória é provocada/convocada.

E, como percorrer as audições e visões que as crianças evidenciam em trajetos incessantes e imprevisíveis? Deleuze (1997, p. 73) também aponta o caminho quando afirma que “[...] a criança não para de dizer o que faz, ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente. Os mapas dos trajetos são essenciais à atividade psíquica.” A criança se constituindo em um trajetar narrativo sempre em processo, afirmamos de nossa parte. Trajetar narrativo que corresponde ao que Deleuze chama de “meio”:

Um meio é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos. O trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem (DELEUZE, 1997, p.73).

A criança nos afeta quando enuncia que não voltará mais para escola, pois está com vergonha frente à reprovação de ano. Ela segue nos provocando quando chega com cadernos embaixo do braço, pedindo ajuda e dizendo estar atrasada por não entender os números do universo matemático. A força do que as crianças dizem se faz contágio deslocando práticas, fazendo com que a educadora-pesquisadora habite indagações sobre os modos de aprender na contemporaneidade, convocando a escreVer.

Deleuze e Guattari (1995) afirmam que o escrever é potente para produzir semióticas particulares de experimentação, pois movimenta um modo variável de produzir a enunciação em relação ao conjunto das circunstâncias nas quais é produzida. Neste contexto de análise, Lazzarotto (2009) destaca que o cartógrafo habita possibilidades de experimentar a tensão de novas distinções nos trajetos do escrever, experimentando uma zona de vizinhança na qual já não pode distinguir-se daquilo que está se vivendo nesta experiência. “É a possibilidade de compor um método mutante próprio à experimentação: uma cartografia.” (LAZZAROTTO, 2009, p.132).

EscreVer, para nós, é percorrer o fio da navalha de uma problematização acerca do que estamos nos tornando hoje. Um movimento que pode puxar o fio de um acontecimento histórico, mas não sem antes tomá-lo como uma urdidura em vias de se fazer. Trata-se de um agenciamento de forças que está menos a serviço da significação das coisas e mais para acionar, convocar e disparatar sentidos, captando as forças dissonantes das vozes sutilmente apequenadas e fazendo

funcionar gestos de um povo que sofre apagamentos contínuos, mas nunca cessa de se insinuar.

Com Deleuze (1997) podemos dizer que EscreVer é uma questão de devir, pois entre as palavras se vê e se ouve. O autor afirma que o problema de escrever é inseparável de um problema de ver e de ouvir, pois ao criar uma língua no interior da língua, a linguagem inteira tende para um limite que se comunica com seu próprio fora. O limite não está fora da linguagem ele é o seu fora: é feito de visões e audições não-linguajeiras, mas que só a linguagem torna possível.

EscreVer requer despir-se do senso comum, daquilo que enreda os conceitos em significados fechados. Despir-se, deixar-se afetar em uma zona de interferência com a filosofia, exercitando a liberdade na experiência de aprender vivida com crianças. Portanto, escreVer conceitos é antes de tudo criá-los²².

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...] Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 12-13).

Deleuze e Guattari (2009) estão se referindo a um modo de fazer filosofia que implica criar conceitos, traçando um plano de imanência. A noção de uma vida imanente diz respeito ao que autores afirmam como uma vida que está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa, vida “[...] que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos.” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p.142).

Com isso, entendemos que os conceitos vão sendo construídos também no percurso de encontro com as crianças em *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro* enquanto a experiência de EscreVer mesma se faz e a pesquisa vai tomando sua forma, criando um lugar, tornando-se um território. Desse modo, situamos a própria elaboração da pesquisa como mais uma produção deste movimento.

Na obra “O pensamento e o movente”, Bergson (2006) diz que um filósofo pode marcar a sua prática pugnando pelo determinismo, mas pode também praticar-

²² Importante demarcar que para Deleuze e Guattari (2009) a criação de conceitos não é restrita aos filósofos. O conceito se torna criação quando força o pensamento a pensar, quando produz deslocamento nos modos de viver. Todos nós podemos nos aventurar a um devir filósofo, isso não é propriedade apenas de alguns.

filosofar espreitando a liberdade. O determinista prima única e exclusivamente por juntar pensamentos já prontos e frases já feitas, nos quais tudo é redutível à letra: ciência, linguagem e o senso comum estão inteiramente ao seu lado. Já o filósofo que se faz liberdade “transpira sangue” (BERGSON, 2006, p. 35), em um árduo trabalho que se constitui sempre a deriva nos mares do imprevisível.

Nesse sentido, escreVer nos convoca cavalgar a flecha do tempo, como afirma Axt (2011), fluxo em que os tempos se escoam, o plano anterior sendo agora passado, retornando pela insistência das imagens, atendendo ao apelo dos atuais trajetos sendo percorridos pelas crianças em *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*. Trata-se de um movimento vivo da memória. Memória que como aponta Bergson (2004) se conforma em qualidades sensíveis, em um escoamento contínuo das coisas prolongando o passado no presente.

Nesse processo, hibridizamos a escrita, agenciando cenas-imagens com palavra e conceitos em seus sentidos polissêmicos. Um modo de escreVer que se produz em um campo de relações de força entre o visível e o enunciável. Estes, nunca em uma relação de conformidade, de correspondência ou de redutibilidade, como bem sugere Deleuze (1992), mas sim como afirmação de que existem diferentes combinações e maneiras de dizer e formas de ver.

Dessa forma, EscreVer se faz no movimentos de “rachar as coisas e a vista” para extrair delas as possibilidades de cada estrato (DELEUZE, 1992). Mapear linhas desta rede de conexões e agenciamentos implica em se instalar nos dispositivos²³ em jogo percorrendo os fios das experimentações que compõem o pesquisar sempre em processo, criando linhas de visibilidade e dizibilidade no que tange à problematização do aprender como exercício de liberdade.

Para Deleuze (1992) com referência a Foucault os enunciados não são as unidades linguísticas (significantes, palavras, frases, proposições ou atos de

²³ Marques-Silva, Tittoni e Axt (2013) apontam que Deleuze (1990), a partir de Michel Foucault, nos mostra o dispositivo como um arranjo composto por linhas múltiplas e heterogêneas, as quais se articulam em formas plurais e se ressignificam constantemente de maneira simultânea. Dentre as diferentes linhas que compõem este “novelo multilinear” estão pelo menos duas, as linhas de estratificação ou de sedimentação (as linhas molares, duras) que normatizam; e as linhas de ruptura ou fissura (frágeis linhas de criação) que, ao mesmo tempo, no dispositivo, marcam “a sua capacidade de se transformar, ou desde logo se fissurar em proveito de um dispositivo futuro” (MARQUES-SILVA; TITTONI; AXT, 2013, p. 6). Linhas de sedimentação, reguladoras e inflexíveis, instituem as formas duras do viver e indicam os padrões culturais (“ser mulher é...”; “ser homem é...”). Já as linhas de fissura ou de ruptura deslocam e tensionam os fluxos vedados para abrir passagem à invenção de outros modos de existência.

linguagem), mas uma função que cruza as diversas unidades e, da mesma forma, as visibilidades não se confundem com os elementos visuais.

Partilhamos com Costa (2012, p. 22) quando nos sugere abandonar a busca incessante pela representação das coisas do mundo (referente), ou das suas ideias gerais (significado). Assim nossa aposta no movimento de escrever se localiza mais em percorrer a trama de um contexto enunciativo, em acontecendo, onde a pesquisadora-educadora recolhe variedades de linhas verbais e imagéticas que atravessam o campo, puxando-as, desviando-as, articulando-as, compondo-as em relações de força.

Assim escrever é um movimento que se faz atento ao que Guattari (2000, p.11), em referência a Bakhtin, chama de processos de subjetivação plurais e polifônicos. Processos sempre em curso, sem a determinação de instâncias enunciativas que sejam dominantes ou transcendentais, pois a emergência da enunciação, segundo o autor, encontra-se engendrada no próprio movimento de criação processual. Em se tratando de polifonia, nos termos das elaborações bakhtinianas afirmadas por Guattari, estamos diante do que Axt (2008) sugere como um *ethos* na pesquisa, o que exige do pesquisador despir-se dos discursos monológicos e autoritários, aqueles que se orientam tão somente pelo código, pela lei, pela norma. Para além disso, a autora afirma um modo de pesquisar e intervir que se texturiza na expressão de sentidos. Sentidos que emergem na produção de um lugar, de um *ethos*: “[...] efeitos de misturas nos coletivos e no entrecruzamento de outros sentidos, regido por uma ética das relações e uma estética da existência.” (AXT, 2008, p. 97).

Reafirmamos a importância do caderno de notas nesse processo. Durante todo o percurso o diário operou cerzindo fluxos narrativos/imagéticos que se produziram nas linhas de visibilidade e dizibilidades, sempre em luta, criando cenas entre forças e formas no percurso da tese.

Axt (2011) e Remião, Axt e Marques-Silva (2012), afirmam que a escrita diarística é movimento, uma escrita que se constitui como tempo-lugar na pesquisa, servindo de suporte cronotópico para sentidos polissêmicos. O pesquisador, dessa forma, embrenha-se em um exercício do pensamento, tornando-se como aponta Axt (2011) um catador de sentidos que, estando no fluxo da duração, produz inscrições-excrições que mudam constantemente enquanto em uso, uma escrita que é sempre outra, é irreversível, não sendo passível de reprodução. Estamos falando de um

caderno de notas em que a escrita descritiva, aquela que coloca em marcha a proposição de um tempo linear perde força para um modo de escrever no tempo duração.

No tempo duração as cenas-imagens do caderno de notas estão aqui, mas já não são mais aquelas, pois carregam a dança vertiginosa da memória viva funcionando no texto. Portanto, escreVer é movimento cartográfico, funcionando e agindo analiticamente no tempo da tese. A cartografia, dessa maneira, cria condições de possibilidade para a produção da pesquisa neste momento histórico e singular, o que nos leva a pensar a estratégia de escreVer como uma linha de acolhimento das variações da experiência na duração, percorrendo fios que tecem este *lugar-tempo-de-aprender-brasileiro* como exercício de liberdade.

É exatamente nos meandros desta usinagem que se produziram dois planos no nosso estudo cartográfico. O primeiro plano de análise - capítulo 4 - é composto por cinco cartografias constituídas em um movimento de escreVer atento ao que as crianças dizem em intercessão com algumas linhas históricas que evidenciam o jogo de forças entre práticas instituídas e os conceitos de aprender, tempo e liberdade no Brasil. O segundo plano de análise – capítulos 5 e 6 - movimenta as intensidades que geraram esta problematização no encontro com as crianças e seus modos de aprender, cartografando como uma tese vira caderno e uma máquina do tempo, entre produções de singularidades de um aprender brasileiro com a infância. Assim, constituímos uma análise ético-política que traz para cena a problemática da educação brasileira em nossa pesquisa ao acessarmos os arranjos possíveis entre tempo, aprender e liberdade em diferentes formas e relações.

4 EscreVendo UM LUGAR TEMPO DE APRENDER BRASILEIRO: APRENDER COMO PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Convidamos o/a leitor/a a percorrer este plano de análise que nos convoca a pensar as linhas ético-políticas que se configuram no território da educação brasileira, cujo o fio condutor é constituído pelas linhas históricas e as relações entre aprender, tempo e liberdade no percurso de produção de sentido com o que as crianças dizem. Para tal tarefa produzimos cinco cartografias assim enunciadas: Aprender para ser livre e livre para aprender como toda a gente: eis os tons da nossa escravidão; Sob as luzes da liberdade liberal: o aprender para o progresso e a criança brasileira como o futuro da nação; Os ponteiros do relógio marcam o corpo e prendem o atraso no futuro: a criança como capital humano, aprendendo para a ordem e o trabalho; Um lugar tempo de aprender brasileiro e anarquista: um fio tênue e frágil em meio à produção de subjetividade capitalística; o estrondo: junho de 2013 a rua, a infância e as palavras: uma política de sentidos em luta.

4.1 APRENDER PARA SER LIVRE E LIVRE PARA APRENDER COMO TODA A GENTE: EIS OS TONS DA NOSSA ESCRAVIDÃO

Ao dobrar a esquina, crianças! Já estão todas lá com a bola rolando no entremeio dos pés. As passadas agitadas desenham caminhos, linhas enroladas na terra árida, levantando uma espécie de poeira que faz feixes de luz no encontro com o sol em um dia de frio, um tanto quanto denso. Hoje é dia de fazer muro²⁴, de misturar cores, fazer peles, rostos e palavras.

²⁴ A expressão “fazer muro” diz respeito às oficinas de muralismo, as quais são realizadas em vários espaços da cidade. Assim como as demais ações, o mural é pensado e discutido pelas crianças e educadores/as nas *plenarinas* que ocorrem periodicamente. Essa periodicidade não segue, necessariamente, um cronograma com datas marcadas, na verdade elas simplesmente acontecem seguindo um fluxo de problematizações que se produzem nos encontros. Entende-se que estas práticas, sempre em análise, colocam em jogo e atualizam o nosso jeito de ser coletivo em processo.

A atividade²⁵ inicia com o toque e com o olhar. Rubro (educador/muralista) convida as crianças a passarem as mãos sobre a parede, para que sintam as brechas e as texturas. Afastamo-nos e nos aproximamos para observar, sentindo certa proximidade e estranhamente diante do concreto. Se até então víamos uma estrutura feita de tijolos sobrepostos, pintada com apenas uma cor, agora nos deparamos com uma “matéria quase sem nome”, invadida por tons indiscerníveis. Marcas de um tempo, de uma matéria-muro-memória margeando a rua, mas não sem antes se insinuar incessantemente em meio aos nossos corpos. Em uma dança corporal com a parede, o educador inicia o mural desenhando seis círculos que correspondem aos rostos planejados anteriormente pelas crianças. A partir dessas figuras circulares, as crianças iniciam a atividade dando vida aos personagens²⁶. Todos/as se organizam em duplas para a realização da pintura, eu me junto à menina-princesa para construir e pintar uma face planejada: copiar e definir um rosto. Seria somente isso? Estaríamos realizando escolhas diante daquilo que já está dado, daquilo que já é identitariamente definido? Poderia ser diferente? Essas eram as minhas perguntas iniciais.

Assim como as demais duplas, iniciamos com a escolha do tom de pele. Misturamos as tonalidades de tintas disponíveis para criar mais cores. O chão da rua se torna o palco da obra, um grande círculo se faz para que possamos experimentar a fazedura da nossa matéria de trabalho, a cor da pele, da boca, dos cabelos, dos olhos. Rubro solicita que coloquemos os nossos braços e as nossas mãos bem próximas umas das outras para que possamos ver a quantidade de tons de pele que

²⁵ Geralmente o feito das pinturas atende ao pedido de algum morador da comunidade que disponibiliza o entorno da própria casa para a realização desta arte. O conteúdo do mural atende as discussões que envolvem os modos de morar, viver e compartilhar espaços com os outros/as, sustentando um jeito de ser-pensar-sentir-dizer-criança no encontro com a vida coletiva. No caso deste mural em específico a combinação envolvia a produção de “personagens dizendo algo.” Este dizer se traduziu na escolha de uma palavra que, naquele momento, na concepção das crianças e educadores/as,urgia atenção de todas as pessoas que lá habitam. Escolhemos a palavra “respeite.” A ideia é que ao passar frente ao muro, os transeuntes pudessem pensar na conexão desta palavra com as práticas cotidianas Respeitar em si, respeitar a si, aos outros, as coisas, as plantas, o chão, o próprio muro naquilo que ele marcava como dito em um movimento de encadeamentos labirínticos.

²⁶ Os personagens foram criados anteriormente trazendo em sua produção discussões que implicam a questão de gênero, desenharíamos meninas e meninos? homens e mulheres? Precisaríamos definir ou deixaríamos o “olhador/a da rua criar seu personagem sem os limites de gênero já dado?” Outra questão que também percorreu o processo se voltou para a temática dos tons de pele. Seriam brancos? Pardos? Amarelos? Pretos? Vermelhos? Perguntas que foram derivando no próprio fazer do muro. Admitimos que a nota de rodapé é explicativa e pouco analítica. Acreditamos que nesse momento torna-se necessário apresentar ao leitor/a certa geografia para que juntos possamos adentrar nos meandros da cartografia “Aprender para ser livre e livre para aprender como toda a gente: eis os tons da nossa escravidão.”

os nossos corpos apresentam. O educador lança algumas perguntas: *“Será que tem uma pele igual à outra? Quantas cores um rosto pode ter? Aquilo parecia fácil, mas nem tanto”*:

A menina-princesa pergunta: *“Sora, qual a cor que vamos pintar?”*

Respondo: *“Tu já pensaste em alguma?”*

“Não”, diz a menina-princesa.

Proponho: *“quem sabe aproximamos, novamente, os nossos braços e depois misturamos os nossos olhares para em seguida colocarmos um tiquinho de cada cor em um caldeirão mágico (balde de tintas) para ver no que vai dar?”*

Tocamos os nossos braços e eu pergunto: *“e aí, quais são os ingredientes que vão fazer parte da mistura mágica?”*

A menina ri em ecos e pergunta: *“Mas qual é a tua cor, Sora?”*

Respondo com outra pergunta: *“Qual tu achas que é?”*

Ela segue: *“Bege”*

Dou sequência: *“Olha, penso que eu tenho um pouco de vermelho com um toque de bege escuro.”*

A menina segue rindo, balançando a cabeça: *“Como assim, sora?”*

Respondo: *“O vermelho vem da minha bisavó que era indígena e o bege escuro é proveniente das tantas mágicas que a minha família vem fazendo na dança da vida. Também vejo que no meu corpo tem um monte de outras cores, por exemplo, a cor da minha língua é diferente da cor do meu couro cabeludo o que por sua vez é diferente da sola do meu pé.*

Com os olhos arregalados, a menina pergunta: *“A vó da sora é índia???”* Sem dar o tempo para a resposta, a menina segue dizendo: *“A Sora sabia que os índios ficam no centro da cidade pedindo esmola; moram na beira da estrada e não sabem ler e escrever como toda a gente?”* Ainda sem respiro, segue com mais uma indagação: *“Sora, e qual é a cor da tua língua?”*

Hesito e respondo: *“Sim, minha vó era indígena, é por isso que sou quase e um tanto quanto índia e a cor da minha língua é vermelho-sangue, vermelho-terra.”*

Respondi aquilo tomada por um bloco de afecções, sentindo algo que não conseguia nomear. Parei na língua, parei na índia, não consegui responder a pergunta sobre a morada capitaneada e contemporânea dos indígenas, nem sobre as esmolas, nem sobre o jeito como a menina vê aqueles que não escrevem e não leem como toda a gente. Naquele breve instante, neste que tão comumente

chamamos de tempo de preparação para uma resposta, respiro a história de um povo e algo dói. Por um lado queria desconstruir, imediatamente, quase na forma de um manifesto, tudo o que a menina-princesa trazia sobre os indígenas; por outro, queria sustentar o imponderável, criando novos problemas no movimento de criação da nossa personagem. Parece-me que as artes de falar e escutar e pintar não estavam a serviço de uma mulher que ensina e uma menina que absorve verdades supostas. Aquela conversa não dizia somente de nós duas, mas de uma multidão, convocava-nos a sentir na pele aquilo que estamos nos tornado hoje.

A conversa segue: *“A minha língua é vermelha com branco.”*

Que línguas são essas que fazem do nosso povo algo híbrido, polifônico e sempre em tensão?

Sem a menor noção dos caminhos que a conversa poderia nos levar, faço outra pergunta: *“E a pele do teu braço, que história tem?”*

“Ah, é marrom, né Sora”, responde a menina.

Um muro, marrom, tinta, sangue, língua, pele, palavra, ditos superiores, vermelho, terra, branco, concreto, respeite, ler e escrever como toda a gente, ler e escrever como ninguém, ler e escrever como somente um sabe e define como deve ser feito. Tons que nos convocam o pensamento nos lançado na multiplicidade dos processos de subjetivação que envolvem os modos de olhar-viver-sentir neste *lugar-tempo-de-aprende-brasileiro*.

E as tintas seguem a dança: ao nosso lado duas duplas de crianças conversam sobre a produção de suas personagens. Uma pensando em como fazer um cabelo bem volumoso, crespo, uma bola cabeluda e colorida; a outra apresenta um impasse diante de escolhas (dis) tintas. Entre tons, entre vozes, entre o preto e o branco, no fluxo da discussão sobre a cor da pele da personagem um dos meninos argumenta com certa angústia: *“Sora, não quero pintar o meu rosto de preto, porque preto vem do macaco e eu não sou um macaco.”*

Novamente e um pouco mais: um muro, rosto, meu rosto, o rosto do outro, o nosso rosto, na pele do outro, a nossa pele, preto, branco, macaco, marrom, tinta, sangue, língua, pele, palavra, bola cabeluda e colorida, mágica, vermelho, terra, concreto, ler e escrever como toda a gente, ler e escrever como ninguém, ler e escrever como somente um sabe e define como deve ser feito, muro, fissura, ditos superiores. Eis os nossos ingredientes, as linhas de um muro em se fazendo, eis os tons-atualidade que forjam matizes em *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*.

Como tecer essa conversa, que não se restringe ao subjetivo e ao individual, sustentando um modo de aprender como exercício de liberdade? Que tempos são esses que nos constituem como sujeitos na atualidade? Que rosto-tempo é esse? Quantas faces possuem este presente agora quando pensamos em um *lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*?

Na tessitura desta matéria-muro-memória que se faz em sustos e na perturbação de sentidos em produção, encontro Darcy Ribeiro (2000). O trabalho deste autor brasileiro acabou encontrando lugar no movimento de escrever esta tese, justamente, porque nos convoca a pensar na complexidade que envolve a constituição de uma nação que carrega em si a mais atordoante das marcas, o paradoxo em ato, em carne viva. E é aí que se desenha uma nação toda inventada.

No capítulo em que se dedica a narrar como a população indígena e negra foi massacrada e escravizada diante das tantas práticas e lógicas colonizadoras que marcaram e ainda marcam as nossas terras, Ribeiro (2000) argumenta:

O espantoso é que os índios como os pretos, postos nesse engenho deculturativo, consigam permanecer humanos. Só o conseguem, porém, mediante um esforço inaudito de auto-reconstrução no fluxo de seu processo de desfazimento. Não têm outra saída, entretanto, uma vez que a condição de escravo só se sai pela porta da morte ou de fuga. [...] Nenhum povo que passasse por isso em sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós brasileiros somos carne da carne daqueles pretos e índios suplicados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os suplicou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sofrida e sentida que somos e a gente insensível e brutal que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício de brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pastos de nossa fúria (RIBEIRO, 2000, p. 118-119).

Palavras cruas em uma textualidade que nos coloca diante de nós. O passado, aqui, não é dejetivo, tampouco suporte explicativo para entendermos as condutas do agora. Nesse movimento, as questões que atravessam a constituição do movimento de ser brasileiro em processo se insinuam: é sobre a produção de um olhar que percebe, produz e se reconhece na concepção de um indígena que mora à beira da estrada, que pede esmola e não sabe ler nem escrever como toda a gente, que o autor está falando. É esta esmola concreta que nos aparece. É a angústia viva da criança que teme ser comparada a um macaco que o texto do antropólogo nos faz ver.

A discussão sobre os possíveis efeitos que a noção de aprender como exercício de liberdade pode produzir no território da educação brasileira, implica pensar que os nossos modos de viver-sentir-aprender carregam o rastro de práticas assentadas na tríade colonização-educação-catequese, como bem afirma Saviani (2007).

Nesse processo fomos colonizados e civilizados à maneira do homem branco ocidental: pela palavra²⁷. A palavra do senhor. O senhor de escravos, aquele que imprimia ditos superiores, anulando biografias em nome de um único e onipotente Deus. Mas o dizer em si, não bastava, era preciso marcar, fazer dobrar nos gentios a lógica da moral e dos bons costumes. Aprender a ler e a escrever eram condições necessárias para que as crianças indígenas fossem afastadas de todo o mal que a nudez, a antropofagia, os gestos ritmados, os atos arredios e as línguas-cor-terra pudessem provocar nos processos ditos civilizatórios. Estamos apontando para processos, datados historicamente. Uma complexa rede de linhas heterogêneas, em que as práticas de aprendizagem faziam elos, ou seja, forças relacionais em jogo, com outras instituições e discursividades, produzindo um sujeito que a um só tempo era identificado, mas também se reconhecia como o “gentio demoníaco”, aquele que precisa da salvação e da libertação para, assim como o homem branco, alcançar o reino dos céus.

De acordo com Figueiredo (2013), as práticas da igreja católica estabeleciam forte articulação entre a crença em um Deus onipotente e o livre arbítrio humano. Esse modo de pensar e agir sobre a vida sustentava a ideia de que liberdade era o grande e exclusivo dom que Deus teria dado ao homem. Somente os homens que nutrissem um caminho dito bom e reto, dirigindo essa liberdade com muita disciplina e imprimindo um regime disciplinar sobre o corpo e seus desejos particulares seriam recompensados e alcançariam o reino dos céus. Já os homens e mulheres que não se sujeitassem as ordens superiores, entregando-se aos seus projetos particulares e valorizando a nuances das vontades dispersivas que regem o corpo seriam severamente punidos diante da lei divina.

²⁷ De acordo com Saviani (2007, p. 46), os jesuítas ocuparam papel central na domesticação de indígenas nos idos de 1550, desenvolvendo um sistema pedagógico intitulado de *Ratio Studiorum*. Esse processo se encarnava na realidade da colônia com o objetivo de sujeitar os “gentios”, convertendo-os à religião católica e conformando-os tanto moralmente quanto intelectualmente em um movimento de sujeição e de civilização pela palavra, pela força da retórica em duas frentes: de um lado, o ensino específico das técnicas, das artes e das letras em geral; de outro, o uso particular da erudição pelos pregadores na variadíssima circunstâncias do magistério da fé.

No movimento de escreVer estas reflexões nos apontam para algo interessante: para atingir o reino dos céus, o corpo-povo indígena deveria abrir os poros para vergonha, afirmando pudores, aprendendo obediências, tornando-se, assim, um tanto mais livre da “selvageria profana” e um tanto mais escravo de uma moral cristã. Livres eram aqueles que atingiam a civilidade e a fé absoluta no Deus dos brancos. Nesse sentido o “**aprender para ser livre como toda a gente**” faz parte uma usinagem cheia de perigos e invenções em que o aprender se produz em um nó problemático com a liberdade na história da educação Brasileira.

Fazendo alusão a uma das peças teatrais usadas pelos padres jesuítas para converter os indígenas, pode-se dizer que *Anhangá-Demônio*²⁸ travou lutas constantes com *Deus-Tupã*, a encarnação da educação católica operando nos modos de aprender de um povo, em prol de vantagens, terras e riquezas.

Talvez possamos embaralhar esta cena teatral mostrando um *Deus-Tupã*, o conquistador, pregando um modo de aprender que se produz e sustenta a dicotomia entre o bem e o mal, corpo e alma, homem e natureza, santos e demônios. Um *Deus-tupã* que também criou espécies humanas separadas, em que os homens brancos eram feitos à imagem dos anjos e os aborígenes eram feitos à imagem dos selvagens. Tais forças dicotômicas e hierárquicas entram em luta com a potência de *Anhangá*, o selvagem e profano que afirma um modo de aprender indígena em se fazendo, em ato, no encontro com o outro, na escandalosa imanência de uma vida, uma vida que atualiza uma memória coletiva com todos os seus signos, suas palavras e seus conteúdos tribais. Deuses e Demônios ganham expressão na voz da menina-princesa quando diz que os *índios não sabem ler e escrever como toda a gente*.

Não negamos que estamos em cena, em meio a forças em jogo, na tentativa de marcar que o modo de aprender de um povo pode até ser vencido, mas nunca totalmente apagado. Afirmamos que ao escreVer esta tese estamos acolhendo as relações de poder que constituem os trajetos de uma nação. A analítica de tais

²⁸ Saviani (2007) ao abordar as ideias pedagógicas no Brasil entre 1549 e 1759 aponta para o modo como os jesuítas, mais especificamente Padre Anchieta, utilizou-se de práticas pedagógicas em articulação com o teatro, com a música e com a poesia objetivando firmar a ideia de que a religião católica era obra de Deus e a religião dos africanos e indígenas era obra do diabo. A mais famosa de suas poesias teatrais trazia para cena o imaginário de um mundo maniqueísta cindido entre forças em perpétua luta. Tal luta era representada por *Tupã-Deus*, com sua constelação familiar de anjos e santos, e *Anhangá-demônio*, com sua coorte de espíritos malévolos. Instaura-se a dualidade ontológica do bem e do mal, do superior e do inferior tão estranha à visão dos indígenas naquela época.

relações abre passagem para um profícuo diálogo com Michel Foucault (2005) quando argumenta a respeito do poder em seu caráter relacional não estando, portanto, na ordem da posse, da troca, ou mesmo fixado em algum lugar. Não existe “[...] um poder ou o poder, uma vez que ele só existe em ato, é algo que se exerce, que circula, que forma rede.” (FOUCAULT, 2005, p. 35). Nas práticas cotidianas o poder é imanente, capilar e dessimétrico, uma vez que as relações são marcadas por sobreposição de forças em constante tensão. Não há, dessa forma, um detentor de poder que mantém outro em total submissão, a menos que estejamos frente a práticas de dominação. E um estado de dominação se instaura quando indivíduos, ou mesmo coletivos vedam as relações de poder de forma a torná-las irreversíveis e imóveis.

Isso nos leva afirmar que não estamos falando de relações estabelecidas entre dominadores que detêm o poder e dominados em total submissão. Estamos, sim, apontando para coexistência de forças. Tal produção não ignora os massacres vividos pelos indígenas nas terras brasileiras. Muito antes pelo contrário, pois essas cicatrizes se tornam aqui visíveis a olho nu, uma nudez sem pele, sem revestimento. Uma nudez intransigente, que tensiona simultaneamente qualquer exercício de poder, fazendo ressoar ditos menores, em tempos plurais.

Sabe-se que o processo de colonização no Brasil não se localiza unicamente nas mãos dos jesuítas. A riqueza desta terra, a possibilidade de levar tudo aquilo que reluzia, fazendo funcionar uma maquinaria mercantil trouxe outros homens e mulheres para aqui fazer morada. Um jeito de viver incompatível com o trabalho livre, transformando e multiplicando escravos.

Diante de tantas chagas e chegadas, o corpo ritmado da população indígena foi sendo devastado pelas doenças que eram provenientes do homem branco, bem como em função dos tantos massacres absolutamente legitimados em prol do acúmulo de posses. Em meio a este movimento, aqueles que insistiam colonizar precisavam de homens, mulheres e crianças que lhes abanassem a face em dias quentes e lhes nutrissem o corpo com sexo e com o alimento proveniente de um trabalho absolutamente escravo.

Para sustentar essa mesa farta, ocupando também, a condição escrava, chega²⁹ ao Brasil um grande contingente de negros-africanos.

De acordo com Darcy Ribeiro (2000), assim como os indígenas, a cultura africana era dotada de tecnologias refinadas e de modos de aprender que sustentavam um povo-criação. A força destas vozes polifônicas é cantada com a potência do grito de um corpo que foi incansavelmente torturado e explorado até seus quase últimos fios vitais. Sim, “quase”, pois é neste território limiar que, muitas vezes, a narrativa de uma gente se expande inventando novas geografias em uma nação:

Encontrando-se dispersos na terra nova, ao lado de outros escravos, seus iguais de cor e na condição servil, mas diferentes na língua, na identificação tribal, frequentemente hostis, pelos referidos conflitos de origem, os negros foram compelidos a incorporar-se passivamente ao universo cultural da nova sociedade. Dão apesar de circunstâncias tão adversas, um passo adiante dos outros povoadores ao aprender o português com que os capatazes lhes gritavam e que, mais tarde utilizariam comunicar-se entre si. Acabaram conseguindo aportuguesar o Brasil, além de influenciar de múltiplas maneiras as áreas culturais onde mais se concentraram (RIBEIRO, 2000, p.115).

Aprender a língua portuguesa carregava, a um só tempo, a marca mais profunda deixada pelos senhores de escravos e a força mais potente de um povo que atravessava os mares em navios negreiros para aqui fazer vibrar modos de viver, compondo a variação da língua brasileira. Uma língua que é em si a força sinuosa do contágio nos mais variados encontros. Língua cor de terra, terra cor de sangue.

De acordo com Saviani (2007) estes homens, mulheres e crianças escravizados não valiam, às vistas do homem branco, qualquer investimento, ou inserção no campo da aprendizagem oficial, salvo aqueles que lhes indicassem o rumo do trabalho e da obediência. Nesse contexto era preciso ter cidadania livre para aprender dentro dos espaços escolares. **Era preciso ser livre para aprender**

²⁹ De acordo com Darcy Ribeiro (2000) presume-se que 40 mil indígenas viviam nas terras que posteriormente foram chamadas de brasileiras. Em função das tantas práticas de devastação e das tantas doenças que vinham dos navios portugueses, esta população foi rapidamente dizimada, restando poucos 4 mil indígenas por aqui. De acordo com Bastide e Fernandes (2000), presume-se que os primeiros africanos chegaram ao Brasil entre 1516 e 1526, porém, a partir de meados do século XVI, iniciou-se o fluxo regular e constante de africanos para a Colônia. Sequestrados de sua terra natal e trazidos como escravos para a América, os africanos tiveram a sua vida e o seu destino associados a um terrível sistema de exploração do homem pelo homem. Explorados economicamente, não contavam senão como instrumento de trabalho e capital (BASTIDE; FERNANDES, 2000, p. 35).

como toda a gente. Entre o aprender para ser livre e o livre para aprender³⁰, marcamos os tons da nossa escravidão.

Mesmo após o movimento Abolicionista³¹ e a Lei Áurea, instituída em 1888, homens, mulheres e crianças que até então viviam na condição de escravos/as, tornaram-se alvos dos programas de instrução nacional com um único objetivo: a produção de trabalhadores úteis às regras do capital. Além disso, segundo Saviani (2007), a classe dominante brasileira acreditava que escolarização era vista como o único modo de evitar que população que acabara de ganhar o estatuto de cidadania livre caísse naquilo que os burgueses da época chamavam de indolência e instinto de ociosidade.

Estaríamos falando de algo que não existe mais? Deixamos de sermos escravos de nós mesmos? Talvez não. De acordo com o Censo Demográfico 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) existem grandes diferenças na taxa de analfabetismo entre as categorias de cor e de raça. Enquanto para o total da população, a taxa de analfabetismo é de 9,6%, entre os brancos é de 5,9%; entre pretos, o total sobe para 14,4% e entre pardos para 13%. Não paramos por aí, os dados do Mapa da Violência (BRASIL, 2014) evidenciam que as principais vítimas de homicídios no Brasil são jovens homens e negros. E mais, recentemente, nas eleições de 2014, o povo brasileiro elegeu para câmara federal, com grande número de votos, um candidato que afirma, em seus discursos e entrevistas, que índios, quilombolas e negros são “tudo aquilo que não presta” (BUBLITZ, 2014). Neste mesmo ano, a cidade de Porto Alegre ganhou as páginas dos jornais de todo Brasil com a notícia (CARVALHO, 2014) de uma torcedora praticando atos racistas em um jogo de futebol. Poderíamos seguir com mais e mais elementos para que realmente possamos sustentar que estamos falando de algo que tece a pele do hoje.

³⁰ Importante notar que ao trazermos para cena as lógicas do aprender para ser livre e a do livre para aprender, não estamos localizando a primeira unicamente aos modos como os jesuítas operavam sistemas de aprendizagem para com indígenas, tampouco queremos afirmar que a segunda lógica se refere somente a população negra. Negros e indígenas foram, de diferentes formas, escravizados. Negros e indígenas foram submetidos a sabatinas que imprimiam a palavra de um único e santo Deus.

³¹ De acordo com Saviani (2007), a abolição, entendida por quase todos como inevitável, foi programada pelas camadas dominantes brasileiras na forma de uma transição gradual. Começou pela proibição do tráfico em 1850, seguiu com a lei do ventre livre, em 1871, teve continuidade com a lei dos Sexagenários em 1885 e finalmente, a Abolição geral, decretada pela lei Áurea, em 1888.

Para seguirmos as nossas argumentações, torna-se importante demarcar alguns rumos. Em primeiro lugar, salientar que ao escrevermos esta tese não estamos seguindo a lógica de uma linha temporal cronológica, através da qual se sobrepõe um arrazoado de fatos históricos. Interessa-nos puxar e produzir alguns fios que nos dão a ver algumas variações estabelecidas entre o aprender, o tempo e a liberdade concorrendo com processos de subjetivação em curso. Fios que não são puxados, nem produzidos de maneira aleatória, mas sim em meio à experiência histórica e singular que constitui o campo de pesquisa. Experiência que afirma a escuta e o encontro com o que as crianças dizem em um lugar tempo de aprender brasileiro. Bergson (2006) nos auxilia a compor esta argumentação:

[...] é preciso um acaso feliz, uma chance excepcional para que anotemos justamente, na realidade presente, aquilo que terá mais interesse para o historiador por vir. Quando esse historiador considerar o presente que é nosso, nele procurará sobretudo a explicação do presente que é dele e, mais particularmente, daquilo que seu presente contiver em termos de novidade. Dessa novidade, não podemos ter hoje a menor ideia, se é que se trata de uma criação. Como então nos regrariamos hoje por ela para escolher dentre os fatos aqueles que cabe registrar, ou antes, para fabricar fatos recortando segundo essa indicação a realidade presente? (BERGSON, 2006, p. 19).

Em segundo lugar, é necessário dizer que ao apontarmos um modo de aprender para ser livre e outro que se pauta na necessidade de ser livre para aprender estamos falando do conceito de liberdade seguindo duas perspectivas. A primeira traz a ideia de uma liberdade como via de acesso para a salvação cristã; o segundo modo evidencia um conceito tomado pelo seu avesso, por aquilo que ele não é, ou seja, pela ideia do aprisionamento.

Nessa linha de problematização abrimos diálogo com Foucault (2004) que nos aponta uma importante distinção entre os processos de liberação e as práticas de liberdade. O tema da liberação geralmente coloca em marcha a ideia da existência de uma essência humana que pode se tornar aprisionada, ou mesmo alienada em consequência da incidência de um determinado número de estratégias repressoras, as quais são constituídas em processos históricos. A partir daí, basta romper com os grilhões repressivos para que os sujeitos estabeleçam uma relação reconciliadora com eles mesmos, reencontrando sua natureza e restaurando certa plenitude no contato com sua origem. Tomar o tema da liberdade seguindo esta perspectiva implica prudência e precaução, salienta Foucault (2004). Certamente as

formas de liberação existem e operam nos modos de viver da sociedade, entretanto, elas por si só, não garantem a afirmação de uma prática da liberdade:

O autor exemplifica:

[...] quando um povo colonizado procura se liberar do seu colonizador, essa é certamente uma prática de liberação, no sentido estrito. Mas é sabido, nesse caso, aliás, preciso, que essa prática de liberação não basta para definir as práticas de liberdade que serão em seguida necessárias para que esse povo, essa sociedade e esses indivíduos possam definir para eles mesmos formas aceitáveis e satisfatórias da sua existência ou da sociedade política (FOUCAULT, 2004, p. 266).

Se as práticas de liberdade exigem certa inflexão no âmbito das relações de poder, como pensar em brechas? Há como fazer vibrar modos de aprender como exercício de liberdade que não estejam ancorados nas nossas mais antigas e mais atuais escravidões?

Os tons do muro seguem: a criança que tanto queria pintar uma cabeleira colorida responde ao menino angustiado pelo medo de ser comparado a um macaco: ***todo mundo vem do macaco, o macaco é o primeiro homem que existiu no planeta.***

A força do que as crianças dizem enuncia uma complexa rede de saberes e poderes operando nos modos de pensar-viver-agir-aprender, forjando sujeitos, olhares e práticas cotidianas. A perspectiva foucaultiana nos convoca a pensar que precisamos de um trabalho árduo de nós sobre nós mesmos para que estejamos distantes das práticas colonizadoras. Mas, se tais lógicas nos atravessam é porque estão em luta, articulando uma arena mutante em que as relações de poder, mesmo as mais desequilibradas, estão, necessariamente, em tensão com a intransigência da resistência e da liberdade. Estamos falando de estratégias-limite na composição com o movimento vivo da vida em um exercício de auto-criação que verga as forças em jogo e só se estabelece quando os sujeitos são livres.

Resistência e liberdade se apresentam aí de maneira imanente. Tal resistência, como nos aponta Coimbra (2008), não se restringe a uma simples reação aos poderes vigentes, ou às normas impostas, mas sim como uma afirmação de outros modos de existência.

Na perspectiva foucaultiana a liberdade se produz justamente na possibilidade de exercitarmos um trabalho realizado nos limites de nós mesmos, que nos coloca à prova da atualidade e que rejeita qualquer regra e projeto universal.

Assim, Foucault (2006b, p. 348) caracteriza um outro *ethos* filosófico que se produz a partir da ontologia crítica de nós mesmos. Trata-se de uma prova histórico-prática dos limites que podemos transpor, portanto, com o nosso trabalho sobre nós mesmos como seres livres.

O que Foucault (2004) nos indica é que se há modos de sujeição em que o sujeito se relaciona com certos códigos morais fundados na lei, reconhecendo-se na obrigação de colocá-los em prática e conformando o seu comportamento em total acordo com uma regra já dada, há também diferentes práticas “[...] pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmo regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos” (FOUCAULT, 2004, p.199). Tal é a possibilidade dos sujeitos se constituírem e se reconhecerem como livres. Estas questões ganham força e expressão nos territórios da ética, da estética e da política.

A ética é entendida por Foucault (2004) como prática reflexiva da liberdade. Esta perspectiva advém, sobretudo através da extensa análise, realizada pelo autor, sobre as práticas e o cuidado de si na cultura grega, mais precisamente no século IV a.C. Para os gregos, a prática da liberdade possuía uma condição imprescindível: ocupar-se, cuidar-se de si mesmo, para então, conhecer-se. Nesse processo o sujeito toma a si como trabalho, aperfeiçoando-se, colocando-se à prova, governando-se, transformando-se e moldando a si mesmo como sujeito ético e estético.

Tal condição só é possível a partir da percepção de que o poder sobre os outros deve ser conduzido a partir do exercício de um poder sobre si mesmo, um governo de si sobre si que está implicado no outro. Nessa linha de análise, Foucault (2004), afirma que para os gregos a liberdade está referida à possibilidade de não ser escravo de si mesmo.

Essa elaboração de si sobre si está ligada a um conjunto de práticas, chamadas por Foucault (2004) de práticas de si que engendram o sujeito à verdade. Eis aí o caminho que o autor percorreu para trazer à cena a questão dos modos de subjetivação que sustentam “[...] as formas como nos constituímos a nós mesmos, como sujeitos de nossas próprias ações, mediante os jogos de verdades” (FOUCAULT, 2004, p. 243).

A liberdade, na acepção de Foucault (2006c) só se constitui em um movimento de elaboração de si em que os sujeitos tornam-se artesãos de si,

possuindo como meta um trabalho ético e estético do eu, que se faz através das práticas de si. Não se trata de uma regra de vida, mas sim de uma arte de viver, instaurando uma ligação indissolúvel entre ética-política e estética.

A noção de prática reflexiva da liberdade que se faz através das práticas de si nos deixa no rastro de uma importante pista para pensarmos o aprender como exercício de liberdade no encontro com as crianças da Oficina de Aprendizagem do Comitê da Resistência Popular, nos permitindo percorrer as linhas de força e os modos de subjetivação sempre em processo neste *lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*.

Nesse processo analítico a lógica do aprender para ser livre, sendo a liberdade o equivalente a salvação cristã ainda age e funciona em nós, mas com outras variações. Da mesma forma a ideia de ser livre para aprender como toda a gente segue encarnada em outras práticas divisórias e excludentes. Lógicas que operam, mas não sem antes enfrentar as práticas de resistência postas em jogo.

O conceito de aprender se expande, trazendo em seu desenho multifatorial tanto a ideia de uma aquisição de conhecimento, como também a de uma apreensão de preceitos coercitivos, nos quais os indivíduos se reconhecem como sujeitos diante de uma regra universal. Mas o desenho não para por aí, pois podemos operar um modo de aprender como um processo de problematização em si. Um modo de aprender como exercício de liberdade em que as crianças possam habitar as fronteiras móveis da inquietação, da hesitação, estranhando-se e interrogando-se exatamente naquilo que é dado como verdade absoluta. Estamos diante da ideia do aprender que acolhe um trabalho crítico do pensamento sobre si mesmo, e que envolve “[...] pensar diferente do que se pensa e perceber de forma diferente do que se vê.” (FOUCAULT, 2004, p.197)

No fim, a menina se assusta. “*A nossa personagem ficou roxa!!! E agora, pergunta a menina-princesa?*”

“*É mágica*”, respondo. “*Uma mágica que faz parte do jeito como a gente vive. A nossa cor é pura mágica. E qual o nome dela*”, sigo perguntando?

“*Acho que não tem nome*”, diz a menina.

“*E onde ela mora? Como ela vive?*” Sigo indagando.

“*Ela é uma rainha, que mora no fórum e também em Nova York. Aqui ela manda e cuida das pessoas; lá ela passeia e faz compras...*”

A face planejada se desfigura, mas nem tudo é fissura em um muro que se pretende um processo de produção contínua e que acolhe a coexistência de forças em jogo. Somos, todos nós, brasileiros, obreiros e artesões de frágeis aberturas em um cotidiano rico em paradoxos vivos. A pedra, o muro branco que traz em si uma rostificação é o desafio que marca e modula as nossas mãos, os nossos olhares, o jeito como escutamos, o modo como aprendemos. A profusão dos nossos sentidos é o desafio que marca e modula a pedra, como um buraco sem fundo. Pedra, jeitos e gentes se misturam, ressoando uns nos outros. É esta matéria-muro-memória que segue insinuando os ruídos do “macaco, o primeiro homem que existiu no planeta”, nos oferecendo rostos em coexistência com outros rostos, uma rosticidade. É essa superfície que oferece resistência, violentando o pensamento, exercendo o mais doloroso dos trabalhos, aquele que coloca o si como matéria bruta para a elaboração da mais complexa obra de arte: a existência. Enquanto, brasileiros, filhos de escravos e de senhores de escravos, como bem disse Ribeiro (2000), podemos até pensar a liberdade como meta, ou exterior a nós, porém, penso, que para um povo que viveu o aprisionamento nas mais diversas formas, tal exterioridade não está disjunta de nós, mas sim, dobrada no nós.

Em meio a este muro se fazendo seguimos escrevendo e indagando como sustentar um modo de aprender como exercício de liberdade em um *lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*. Pergunta-nó-problemático que acolhe matizes, dilapida superfícies, fissurando pequenas fendas que concorrem para a produção de subjetividade sempre em curso.

4.2 SOB AS LUZES DA LIBERDADE LIBERAL: O APRENDER PARA O PROGRESSO E A CRIANÇA BRASILEIRA COMO O FUTURO DA NAÇÃO

“Liberdade é um conceito perigoso.”³²

“Liberdade é todo mundo correndo solto e pelado.”³³

³² Palavras de Cecília Coimbra em meio a uma palestra realizada no Instituto de Psicologia da UFRGS em 2013.

³³ Crianças da oficina dizendo liberdades.

Zero Hora, um minutinho de jornal, dia 08/04/2014, dos séculos XVIII ao XIX.
Lendo o jornal me deparo com a seguinte notícia:

Palestrantes destacam soluções para a educação no segundo dia do Fórum da Liberdade. O evento segue nesta terça-feira em Porto Alegre. 08/04/2014 | 11h55.

Com quase 45 minutos de atraso, o segundo dia do 27º Fórum da Liberdade começou com uma discussão sobre educação. Com os palestrantes Chris Arnold (presidente do The Smaller Earth Group), Eugênio Mussak (escritor, professor e presidente da Sapiens Sapiens) e Rodrigo Constantino (colunista da revista Veja e do jornal O Globo), foram abordados temas como inspiração, competência e conhecimento. Arnold usou uma experiência pessoal, com uma professora primária para explicar a importância de um mentor no crescimento individual. Ele contou que aos 16 anos passou por uma experiência traumatizante que acabou com sua esperança "nas pessoas que estavam no poder" – Eu decidi que a vida não era boa, e eu faria qualquer coisa para ficar feliz. Algumas eram ilegais, outras eram perigosas, e todas eram desrespeitosas – contou. Ele acabou criando um plano para o seu futuro, viajou pelo mundo, conheceu pessoas criou a plataforma World Merito, que estimula jovens empreendedores. Eugênio Mussak tratou da educação como estimulador da competência. Destacou o conhecimento, habilidade, atitude, valores e consideração com o entorno como elementos-chave para a entrega de melhores resultados. – É preciso desenvolver o ambiente para que se possa trabalhar essas competências. Falando alto, rápido e constantemente interrompido por aplausos, Rodrigo Constantino atacou pontos como as cotas raciais, o "marxismo em sala de aula" e "as mãos do Estado na educação." O colunista chegou a ensaiar um minuto de silêncio para o primeiro ano da morte da ex-primeira ministra britânica Margaret Thatcher, mas abortou a ideia. Em sua palestra, atacou a ideia de que sucesso é pecado e criticou a influência do governo na educação – O ideal para as mudanças seria tirar o Estado da educação, é algo muito sério para ficar na mão dos burocratas do governo. Em seguida, defendeu a meritocracia e disse que o maior desafio para que ela seja mais estimulada é a "máfia sindical dos professores." Quando fez um parêntese para criticar as cotas raciais, foi aplaudido de forma empolgada pela plateia, formada em grande parte por jovens – brancos, em sua maioria. (PALESTRANTES..., 2014).

O trecho de jornal possui uma diversidade de questões que merecem atenção em uma tese que indaga sobre práticas éticas e políticas que sustentem um modo de aprender como exercício de liberdade. Nessa linha de reflexão, não podemos deixar de demarcar que as palavras de Cecília Coimbra (2013) ganham lugar quando a autora afirma que a liberdade é um conceito perigoso. Tudo bem! Penso mesmo que pesquisar é habitar o rastro deste perigo, pleno de riscos, um emaranhado de linhas em tensão em modo investigativo atento a produção de subjetividade.

No jogo de misturas que demarcam os séculos XVIII, XIX e XXI algo urge em nossa discussão: os efeitos das marcas de uma racionalidade moderna e liberal nos modos de fazer-pensar educação na contemporaneidade.

De acordo com Barros e Josephson (2005), a emergência do Estado moderno ganhou sustentação na confluência de forças que investiam na anulação de diferenças entre os indivíduos, bem como na afirmação de que todos deveriam ser vistos como iguais e com as mesmas possibilidades de ascensão social. Diante desta maquinaria, os sujeitos exigiam igualdade frente ao Estado, sem que a expressão de seus direitos individuais sofresse qualquer tipo de embate. A ideia da liberdade individual tornava-se, então, a condição essencial para o funcionamento do capitalismo liberal.

A lógica capitalista, segundo os autores, investe largamente na fabricação de modos de subjetividade que possam sustentar e expandir a produção capital. A noção de uma liberdade individual se constitui como o eixo orientador da experiência humana criando condições de possibilidade para um modo-padrão de experimentar as relações com o mundo. Estabelece-se aí a máxima de que “a minha liberdade começa quando a liberdade do outro termina”, expressando o quanto o valor individual ganha expressão nas práticas cotidianas. Esse modo de existência é solo para o investimento de práticas disciplinares³⁴ e normativas engendradas em todo tecido social.

Importante demarcar também que Barros e Josephson (2005) indicam que na modernidade, o Brasil republicano era um país que ensaiava seus primeiros passos rumo à industrialização e à urbanização. Nesse contexto, grande parte da população era composta por um número expressivo de desempregados e subempregados - população predominantemente mestiça, a maioria analfabeta. Tal conjunção fazia com que essa população fosse considerada pelas autoridades como perturbadora da ordem social e, portanto, alvo dos saberes médicos da época.

De acordo com Coimbra (2009), as ciências sociais e humanas surgem em meados no século XIX na Europa, quando do fortalecimento do capitalismo industrial e, conseqüentemente, da emergência da sociedade disciplinar. Nesse contexto, o controle referente à distribuição das populações em grande escala e a produção de indivíduos saudáveis, disciplinados e produtivos tornam-se fundamentais para a

³⁴ Foucault (1991) aponta a emergência das sociedades disciplinares em meados do século XVII. Para além da prisão, a tecnologia e os processos disciplinares se diluíram nas tramas sociais com objetivo de fabricar corpos dóceis e produtivos, sobretudo, em função das exigências de um capitalismo industrial. A disciplina atua nos corpos dos indivíduos de modo a adestrá-los e treiná-los através de várias práticas de classificação, de distribuição individualizante no tempo e no espaço, de vigilância hierárquica, de classificação dos comportamentos e de sanções normalizadoras.

manutenção do capitalismo industrial. Tal demanda é condição de possibilidade para a emergência de novas práticas institucionais e de governo que confluem tanto as tecnologias de poder disciplinar direcionadas a uma anátomo-política do corpo individualizado, quanto às de uma biopolítica para o controle da população.

Na trama dos modos de governo³⁵ disciplinar emergem também práticas de governo definidas por Foucault (2005) de biopoder. Trata-se de uma racionalidade política que aposta em estratégias de regulação e comparação indivíduo-população³⁶, incidindo na vida cotidiana de maneira incisiva, classificando, fixando identidades e ditando verdades aos indivíduos que, necessariamente precisam nelas se reconhecer e se situar diante do outro. Dessa forma, segundo Veiga Neto (2007), o indivíduo se reconhece na sua individualidade, mas somente dentro de regras normativas.

De acordo com Saviani (2007), o liberalismo político existiu no berço do estado brasileiro. Diferente dos países europeus, o Brasil incorporou este sistema político-filosófico conciliando dogma, liberdade, fé e razão, mas não sem antes manter o trabalho escravo. Era a escravidão que sustentava os luxos dos liberais que levantavam a bandeira da boa conduta, da moral e da civilidade como condições essenciais para o alcance da liberdade. Nesse diagrama de forças, a instrução da população era via de acesso para o progresso da civilização e para o controle das populações.

Ainda segundo o autor, o ideário pedagógico brasileiro foi fortemente fundamentado por práticas higienistas e moralizantes, o que ganhou expressão na ideia de que a instrução, no pensamento de alguns intelectuais da época, era uma espécie de remédio para curar as doenças da sociedade. As chagas da sociedade

³⁵ Torna-se importante destacar que a noção de governo não se restringe a práticas advindas única e exclusivamente do Estado. Foucault (2008) propõe uma análise do Estado, adotando uma passagem do interior ao exterior, ou seja, analisando não somente suas estruturas e funções, mas, sim, as condições de emergência do Estado, sob o prisma das tecnologias, de uma análise estratégica e da constituição dos campos, domínios e objetos de saber. Dessa forma, apresenta uma tentativa de apreender o movimento pelo qual, através das tecnologias, se constituía um campo de verdade com objetos de saber. Trata-se como aponta Fymiar (2008) de uma analítica que examina as práticas de governo em suas complexas relações com as várias formas pelas quais a “verdade” é produzida nas esferas social, cultural e política.

³⁶ Para Foucault (1997, p. 85) a população não é concebida tal qual um conglomerado de sujeitos de direito, nem como uma junção de corpos destinados unicamente para atividades de labor. A população é entendida como um conjunto de elementos que, por um lado, [...] “se vinculam ao regime geral dos seres vivos (a população diz respeito, então, à ‘espécie humana’, noção que se deve distinguir de gênero humano)”. Já, por outro lado, [...] “pode dar vazão a intervenções articuladas (por incremento das leis, mas também das mudanças de atitude, de maneiras de fazer e de viver que podem ser obtidas pelas ‘campanhas’).” (FOUCAULT, 1997, p. 85).

se localizavam, seguindo este pensamento, na população pobre que era considerada indolente e ignorante. Estamos novamente diante de um modo de aprender para ser livre, sendo a liberdade o equivalente a civilidade e a padronização moral; uma liberdade individual, eugênica e acessível, na maioria das vezes, somente aos doutos.

Uma das maiores expressões da produção do pensamento liberal desta época está localizada na obra de Rui Barbosa (1988) que defendeu a moralidade e o civismo no campo da educação:

Ser liberal é isto: é confiar na liberdade, quando os sobressaltos irracionais da ignorância, ou da baixeza começam a suspeitá-la de fraqueza; quando os interesses dos corrilhos entram a explorar contra ela os instintos ruins da reação, sempre latentes nas cortes; quando a miopia política e o servilismo cortesão principiam a caluniá-la, responsabilizando-a pelos delitos dos seus piores inimigos. A liberdade não é um luxo dos tempos de bonança: é, sobretudo, o maior elemento de estabilidade das instituições, o princípio fecundante da ordem e a válvula de segurança suprema nas quadras de agitação, de descontentamento, de aspirações inflamadas. Só a liberdade plena, sob austeras cominações contra os abusos cometidos em nome dela, remove o perigo das definições arbitrárias, no precisar onde acaba para os cidadãos o direito de deliberar em comum, e onde começa para o Estado o de conservar-se, e defender-se a si mesmo, as prerrogativas às instituições cometidas à sua guarda (BARBOSA, 1988, p. 208).

O texto de Rui Barbosa (1988) ganha outros tons na voz dos palestrantes que participaram do citado Fórum da Liberdade em Porto Alegre (RS), sobretudo quando defende a meritocracia, a ausência de ações governamentais e o fortalecimento das lógicas de mercado no fluxo das práticas educativas. A reportagem nos informa ainda sobre a pretensa intenção de um dos palestrantes em homenagear a ex-primeira ministra britânica Margaret Thatcher, uma das maiores defensoras do liberalismo do século XX. Durante toda a sua trajetória no governo britânico, a “mão de ferro” de Thatcher empunhou a supremacia do individualismo em detrimento de qualquer expressão efetivamente coletiva. Os aplausos da plateia acolhem e afirmam um ideário liberal que ainda segue constituindo olhares e fazeres na educação brasileira. O liberalismo pode, em certa medida, ser o que há de mais tirano quando nos propomos a pensar em um modo de aprender como exercício da liberdade.

A lógica liberal no campo da educação se conformou em estreita ligação com o Iluminismo, uma das correntes filosóficas que mais ganhou expressividade durante a época moderna. Não pretendemos percorrer aqui a amplitude deste movimento.

Interessa-nos, mais precisamente, destacar as obras de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724–1804), ambos envolvidos na produção do pensamento filosófico do chamado Século das Luzes. Percorrer como o pensamento destes filósofos ganha força no território da educação contemporânea é fundamental, sobretudo porque, tanto um quanto o outro, de maneira distinta, instauraram discursividades nos modos de pensar as articulações entre o aprender, a infância e a liberdade. Importante ressaltar que até então não tínhamos nos debruçado sobre a noção de infância. A partir de agora ela se insere com mais força no campo problemático, provocando outras indagações no percurso da tese.

É preciso considerar que os conceitos de Kant e Rousseau não são operadores no percurso desta pesquisa. Em muitos momentos hesitamos em trazê-los para a cena já que trabalhamos seguindo outra perspectiva. Por outro lado, entendemos que uma trama conceitual é feita de nós, de linhas que se atravessam. Um emaranhado de fios que, por vezes, nos provoca a desfiar, (des)afiar, ou mesmo (a)fiar aquilo que nos causa maior estranhamento e inquietação. Interessa-nos, dessa forma, trilhar os efeitos do pensamento Kantiano e Rousseauiano no que concerne à produção de subjetividade em processo.

Para que possamos acessar o pensamento destes autores iluministas, precisamos antes de tudo apontar que na chamada “era moderna” os filósofos, de modo geral, estavam preocupados em compreender os processos pelos quais os homens constroem o conhecimento. De acordo com Severino (1993), na época, instaurava-se uma crítica referente ao modo de pensar metafísico em que as coisas possuíam uma existência autônoma, uma essência independente da consciência humana, sendo criadas por seres divinos. Para a filosofia moderna, não há como conhecer ou mesmo afirmar a essência das coisas. O conhecimento dos fenômenos se dá unicamente pela razão natural, possuindo estreita ligação com os ditames da ciência. Seguindo uma perspectiva científica, os fenômenos se apresentam sempre da mesma maneira, obedecendo a leis e estabelecendo regularidades entre causa e efeito. Liberdade, aprender e infância se engendram em uma maquinaria de previsibilidades e “medidas” morais.

Iniciemos o nosso percurso caminhando em *Devaneios com Emílio*³⁷ de Jaques Rousseau (2008):

No momento de morrer, haverá tempo de aprender como deveríamos ter vivido? Oh, de que me servem as luzes, tão tardia e tão dolorosamente adquiridas, sobre o meu destino e sobre as paixões dos outros, das quais este é a obra? Aprendi a melhor conhecer apenas para melhor sentir a miséria em que me mergulharam, sem que esse conhecimento, ao me revelar todas as suas armadilhas, tenha me feito evitar alguma. [...] Esse sentimento, alimentado pela educação desde a minha infância e reforçado durante toda a minha vida por esse longo encadeamento de misérias e infortúnios que a preencheu, me fez buscar, em todos os momentos conhecer a natureza e a finalidade de meu ser com mais interesse e cuidado do que encontrei em qualquer outro homem (ROUSSEAU, 2008, p. 28- 29).

A escrita de Jean Jacques Rousseau possui, certamente, um estigma em forma de cicatriz, carregando certa carga de afeto diante de uma sociedade sobre a qual o autor depositou toda a responsabilidade pela degeneração da conduta humana.

Em meados de 1772, no chamado século das luzes, em meio à efervescência político-cultural, Rousseau escreve “*Emílio ou da Educação*”, uma obra repleta de reflexões que envolve questões sobre a educação, a infância e a liberdade. O pensamento deste filósofo provocou ira e concordância, incidindo, sem precedentes, nas práticas educativas do mundo ocidental.

Em *Emílio*, Rousseau (2004) apresenta a ideia de que a criança nasce feliz, livre e perfeitamente integrada à natureza. Este ente-criança, este eu sensível, dotado de uma bondade natural é corrompido pela inserção e convivência com as mais variadas facetas da sociedade civilizada, composta por instituições sociais que miserabilizam e artificializam as ações humanas.

Ao trazer a narrativa do pequeno aprendiz Emílio, Rousseau demonstra que a inserção da criança na sociedade é inevitável e invariavelmente danosa. Nesse solo de discussão do filósofo que, a partir de dados concretos, vislumbra uma organização social diferenciada. É nesse ponto que o autor propõe a educação como a mola propulsora de uma nova condição social, dirimindo os impasses e

³⁷ Neste momento faço alusão a duas obras de Rousseau. A primeira diz respeito ao texto “*Os devaneios do caminhante solitário*” (2008) em que o autor, amargurado com a sociedade, descreve longas caminhadas refletindo sobre a natureza do homem, sua individualidade e conduta. A segunda diz respeito à obra *Emílio ou da Educação* (2004), onde o autor desenvolve reflexões sobre a aprendizagem de um personagem fictício chamado Emílio.

conflitos produzidos entre interesses individuais e as leis gerais que compõem o coletivo.

Avesso a qualquer prática autoritária, o filósofo apresenta uma diversidade de soluções educativas, que são próprias da textualidade de Emílio como um todo:

Tomai com vosso aluno o caminho oposto; que ele sempre acredite ser o mestre, e que sempre o sejais vós. Não há sujeição mais perfeita do que a que conserva a aparência de liberdade; assim se cativa a própria vontade. A pobre criança que nada sabe, que nada pode, que nada conhece, não está à vossa mercê? Não dispondes, com relação a ela, de tudo que a cerca? Não podeis agir sobre ela como quereis? Seus trabalhos, suas brincadeiras, seus prazeres, seus sofrimentos, não está tudo em vossas mãos sem que ela saiba? Sem dúvida, ela só deve fazer o que quer, mas só deve querer o que quereis que ela faça. Ela não deve dar um passo sem que o tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer [...] Fazendo sempre apenas o que lhe convém, logo ela só fará o que deve fazer, quando se tratar de seu interesse presente e sensível vereis toda a razão de que é capaz desenvolver se bem melhor e de uma maneira bem mais apropriada a ela do que em estudos de pura especulação (ROUSSEAU, 2004, p. 140-141).

Percebe-se em primeiro momento, que o autor denuncia um modo de aprendizagem disciplinador. Por outro lado, e para além do simples e direto disciplinamento, Rousseau parece afirmar um modo bastante manipulador de conduzir a criança nos processos de aprendizagem. Mas não podemos deixar de nos indagar sobre os caminhos do pensador que em determinado momento se pergunta sobre a real serventia “das luzes” em sua obra/vida. Nos devaneios e caminhos do autor nos permitimos a deixar algumas perguntas, mesmo que sem respostas: O que será que Rousseau, ele próprio, no entremeio de seus pensamentos, por vezes ambíguos, queria afirmar? Será mesmo que ele realmente acreditava que a aproximação com a sociedade, não importa como, sempre é perversa? As perguntas estão aqui apenas para que não enclausuremos a obra do pensador no fosso de uma leitura linear, mas sim, deixando-a nas tramas da provocação.

De todo modo, o autor nos deixa no rastro de uma importante linha de reflexão: estamos diante de uma relação em que o adulto é o preceptor da criança devendo objetivar, antes de tudo, a conformação de uma vontade individual no aprendiz. Não há a imposição de uma determinada vontade, previamente estabelecida pelo adulto, mas sim, um movimento em que o preceptor, iluminador, acompanha a criança, valorizando seu “eu sensível”, estimulando-a a reconhecer como sua a vontade que é a de todos. Mesmo que estejamos diante de uma prática

manipuladora, este processo só é válido quando a criança abre mão dos seus interesses egoísticos, sem com isso sentir-se oprimida. Na ausência dessa aprendizagem a criança estará fadada aos grilhões da sociedade civil. Na presença de uma vida que se faz nos liames de um modo de aprender que carrega em si o estatuto da iluminação educativa, a criança acessa aquilo que lhe foi retirado, a liberdade. Não mais uma liberdade natural, mas uma liberdade produzida a serviço da harmonia, da pactuação e do bem social.

Coerente com a perspectiva rousseaneana, Michel Soëtard (2010) afirma que a liberdade para Rousseau é um atributo, visto que somos essencialmente livres, mas perdemos este estatuto quando entramos em contato com as instituições sociais. Ao mesmo tempo, podemos reconquistá-la através de um modo de educação específico o qual nos prepara para vencer os grilhões da sociedade. O autor defende ainda que “Emilio ou a Educação” é uma das obras mais incisivas no pensamento de educadores que buscam criar um ambiente pedagógico preñado de formas de ação que permitam ao homem fazer-se livre, apesar da mutilação a que a sociedade submete o seu “eu sensível.” A educação, segundo o autor, é o caminho para que cada um o acesse a autonomia na contemporaneidade.

Nessa mesma direção, Severino (1993) afirma que para assumirmos uma postura coerente com a premissa de Rousseau é necessário encarnarmos nas nossas práticas cotidianas a dimensão de respeito pela autonomia e liberdade do educando. De acordo com o autor, os grilhões sociais na atualidade são outros, mas o pensamento de Rousseau segue imperando em muitas práticas de aprendizagem que se fundamentam na constituição de sujeitos autônomos.

Torna-se importante frisar que ao trazermos o pensamento de Rousseau estamos apontando para duas linhas de pensamento. A primeira diz respeito à relação adulto-criança nas práticas educativas. O adulto é entendido nesse processo como o preceptor, aquele que deve conduzir a criança a livrar-se de todo mal que a sociedade carrega em si. A educação encarnada na condução da criança por um adulto nos processos da vida é condição *sine qua non* para o alcance de uma liberdade. A criança nasce livre, perde este atributo no encontro com a sociedade, podendo retomá-la diante de determinado modo de aprender. A segunda é que tal liberdade é entendida pelo autor como ausência de aprisionamento. Livre é aquele que não está preso nas trilhas da perversão social.

Na esteira de Rousseau, Kant articula a questão da liberdade com a educação como podemos ver no texto “Sobre a Pedagogia”, escrito pelo autor em 1808:

Um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! De que modo, porém, cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem, terminada sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tomar-se independente. Aqui se deve ter presente as seguintes regras: 1. É preciso dar liberdade à criança desde a primeira infância e em todos os seus movimentos (salvo quando pode fazer mal a si mesma, como, por exemplo, se pega uma faca afiada), com a condição de não impedir a liberdade dos outros, como no caso de gritar ou manifestar a sua alegria alto demais, incomodando os outros. 2. Deve-se-lhe mostrar que ela pode conseguir seus propósitos, com a condição de que permita aos demais conseguir os próprios; por exemplo, nada se fará que lhe seja agradável, se não fizer o que desejamos, ou seja, aprender o que lhe é ensinado, e assim por diante. 3. É preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem (KANT, 2002, s/p).

A questão da liberdade ocupa um importante papel no pensamento de Kant constituindo também um *ethos* na modernidade. Entendemos que, se Kant discute essa questão é, sem dúvida, no campo da razão, da ciência e da moralidade. Mas, tal afirmação não diz tudo. Torna-se preciso percorrer certo caminho, apontando algumas bases que sustentam o pensamento do autor e com as quais a liberdade se insere nos campos da lei e da moral.

Ao colocarmos um longo trecho do texto, “Sobre a pedagogia”, escrito por Kant na segunda metade do século XVIII, pretendemos provocar o/a leitor/a a nos acompanhar nesta densa caminhada. Nessa direção, optamos em realizar um diálogo constante com Deleuze (2000), percorrendo a obra “A filosofia Crítica de Kant.” Trata-se de acessar Kant mergulhando no olhar e na construção que Deleuze faz com o pensamento kantiano. O texto, “O que são as luzes” de Michel Foucault (2006b) também adentra a discussão, dando visibilidade às relações que Kant define entre a autonomia e a liberdade. Além disso, outros autores visitam o texto, sobretudo aqueles que realizam seus estudos fazendo uma articulação entre educação e liberdade tomando como referência a obra de Kant. É por essa via que

vamos acessar “Kant em meio às linhas do aprender e da liberdade na geografia da lei e da moral.”

No “caminho do filósofo”, o homem:

Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele (KANT, 2002, s/p).

De acordo com Chauí (2000), Kant pensa o homem a partir do mundo sensível e do mundo inteligível. No mundo sensível, o que prevalece são as leis naturais; na natureza, os acontecimentos são regidos pela lei sequencial da causa e efeito. Neste domínio, o homem é animalidade. Já no mundo inteligível o que impera é o conhecimento e a razão. Neste caso, as ações não são realizadas seguindo o ordenamento causal, mas sim por finalidade e liberdade.

Kant pensa o homem inteligível nos liames da teoria do conhecimento. Nessa perspectiva, segundo Deleuze (2000), Kant rejeita qualquer tribunal teológico, contrapondo também o pensamento empirista, em especial de David Hume que defende o conhecimento como atrelado a princípios subjetivos, pelos quais superamos aquilo que nos é dado na experiência.

Na concepção de Kant, diz Deleuze (2000), Hume se apóia unicamente em princípios da natureza humana, princípios psicológicos de associação concernentes às nossas próprias representações. O conhecimento se dá aí de forma *a posteriori*, isto é, através das impressões sensíveis que registram em nosso espírito a representação dos dados da realidade.

Seguindo com Deleuze, Kant define o conhecimento como uma síntese de representações, arquitetadas em nossa consciência de forma *a priori*. Para formular o conteúdo de um conhecimento, faz-se necessário possuímos representações, mas também é preciso deslocarmo-nos delas para reconhecer uma a outra como se estivéssemos nelas atreladas.

Deleuze (2000) salienta ainda que, na perspectiva kantiana, as principais características do *a priori* são o universal e o necessário: o *a priori* define-se independente da experiência, mais precisamente porque a experiência nunca nos dá nada o que seja universal e necessário. “As palavras, ‘todos’, ‘sempre’, ou mesmo

‘amanhã’ não nos remetem a coisa alguma na experiência: não derivam da experiência ainda que a ela se apliquem” (DELEUZE, 2000, p.19).

Na perspectiva do autor, Kant defende a ideia de que não acessamos as coisas em sua essência, mas apenas seus fenômenos, isto é, aquilo que podemos observar. “Os fenômenos são aquilo que nos aparece e aparecer está imediatamente no tempo e no espaço.” (DELEUZE, 2000, p. 24). Tempo e espaço são formas *a priori* da sensibilidade, ou seja, são formas puras e anteriores a nossa experiência sensível. É somente através de tais formas puras da sensibilidade que uma coisa pode nos aparecer se tornando assim objeto da intuição empírica, bem como contendo *a priori* a condição de possibilidade dos objetos como fenômenos.

Podemos perceber que a relação estabelecida entre tempo e espaço em Kant é diferente daquela que sugerimos no diálogo com Bergson. Vejamos com a argumentação deste autor a respeito da noção kantiana de tempo-espaço:

Kant havia estabelecido, dizia-se, que nosso pensamento se exerce sobre uma matéria espalhada antecipadamente no Espaço e no Tempo e desse modo preparada especialmente para o homem: “a coisa em si” escapa-nos; seria preciso, para atingi-la uma faculdade intuitiva que não possuímos. Pelo contrário, resultava de nossa análise que pelo menos uma parte da realidade, nossa pessoa, pode ser recuperada em sua pureza natural. Aqui, em todo caso, os materiais de nosso conhecimento não foram criados e deformados por não sei que gênio maligno que, depois, teria jogado num recipiente artificial, como nossa consciência, uma poeira psicológica. Nossa pessoa nos aparece tal como ela é “em si”, assim que nos libertamos de hábitos que foram contraídos para nossa comodidade. Mas o mesmo não valeria para outras realidades, talvez mesmo para todas? (BERGSON, 2006, p. 24).

O que Bergson nos sugere é que Kant instaura uma maneira particular de articular o tempo, o espaço e o conhecimento. Nessa linha de reflexão Severino (1993), aponta que Kant, de modo geral, entende que o nosso conhecimento é formado com a contribuição de intuições que são fornecidas pela nossa sensibilidade, mas para um conteúdo ser de fato conhecido, estas intuições precisam ser articuladas e sistematizadas por esquemas *a priori*, que são constitutivos da própria racionalidade humana, ou seja, a própria condição do conhecimento.

É por essa via que Kant sustenta a ideia de uma faculdade do conhecer superior.

Deleuze (2000, p.13) nos explica:

Sempre que a síntese for empírica, a faculdade do conhecer aparece sob a sua forma inferior: encontra a sua lei na experiência e em si mesma. Mas a síntese *a priori* define uma faculdade de conhecer superior. Com efeito, esta já não se pauta por objetos que lhe dariam uma lei; pelo contrário é a síntese *a priori* que atribui ao objeto uma propriedade que não estava contida na representação. É então preciso que o próprio objeto seja submetido à síntese de representação, que ele mesmo se pautar pela faculdade de conhecer, e não o inverso. Quando a faculdade de conhecer acha em si mesma a própria lei, legisla desta sorte sobre os objetos de conhecimento.

Assim, Deleuze (2000) aponta que para Kant o conhecimento não depende exclusivamente da experiência, mas sim, e especialmente, da razão. É, portanto, a razão que engendra conceitos, ideias e objetos estabelecendo coerência entre eles. Tal é o princípio essencial do método transcendental e, nesta lógica, a experiência é necessariamente submetida às nossas representações *a priori* e, correspondentemente de uma aplicação imprescindível *a priori* à experiência. Deleuze (2000) aponta que, nessa linha, Kant busca delimitar também a faculdade de desejar. Tal faculdade tem como pressuposto uma representação que determina a vontade podendo assumir tanto uma condição superior, quanto inferior:

Mesmo quando uma representação é *a priori*, ela determina a vontade por intermédio de um prazer ligado ao objeto que a representa: a síntese permanece assim empírica ou a posteriori; a vontade determinada de forma "patológica"; a vontade de desejar, num estado inferior (DELEUZE, 2000, p.14).

A faculdade de desejar se torna superior quando a vontade torna-se independente de toda a condição sensível, sendo então determinada pela forma da lei. Quando a faculdade de desejar encontra a sua lei em si mesma estamos diante de uma vontade livre. Esta forma pura é de uma legislação universal e nessa perspectiva é a lei moral que incide na vontade livre.

Podemos perceber que Kant instaura a ideia de um sujeito transcendental dotado de estruturas subjetivas e universais, que são constitutivas da racionalidade humana. Com isso vimos que o conhecimento em sua forma superior se dá através da síntese de representações. Nesse sentido, podemos pensar em um modo de aprender como apreensão de algo dado (apreensão de uma verdade necessária e universal, portanto absoluta) e com a qual relacionamos as coisas de modo analógico, segundo uma relação de correspondência e pressuposta simetria representacional. Um modo de aprender restritivo a uma prática representativa das faculdades mentais. Assim, o aprender se faria através da reconhecimento e do senso

comum. No caso, estaríamos diante de um postulado que nos coloca como sendo livres somente quando seguimos a determinação de um modo específico e normativo de ser, educar sentir, enfim de viver.

Seguindo o ordenamento das representações, torna-se importante entender, como bem salienta Deleuze (2000) que para Kant, é a lei moral que nos ensina que somos livres e também é por meio da qual que o conceito de liberdade adquire uma realidade objetiva: “[...] achamos assim na autonomia da vontade uma síntese *a priori* que confere ao conceito de liberdade uma realidade objetiva e determinada, ligando-se necessariamente a razão prática.” (DELEUZE, 2000, p.36).

Para Kant, argumenta Deleuze (2000), em se tratando dos fenômenos observáveis, ou seja, na maneira como eles nos aparecem sob a condição do tempo e do espaço, nada encontramos que se assemelhe a liberdade, pois, neste caso, os fenômenos estão ordenados pela lei de uma causalidade natural. Antes de tudo, a liberdade “[...] define-se por um poder de começar de si mesmo um estado, cuja causalidade não se situa por seu turno (como na lei natural) sob outra que a determina no tempo.” (DELEUZE, 2000, p. 37). Liberdade não pode, nesse sentido, representar um fenômeno, mas sim uma coisa em si, o que também independe das impressões sensíveis.

Outro ponto importante em que Deleuze (2000) discorre sobre o problema da liberdade em Kant refere-se à questão do livre arbítrio. Deleuze, argumenta que, para Kant, a lei moral é *a priori* e é a lei da nossa existência inteligível. Com isso a lei compreende e encerra um princípio universal e determinante para todos os seres racionais, isto é, se a lei moral existe é porque pressupõe a existência do mal - o mal se encontra em estreita ligação com a sensibilidade, o que não impede que ele se estabeleça igualmente no nosso caráter inteligível. O homem é dotado de tendências e de razão. Somente a razão é capaz subjugar as inclinações humanas, mas não há garantia alguma de que isso aconteça. Há, portando, na liberdade uma margem de livre-arbítrio em que podemos escolher contra a lei moral.

Deleuze (2000, p. 39) destaca ainda que na perspectiva de Kant ao escolhermos posições contra a lei não deixamos de ter uma existência inteligível, mas perdemos “[...] a condição sob a qual essa existência faz parte de uma natureza e compõe com as outras um todo sistemático. Cessamos de ser súditos, mas antes de tudo porque deixamos de ser legisladores.” Ficamos sujeitos à lei da sensibilidade, ou seja, dos apetites, das tendências, da animalidade.

Nessa mesma direção, Chauí (2000) argumenta que, para Kant, os impulsos, desejos, tendências e comportamentos naturais, de modo geral, incidem com muito mais força na conduta humana do que a própria razão. Para que isso não ocorra, a verdadeira liberdade precisa coibir nossa parte natural, impondo-nos a moral universal. A razão prática e a liberdade exigem que deixemos nossos interesses e motivações, convocando-nos a operar o dever, sendo que este, no entanto, não se restringe a uma imposição externa à nossa vontade, mas sim atuando em nossa consciência. É a incidência da lei moral em nós. Obedecer ao dever é obedecer a nós mesmos. Tal é a nossa condição para a liberdade.

Talvez agora possamos retomar a citação em que Kant (2002, s/p) argumenta que “[...] é preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade.” Educação e liberdade estão em estreita ligação na concepção de Kant. Tal ligação se faz em uma via de mão dupla. Em um primeiro plano podemos dizer que através da disciplina e do treinamento a educação conduz e imprime certas regras e princípios morais aos homens, objetivando torná-los livres, bem como fazendo com que atinjam o “bem”, “o progresso.” Nesse contexto, uma ação é efetivamente livre quando moral e racional.

Por outro lado, Kant (2005) instaura a ideia de um sujeito que, em sendo racional deve, por si só, utilizar-se desta racionalidade para se tornar esclarecido e, portanto livre. No célebre texto intitulado “Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento”, o filósofo nos diz:

Esclarecimento [<Aufklärung>] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tenha coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [<Aufklärung>] [...] Para este esclarecimento [<Aufklärung>], porém, nada mais se exige senão liberdade. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões. Ouço, agora, porém, exclamar de todos os lados: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: raciocinaí, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!) (KANT, 2005, s/p.).

Foucault (2006b) destaca que o texto “Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento” de Kant provoca uma torção nas relações preexistentes entre a

vontade, o uso da razão e a autoridade. Nesse processo que coloca em jogo o uso privado e coletivo da razão, o esclarecimento é um movimento através do qual o homem só consegue sair da menoridade quando ele próprio opera uma mudança em si mesmo. Para isso é preciso ter coragem a fim de que se faça uso da razão o que implica uma relação com a lei universal. Eis o dever e a palavra de ordem que damos a nós mesmos e aos outros e, pelos quais devemos obedecer.

O esclarecimento para Kant, salienta Foucault (2006b), só existe quando da sobreposição do uso universal da razão e é, antes de tudo, um processo em que os homens participam coletivamente. Ao mesmo tempo, trata-se de um ato em que os homens devem operar pessoalmente. A liberdade se caracteriza, portanto na relação em que os sujeitos estabelecem com eles mesmos e com o mundo, culminando tal processo quando, efetivamente, os homens tornam-se autônomos.

Na esteira de Rousseau, Kant afirma que o homem, através de uma ação racionalmente dirigida faz-se livre e, portanto autônomo. Zatti (2007) afirma que o conceito de autonomia ganha centralidade na modernidade, sobretudo na obra de Kant. O autor faz a ressalva de que a autonomia kantiana não deve ser confundida com a ideia de autossuficiência, mas deve ser creditada como uma prática que envolve dois aspectos, quais sejam: “[...] o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizá-la [...]” (ZATTI, 2007, p.12). O pensamento autônomo precisa antes de tudo se fazer autônomo, um fazer cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais e pelos outros.

Retomemos novamente ao texto “Sobre a pedagogia” de Kant (2002):

Deve-se-lhe mostrar que ela (a criança) pode conseguir seus propósitos, com a condição de que permita aos demais conseguir os próprios; por exemplo, nada se fará que lhe seja agradável, se não fizer o que desejamos, ou seja, aprender o que lhe é ensinado, e assim por diante (KANT, 2002, s/p)

Assim como em Rousseau, Kant (2002) também traz a ideia de que é um indivíduo adulto que acompanha as trilhas da criança, conduzindo-a, ou mesmo persuadindo-a a fazer-se livre por meio da razão. Uma razão que, para ambos cria regras de conduta ampliando a condição humana para além das paixões menores.

Scherer (2009) argumenta que, ao falarmos sobre o Iluminismo, convém não esquecermos que estamos diante de um contexto histórico que inventa a infância. Nesse movimento as obras de Kant e Rousseau concorrem para a produção de

profundas mudanças nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, instaurando o que Scherer (2009) chama de sistema da infância. Tal sistema dita os deveres e condutas ao adulto em relação aos infantes que passam a ocupar um lugar célebre no campo social.

A relação adulto-criança, segundo o autor, constitui-se seguindo dois vetores que se interpõem. Por um lado, a criança se torna matéria maleável frente a intervenções de cunho racionalizantes, pedagógicas e normativas; por outro, a criança torna-se diante ao adulto, o outro promissor, a reserva, o potencial humano. No plano da virtualidade, a criança pode atingir tudo aquilo que o adulto, mesmo sendo superior, deixou de atingir. A partir daí tudo se pedagogiza e a educação torna-se palavra de ordem, incidindo das mais variadas formas no corpo-população infância em prol do melhoramento da espécie e do progresso da civilização.

Ao evidenciar o que a obra kantiana apresenta de mais potente, ou seja, a atitude crítica da modernidade por meio da qual indagamos constantemente o que somos, o que fazemos e o que estamos nos tornando hoje, Foucault, simultaneamente, enreda o pensamento de Kant nas linhas de uma teia tensionada, colocando em questão a ideia de um sujeito dotado de estruturas transcendentais, dadas *a priori*.

Quando se refere à constituição dos sujeitos, Foucault (2004, p. 291) é enfático: “[...] penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que podemos encontrar em todos os lugares.” O autor salienta ainda que “[...] o sujeito se constitui através das práticas de sujeição, ou de maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade” (FOUCAULT, 2004, p. 291). A liberdade ou a autonomia ganha outro estatuto, não mais algo a ser atingido, não mais algo assentado em um sujeito fundante. Ganha acento aí o sujeito que é produção, produtor e potência em si.

Acompanhar o pensamento de Kant nos leva a dois argumentos fundamentais para o movimento de escrever esta tese. O primeiro é de que a liberdade como um exercício de autonomia moral, nos termos kantianos, aliada a noção de um sistema da infância forjada na modernidade, produz a lógica de que a educação é a grande propulsora do progresso e a criança é, em meio a esta maquinaria, tomada como o “futuro na nação.” O segundo argumento é o de que, ao estabelecer um determinado *ethos* que dá contornos à relação adulto-criança no campo da educação, a lógica moderna produz outro binômio: o ensinar-aprender. Se seguirmos as ideias

apresentadas até o momento, pode-se dizer que a criança só aprende quando inserida em determinados espaços em que é acompanhada por um adulto que lhe lança luzes no decorrer das trilhas da vida. Nesse movimento, na vida de um infante, aprender é sempre “aprender algo que alguém ensina.” Essa linha de análise já havia, por caminhos diferentes, sido abordada por Gallo (2012) que nos contribui com a argumentação de que na pedagogia moderna só se aprende aquilo que é ensinado, instaurando um campo de intervenção voltado para controlar o que e quanto alguém aprende. Desse modo, os processos educativos ganham estatuto científico caindo nas malhas da medição, da inspeção e da homogeneidade.

Torna-se importante dizer que Foucault (2004), Zatti (2007), Scherer (2009), Gallo (2012) e Deleuze (2000) tomam os conceitos filosóficos de Kant como fio condutor para as suas respectivas argumentações, sem alusão alguma ao modo como se opera com esses conceitos no plano das operações metodológicas. Não se dedicam, dessa forma, ao modo como o conceito opera metodologicamente no território da pedagogia de hoje. A ênfase recai nas lógicas e preceitos que tais conceitos instauram nos modos de educar da sociedade de uma determinada época, o que ganha relevância nas tramas desta tese, pois sabemos que o modo de compreender um conceito atravessa as épocas, sofrendo modulações constantes.

Colocando o que as crianças dizem em um jogo de forças com Kant poderíamos nos perguntar: O que diria este autor nos dias de hoje ao se deparar com a criança dizendo que “liberdade é todo mundo correndo solto e pelado”? Mais uma vez não cabe aqui lançar respostas que vedem os fluxos de um nó problemático que é movente e que não cessa de se insinuar. O importante é demarcar que conceitos filosóficos não são estáticos, mas vivos, podendo incidir nos modos de aprender contemporâneos de diferentes maneiras, produzindo novas lógicas e outros modos de existência. Assim, em consonância com Guattari (2000) não nos cabe aqui considerar se tais lógicas são boas ou ruins, nem se estão certas ou erradas, mas sim, tomá-las como vetores da produção de subjetividade entre outros, inseparáveis dos dispositivos técnicos e institucionais que os produzem e de seus efeitos sobre os modos de aprender.

4.3 OS PONTEIROS DO RELÓGIO MARCAM O CORPO E PRENDEM O ATRASO NO FUTURO: A CRIANÇA COMO CAPITAL HUMANO PARA O TRABALHO

“Tô atrasado, repeti de ano porque não aprendia as coisa certo e a professora não entendia que eu tinha dores de barriga, diz o menino de 10 anos quando indagado por outra criança sobre a reprovação na escola.”

A conversa segue: *“A escola é sufocante, é chata, mas é ela que nos dá o futuro, e ela que nos ensina as coisas”*, diz o menino que tinha dores de barriga.

O futuro entra em questão: *“Como é exatamente que acontece esse futuro?”*, pergunta a educadora.

Algumas respostas surgem: *“O futuro é um bom trabalho”, “é aprender sem reprovar”, “é um carro bom”, “é ser gente de bem”, “é não cair na malandragem, não ficar solto na rua, andar na linha retinha, não virar mendigo.”*

O que as crianças dizem?

Sabe-se que a bandeira brasileira carrega em “seu pano” a frase: “Ordem e Progresso”. Sabe-se também que a modernidade instaura a lógica de que a infância carrega em si a virtualidade de um futuro, um progresso em potencial. Aliado a isso, estamos falando de um Brasil que afirma a educação como mola propulsora para os processos do desenvolvimento econômico do país. A ordem, o progresso, a educação, a relação adulto-infância e a criança enquanto capital humano são vetores que concorrem para engendrar modos de aprender na contemporaneidade.

Em meio a este diagrama multilinear já falamos de um modo de aprender para a salvação, de um de um aprender para a civilidade, de um aprender para ser livre e autônomo, em termos liberais e iluministas, e não menos importante, de um aprender que se fez nos liames da escravidão. Era preciso ser um cidadão livre para aprender.

Esses arranjos são usinados em meio a relações de saber-poder, criando condições de possibilidade para que nos “constituamos a nós mesmos, como

sujeitos de nossas próprias ações, mediante os jogos de verdades³⁸ (FOUCAULT, 2004b, p. 243).

Nessa linha de análise, o menino, cheio de dores de barriga, nos deixa no rastro de algumas questões: que “medidas” são essas que fazem com que a criança se reconheça no atraso? Como a escola dá conta da promessa de um futuro que ela não tem? Se o adulto vê na criança a possibilidade daquilo que ele não foi, como as crianças vivem e se reconhecem diante da experiência de serem tomadas como promessas, nada mais nada menos do que a esperança de um futuro melhor? Como pensar em um futuro entendido como um bom trabalho?

Tais perguntas nos convocam a pensar no modo como um lugar-tempo-de-aprender-brasileiro virtualiza e atualiza certas lógicas que coabitam com o nosso modo de ser em devir. Este olhar atento para a produção de subjetividade em curso foi disparado no encontro com o que as crianças dizem. Reafirmamos que o que as crianças dizem convoca, ou seja, convoca um corpo, convoca a adentrar nos fluxos do cotidiano, convoca a adentrar nos poros de um povo em se fazendo, convoca a escutar a sonoridade de alguns períodos históricos que retratam a narrativa viva do nosso país. E, assim, a escrita que segue coloca este trabalho de escuta em ação. Assim, entregamo-nos a uma maquinaria temporal que se apresenta, por vezes, cronológica e por outras de uma maneira vertiginosa, deixando-nos sem aquelas âncoras que nos assentam em um tempo linear. Iniciemos com o progresso e o desenvolvimento da nação brasileira.

Bernardes (2004) nos indica que nas décadas de 1930-1945, o então presidente da República Getúlio Vargas empunhou bandeiras e ações governamentais que visavam à intensificação da indústria, a reorganização das relações de trabalho e o processo de aceleração da urbanização, através do incentivo à migração rural para os grandes centros.

O autor segue explicitando que, nesse contexto, o campo trabalhista passa a incorporar algumas ideias que eram provenientes da chamada organização científica do trabalho, tais como: a otimização do trabalho, do produtivismo, a atomização e a fragmentação dos sujeitos na produção laboral.

³⁸ Importante ressaltar que para Foucault (2004), a verdade não é algo estático, inalterável e absoluto. Aquilo que em determinado momento histórico é definido como verdade, é produzido em meio a regras de regulação e jogos de poder-saber.

Nessa linha de reflexão, Esch e Jacó-Villela (2001) argumentam que no período as práticas voltadas ao desenvolvimento de aptidões e ao aprimoramento técnico do indivíduo são cada vez mais demandadas pelas áreas da educação e do trabalho.

Segundo Saviani (2007), o país buscava se livrar da chaga do analfabetismo, considerado vergonha nacional, emergindo, desse modo, uma visão nacionalista marcada pela ênfase no civismo e no patriotismo. A educação se tornou uma questão nacional investindo predominantemente em formas de instrução que fomentasse um povo produtivo, bem como preparado para fazer funcionar a maquinaria do capitalismo industrial. Instaura-se aí a teoria do capital humano que se sustenta na formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros do capitalismo vigente, habilitando mão de obra tecnicamente adaptável ao mercado de trabalho.

Ribeiro (2000) argumenta que o capitalismo industrial reconfigurou os estilos de vida do brasileiro. A transformação mais importante, segundo o autor, se deu na passagem de um aparato tecnológico, altamente exigente e desgastante de mão de obra, para um sistema que utilizava uma tecnologia mecanizada e servida por motores cada vez mais incapazes de acolher a força de trabalho disponível, fazendo do trabalhador brasileiro “produto cada vez mais obsoleto” e marginalizável.

De acordo com Coimbra (1999) na década de 1950, Juscelino Kubistchek é eleito presidente, com a proposta de governo voltada ao desenvolvimento econômico que pretendia fazer com que o País crescesse 50 anos em 5 anos. Nesse contexto, muitos brasileiros viveram o embriagante “país do futuro”, dirigindo automóveis, ao som da bossa nova, bem como, imersos na alegria e no orgulho em habitar a terra do futebol campeão.

A força de um Brasil que investe em um sentimento nacional envolvendo a ideia de um futuro promissor, cheio de sonhos e em estreita articulação com as lógicas capitais, faz parte dos nossos dias atuais, mesmo que com outras variações. Em 2013, a empresa multinacional Nike criou a campanha “Ouse Ser Brasileiro” (NIKE, 2014) com o vídeo “chegue lá”, agregando o futebol com o paradigmático depoimento de Ayrton Senna:

Seja quem você for, qualquer posição que você tenha na vida - nível altíssimo ou mais baixo tenha sempre como meta muita força, muita determinação e, sempre, faça tudo com muito amor e com muita fé em Deus que um dia você chega lá. De alguma maneira você chega lá. (NIKE, 2014).

De acordo com os responsáveis pela campanha o texto tem como objetivo inspirar todos os brasileiros, motivando-os a sonhar sempre, ter força de vontade, acreditar e colocar tudo em jogo, com a convicção de que objetivo será alcançado.

O vídeo foi amplamente divulgado através dos meios de comunicação durante a copa do mundo de futebol em 2014 e foi rapidamente retirado de cena quando o time brasileiro saiu da competição em virtude das derrotas ocorridas no campeonato. Tudo nos leva a crer que, dentro desta lógica, pouco importa as nuances e singularidades do caminho percorrido pela equipe, o slogan “chegar lá” equivale, sem margem de dúvida, a vencer a competição. Só há lugares para os campeões.

A lógica de uma vida-infância produzida nos liames de uma usinagem de sonhos e consumos, na tediosa e encadeada corrida por um tempo que ainda não é, mas pode ser, bem como na “culpabilização de si” face aos ditos “atrasos no aprender”, é algo que incide no corpo da criança que se reconhece como atrasada na escola. Ela está atrasada, ela “repetiu de ano”, ela não aprende “as coisas certo”, ela pode não “chegar lá.” Na afirmação de uma infância que é o futuro da nação encontramos crianças que contraem no corpo uma dívida eterna.

Configura-se, dessa maneira, uma rede discursiva e moral através da qual se conformam ações e se produzem sujeitos que respondem aos apelos do capital liberal. Lógica capitalística que acaba afirmando um modo de aprender dirigido, predominantemente para trabalhar, para conseguir e manter um “bom emprego” e também para se tornar um “bom cidadão” brasileiro, ou mesmo, como dizem as crianças, “ser gente de bem”, “não cair na malandragem”, “ter um carro bom”, “não ficar solto na rua”, “andar na linha retinha”, “não virar mendigo.”

De acordo com Coimbra (1999), na década 1960, João Goulart assume a presidência em um governo que dá início a várias reformas, incidindo nas áreas urbana, tributária, educacional, econômica, sindical, dentre outras. O Brasil vive certa efervescência cultural sustentando um modo protagonista de ser brasileiro. Entretanto, a condução de Jango provoca incômodo em vários segmentos da sociedade que acreditavam que o presidente poderia instaurar um regime comunista no país. Tal temor foi fomentado pela mídia que convocava a população a defender a nação das intenções presidenciais. Uma das maiores expressões do movimento foi

liderada por conservadores que organizaram a chamada Marcha com Deus pela Liberdade, através da qual, muitas pessoas puderam manifestar a força de uma nação moral-cristã um tanto quanto indiferente ao grande fosso de pobreza que coexistia frente a emergente classe média brasileira. Novamente estamos diante do conceito de liberdade operando nas trilhas do modo de viver dos brasileiros.

No primeiro de abril de 1964, com a “saída” de Jango do governo e a consequente ruptura institucional, instaura-se no Brasil a ditadura civil militar. No que tange ao contexto sociopolítico brasileiro, Coimbra (1999) ressalta que este é um período de importantes contradições. Por um lado, o país vive a intensa violência e repressão, ditadas pelo golpe civil militar (1964); por outro, este é também o período chamado de “milagre econômico.” Há, nessa conjuntura, o recrudescimento do capital monopolista mediante o crescimento da indústria dominada pelo capital estrangeiro. Aliado a isso, verifica-se a intensificação da urbanização e o crescente aumento das chamadas classes médias urbanas. Com efeito, vive-se no Brasil um clima de “progresso”, do “bem-estar” com ênfase à modernização, enquanto a classe média, aproveitando-se das sobras do “milagre”, vai ascendendo socialmente.

De acordo com Ferreira Neto (2004), é nesse cenário que as classes média e alta brasileiras experimentam processos de subjetivação caracterizados por uma alta valorização da interioridade em função da existência de determinados estilos de vida e de escolhas éticas e estéticas, caracterizadas por um *ethos* individualista. A centralidade estava no indivíduo, na nuclearização da família e no estabelecimento da dicotomia entre os domínios do privado e do público. Trata-se de um modo de viver balizado, principalmente, pela sobrevalorização do intimismo em detrimento do público e pela ênfase na ascensão social sustentada na meritocracia. Conforma-se, nesse sentido, a lógica de que “subir na vida” diz respeito principalmente a virtudes e competências pessoais.

Diante desses vetores, pode-se dizer que as práticas cotidianas que envolvem o aprender no campo da educação viram nada mais, nada menos do que uma peça a mais dentre as tantas que sustentam a esteira de produção do capital, da ordem e do progresso, ou seja, um modo de aprender voltado para ascensão social e para a meritocracia.

Saviani (2007) afirma que os militares, governantes do país na época, seguiam à risca o lema “Ordem e Progresso” instaurando uma forte ligação com o capital estrangeiro. O Brasil tornou-se um território fértil para as empresas

multinacionais que aqui buscavam mão de obra barata. Para atender às demandas internacionais, os militares dedicaram-se a fortalecer ações voltadas à educação porque, na época apresentava altos índices de evasão e repetência.

O autor aponta ainda à semelhança do que aconteceu no sistema fabril, que práticas educativas seguiram-se fragmentadas e mecanizadas com planejamentos previamente formulados, através dos quais os aprendizes, à imagem dos operários, deveriam se enquadrar atendendo as metas estabelecidas. Difundiram-se, desse modo, ideias relacionadas ao um modo tecnicista de fazer educação, com enfoque na produtividade, na padronização e no controle do comportamento. Tal lógica segue operando nos dias de hoje.

No dia 15 de outubro de 2014, dia dos professores, a economista e também jornalista, do canal Globo News, Thais Herédia analisa a situação da educação brasileira:

Gostaria de parabenizar os professores brasileiros que são nossos heróis. A produtividade do trabalhador brasileiro é um 1/5 do trabalhador americano EUA. Então, a nossa produtividade é muito baixa. Essa falta de preparo da nossa mão de obra é uma das principais justificativas para essa baixa de produtividade e sem produtividade a gente não consegue alimentar a competitividade... Eu já contei aqui a história da fábrica de bonecos. No Brasil uma fábrica de bonecos precisa de cinco funcionários para produzir dois bonecos; lá na Alemanha é o contrario, são dois funcionários para produzir cinco bonecos Quando a gente conseguir produzir cada vez mais, mas com menor custo, o investimento terá que ser contínuo para a gente alcançar este resultado melhor. A educação é um artigo super estratégico para o crescimento da produtividade e para recuperação da competitividade. E para a gente enfrentar essa concorrência de hoje a gente vai precisar que aqueles 5 funcionários, lá da fábrica de bonecos, sejam capazes de triplicar a sua produtividade, sem custo. Os alunos brasileiros saem do Ensino Médio com baixíssimo desempenho em Português e Matemática. Essas são ferramentas para interpretação e compreensão da realidade e para capacidade de raciocínio que são ferramentas super importantes para a melhora da produtividade, nossos alunos estão saindo despreparados” (HERÉDIA, 2014)

A análise da economista evidencia o quanto a questão do aprender é atravessada por vetores que envolvem as relações econômicas e de trabalho. Evidentemente, não estamos querendo dizer aqui que vivemos atualmente nos mesmos moldes da década de 1960. Interessa-nos apontar a força de uma lógica que se torna linear nos nossos modos de viver: aprende-se algo, aprende-se algo que alguém ensina, aprende-se algo para trabalhar. Sempre mais e com menos custo. Um modo de trabalhar eminentemente produtivista. Se seguirmos o pensamento a que a jornalista se dedica durante a reportagem, podemos perceber

que aprender Matemática e Português tem uma única função: fazer tantos bonecos quanto os alemães e os americanos, afinal, quando comparados com trabalhadores do primeiro mundo, somos, de acordo com a apresentadora, lentos e atrasados. Precisamos, para tanto, aprender para competir, para vencer, andando “na linha retinha”, para “chegar lá”.

De acordo com Ferreira Neto (2004), na segunda metade da década de 1970, o contexto brasileiro sofre abalos em decorrência, principalmente, do fim do “milagre econômico” (1968-1973). Nessa conjuntura, o Brasil apresentava altos índices econômicos, porém frágeis, visto que resultavam do endividamento externo. As sucessivas elevações no preço do petróleo em 1973 e 1979 desestabilizam o chamado “milagre econômico”, provocando intensa crise na economia do país e o consequente enfraquecimento do regime militar.

Ferreira Neto (2004) argumenta que nas décadas de 1970 e 1980, os múltiplos embates que circundavam a política brasileira provocaram a emergência de uma diversidade de movimentos sociais em resistência à ditadura militar e na luta pela democratização no país. A educação é sem dúvida uma das principais pautas nesse processo.

Em 1988, após a grande movimentação popular em busca da legitimação dos direitos dos cidadãos, a Assembleia Constituinte apresenta ao país uma Constituição contemporânea. Em 1989 ocorrem as eleições diretas para presidente.

O direito à educação na carta de 1988 está expresso no artigo 6º e explicitado nos artigos 205 a 214, que estabelecem os objetivos e as diretrizes do sistema educacional brasileiro. O artigo 205 dispõe que:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A carta magna é a afirmação da movimentação popular. Através dela, diferente dos tempos ditatoriais, todos nós brasileiros somos convocados a praticar um modo de fazer educação no e para o coletivo. Mas, esse movimento não se faz sem antes pensarmos em um dos nossos maiores desafios o qual se localiza nas marcas ditadas pelas forças do sistema político

neoliberal³⁹ que operam nas nossas práticas cotidianas das mais variadas formas. Percebe-se também que a constituição brasileira carrega em si a marca de uma prática educativa voltada para a qualificação profissional e para a empregabilidade.

Pires e Demo (2006) esclarecem que o ajuste estrutural ditado pelo conservadorismo neoliberal assume voz firme de comando sobre as nações de todo o mundo, impondo medidas econômicas que restringem o poder do Estado na consecução das políticas públicas. Com efeito, as lógicas que abarcam o predomínio do lucro, do individualismo, da competitividade e da precarização das relações sociais ramificam-se em toda trama social.

Essa lógica é encontrada em vários espaços destinados a discutir questões sobre a educação na contemporaneidade. Em 2014 o link da revista *Educação para Crescer* é amplamente acessado no *Facebook* com dicas orientando a criação dos filhos para que conquistem os sonhos deles. O artigo traz o depoimento de uma psicóloga da Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos, que encontrou dois indicadores de sucesso na vida escolar e profissional: autocontrole (capacidade de controlar impulsos e emoções) e determinação (capacidade de ter paixão e seguir um objetivo por um longo período de tempo) (CHAN, 2014). Segundo a revista, a psicóloga demonstrou que sem determinação é mais difícil alcançar o sucesso na vida pessoal e profissional, mesmo com talento. "Existem muitos indivíduos talentosos que simplesmente não vão até o fim com seus compromissos", disse na palestra "A chave para o sucesso, Determinação!". Na sequência a dica de uma⁴⁰ psicóloga brasileira: "a educação deve capacitar as crianças para que possam aprender a realizar seus sonhos."

O depoimento das psicólogas abre passagem para um diálogo com Veiga Neto (2000), ao nos indicar como uma forma de governo que tem bases na produção de sujeitos que saibam jogar o jogo do livre mercado, que tenham a fluidez suficiente para acompanhar as modificações desse mercado e das relações. Não há mais um governo da sociedade, afirma o autor, mas um governo dos indivíduos, os quais se dotam de uma capacidade de escolha infundável. Tal capacidade pressupõe que os sujeitos saibam fazer combinações de múltiplos critérios de escolha, ter

³⁹ Mancebo (1996, p. 12) argumenta que o neoliberalismo representa uma alternativa "política, econômica, social, jurídica e cultural para a crise do mundo capitalista, iniciada a partir do esgotamento do regime de acumulação fordista, em finais dos anos 1960. Para tanto, ocorre uma forte reestruturação produtiva, a transnacionalização dos mercados e a desregulamentação das garantias sociais."

⁴⁰ Educadora e doutora em Educação pela PUC-Rio Andrea Ramal.

acesso a mais possibilidades, tornando a capacidade de competir um elemento de grande importância, já que, à medida que o Estado assume a forma de empresa, as características dessa forma espalham-se por toda a parte.

Seguindo o pensamento do autor podemos pensar que a ordem neoliberal coloca a ideia da liberdade de escolha como um dos eixos centrais nos processos de subjetivação capitalísticos. Uma escolha feita diante de alternativas já configuradas na homogeneidade planejada do capital, em que basta se utilizar de uma série de procedimentos, desde já previsíveis, a exemplo das dicas elencadas pelas psicólogas na citada revista, para atingir a meta, o sonho.

Pode-se dizer também que no arranjo neoliberal, o conceito de liberdade segue comprometido com a força de uma liberdade individual, mas a isso se acrescenta a ideia de que ser livre é alcançar as metas ditadas pelo consumo. Como dizem as crianças, o futuro é ter “um carro bom”, “não virar mendigo.” Um futuro que segue os ditames do sucesso e da competitividade. Livre é aquele que não tem amarras para consumir e descartar. Livre é aquele que caminha em busca de algo que não possui, sem que qualquer outro esteja na linha do horizonte. Se há um outro, este serve para arena das competições, muito raramente para uma composição. Livre é aquele que vence, que “chega lá”, que “aprende a conquistar seus sonhos” a qualquer custo e com muita “determinação”!

A criança, mesmo sendo considerada pelo adulto como um capital humano em potencial, bem como se reconhecendo diante de uma infundável possibilidade de escolhas, segue tramada em uma encadeada e homogeneizante teia feita de previsibilidades. No diálogo com Bergson (2006), isso resulta da crença que o novo nada mais é do que um rearranjo de elementos antigos através do qual os acontecimentos se produzem em momentos determinados, o que nos leva também a “crer” que somos capazes de antecipar em qualquer circunstância o porvir. Pensar por este caminho é operar tanto no registro das escolhas já dadas, como no plano da causa e efeito.

No caso, para o autor, a liberdade fica circunscrita a uma simples opção entre dois ou mais partidos, como se esses “[...] partidos fossem possíveis desenhados antecipadamente e como se a vontade se limitasse a realizar um deles.” (BERGSON, 2006, p. 12). É também desse modo que o agir fica circunscrito a sua parte mais superficial e automatizada, preso às circunstâncias dos hábitos da vida e, portando, restringindo a mobilidade e a invenção. Eis o ordenamento daquilo que o

autor chama de inteligência⁴¹ que é necessária para a nossa socialização e sobrevivência, ainda que esteja a serviço da reprodução do mesmo.

Quando a criança diz: “é a escola que dá o futuro”, seguimos nos indagando: como a escola, ou qualquer espaço de formação, pode dar conta de um futuro que ela não pode assegurar? A escola, como qualquer instituição ligada à educação contemporânea, parece estar enredada em vetores semiológicos que reduzem a polivocidade expressiva, sustentando uma cadeia discursiva, presa à lei capitalística que afirma um futuro cronológico carregado de bons sonhos e de boas condutas. Um investimento que encerra as práticas cotidianas em um arrazoado normativo, pouco sensível à multiplicidade que transborda sentido no movimento vivo da vida. Perde-se, dessa forma, a força do devir e do que há de mais potente na processualidade da vida, o sentido *inusitado da escolha* (AXT; MARTINS, 2008), um modo de escolher que se faz na dependência de uma micropolítica dos desejos, sem articulação com qualquer normatização. A ideia do inusitado, torna-se uma importante pista para seguirmos escrevendo esta tese que indaga como a problematização em torno do aprender como exercício de liberdade nos convoca a pensar em uma política e uma ética no território da educação brasileira.

4.4 UM-LUGAR-TEMPO-DE-APRENDER-BRASILEIRO E ANARQUISTA: UM FIO TÊNUE DE RESISTÊNCIA EM MEIO À PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES CAPITALÍSTICA

“[...] a princesa fica livre quando sai do castelo, depois se perde para sempre na floresta.”⁴²

Logo pela manhã o telefone toca.

Amiga: Oi tudo bem por aí?

⁴¹ Axt (2010) destaca que na acepção de Bergson a inteligência diz respeito à ação sobre o mundo e à sua representação, à sua capacidade de extrair da ação o que se repete, o que é regular e previsível. A autora destaca que a inteligência, “[...] ao se inventar como dispositivo de adaptação vital inventa também ela processos que se inscrevem em formas, cujos efeitos são o poder sobre a matéria, inventando múltiplos produtos. Mas em circulando em torno dessas invenções (de caráter epistemológico e técnico-científico) acaba por definir padrões confiáveis a serem repetidos, produzindo como efeito a repetição do mesmo, e, por extensão, a previsibilidade que permite estabelecer metas e cumprir etapas” (AXT, 2010, s/p).

⁴² Crianças dizendo liberdades.

Silêncio: *Tudo, ainda dormindo.*

Amiga: *Soubeste que a polícia está prendendo alguns manifestantes? Tá acontecendo um movimento forte de criminalização dos manifestantes, principalmente dos anarquistas.*

Silêncio: *Suspiro no tempo.*

Amiga: *Está no jornal, me parece que estão “visitando” as sedes de todos os movimentos sociais. Levam livros, material de panfletagem e qualquer coisa que possa apresentar risco.*

Silêncio: *Silêncio*

Amiga: *Dizem que estão rastreando tudo pela internet, eu não duvido, depois das notícias da “espionagem americana.”*

Silêncio: *silêncio*

Amiga: *Não seria interessante dar uma olhada nas coisas lá do comitê?*

Silêncio: *Sim, tenho a minha caixa de tintas, a máquina do tempo que fiz com as crianças e um jeito anarquista de praticar a vida.*

Silêncio pensa em Rubro.

Silêncio quer falar.

Mais uma ligação:

Rubro: *A polícia esteve aqui, apareceram do nada, perguntaram se eu era autor dos murais da rua. Respondi que sim. Devolveram os livros que foram levados lá da FAG e se foram.*

Silêncio perde o ar.

Rubro: *A polícia parece estar nos mirando.*

Silêncio não sente medo.

Rubro: *Não dá para falar muito pelo telefone. Quando tu vieres aqui, conversamos melhor sobre o que fazer.*

Silêncio: *Estou com vc.*

Silêncio: *Como alguém pode se tornar perigoso do dia para noite? Ontem diziam que nós estávamos em 1920, revirando o túmulo de Bakunim, que éramos invisíveis, como? Só falta nos acusarem de comedores de criancinhas.*

O silêncio e o Rubro habitam a risada por alguns segundos

Rubro: *O melhor é suspendermos as atividades com as crianças, pelo menos por um tempo.*

Silêncio sente raiva, mas concorda: as crianças não precisam passar por nada disso. Vamos dar um tempo.

O tempo age em silêncio.

O que se passa? Vagueando pela casa, o silêncio ruidando o pensamento. Livros, tintas, fotos, cheiros, um jeito de habitar a vida, o passado contraído inteiro ali. O que se passa? Tempos em fragmentos, ditadura? Prisões? Anarquistas? Crianças? Espionagem? Que tempos são esses?

*Em um canto da casa o silêncio fez morada na imagem de Isis Dias de Oliveira⁴³, nada mais do que um cartaz utilizado em algumas manifestações que fazem lembrar dos tantos jovens que foram torturados e assassinados durante a época da ditadura civil militar no Brasil, o que não deixa de acontecer, mesmo que de forma diferente, nos dias de hoje. O olhar de Isis fez vibrar o silêncio dando passagem para um devir eu-incompleta, eu-multidão. O olhar da “quase menina” que sumiu nos porões da ditadura era o que mais me **soube** naquele instante. O olhar da paulistana, estudante de ciências sociais era a marca e a prova de que ser de esquerda, nas mais variadas épocas é, como nos diz Deleuze, uma questão de percepção.*

⁴³ De acordo com informações retiradas do jornal GGN (MULHERES, 2014) Ísis nasceu e cresceu em São Paulo. Iniciou os estudos no Grupo Estadual Pereira Barreto, fez o ginásio no Colégio Estadual Presidente Roosevelt e o curso clássico no Colégio Santa Marcelina. Estudou piano e fez curso de pintura e escultura na Fundação Álvares Penteado. Em 1965, iniciou o curso de Ciências Sociais na USP e passou a morar no Crusp, o conjunto residencial da universidade. Trabalhou no Cursinho do Grêmio da Faculdade de Filosofia e casou-se, em 1967, com José Luiz Del Royo, também integrante da ALN na fase de sua fundação e, em 2006, eleito senador na Itália. Ísis frequentou o curso de Ciências Sociais até o terceiro ano e, segundo informações dos órgãos de segurança, esteve em Cuba, onde participou de treinamento de guerrilha em 1969. Já separada de Del Royo, retornou clandestinamente ao Brasil e se estabeleceu no Rio de Janeiro a partir de meados de 1970. Em 30 de janeiro de 1972, Ísis, juntamente com Paulo César Botelho Massa, que residia na mesma casa que ela e também militava na ALN, foi presa pelo DOI-Codi/RJ. No dia 4 de fevereiro, Aurora Maria Nascimento Furtado, colega de Ísis na USP e na ALN, que também seria morta sob torturas dez meses depois, telefonou a Edmundo, pai de Ísis, avisando da prisão da amiga. “Ela corre perigo, tratem de localizá-la”, disse-lhe. E foi o que tentaram com persistência: impetraram cinco *habeas corpus* por meio da advogada Eny Raimundo Moreira, todos negados. Foram a todas as unidades do Exército, Marinha e Aeronáutica do Rio de Janeiro e de São Paulo, e onde mais imaginassem poder ter notícias de Ísis. Vasculharam os arquivos dos cemitérios do Rio de Janeiro, Caxias, Nilópolis, São João de Meriti, Nova Iguaçu e São Gonçalo. Sem falar das muitas cartas escritas com a letra miúda da mãe ao presidente da República, às autoridades civis e religiosas. Dezenas de pastas guardam os documentos da família na busca por Ísis. Em matéria do jornal Folha de S.Paulo, publicada em 28 de janeiro de 1979, um general de destacada posição dentro dos órgãos de repressão confirmou a morte de Ísis e de Paulo César, dentre outros dez desaparecidos. No arquivo do Dops/PR, em uma gaveta com a identificação “falecidos”, foi encontrada a ficha da militante da ALN. A única prova concreta obtida em todos esses anos de busca foi dada pelo ex-médico Amílcar Lobo, que servia ao DOI-Codi/RJ e reconheceu a foto de Ísis dentre os presos que lá atendeu, sem precisar a data, numa entrevista publicada pela IstoÉ em 8 de abril de 1987. Dona Felícia faleceu em 24 de fevereiro de 2010 (MULHERES..., 2014).

A questão de percepção é a seguinte: “o que é não ser de esquerda? Não ser de esquerda é como um endereço postal. Parte-se primeiro de si próprio, depois vem a rua em que se está, depois a cidade, o país, os outros países e, assim, cada vez mais longe. Começa-se por si mesmo e, na medida em que se é privilegiado, em que se vive em um país rico, costuma-se pensar em como fazer para que esta situação perdure. Sabe-se que há perigos, que isso não vai durar e que é muita loucura. E ser de esquerda é o contrário. É perceber... É um fenômeno de percepção. Primeiro, percebe-se o horizonte. Estão à esquerda em seu endereço postal. Estão à esquerda. Primeiro, vê-se o horizonte e sabe-se que não pode durar, não é possível que milhares de pessoas morram de fome. Isso não pode mais durar. Não é possível esta injustiça absoluta... A esquerda é o conjunto dos processos de devir minoritário (DELEUZE, 1997, s/p).

Ser de esquerda, eis o que torna a vida um avesso geográfico, uma paisagem existencial outra, um lugar sem nome (caderno de notas, Ecos, de junho de 2013).

Durante um longo período hesitei em escrever as palavras-imagens que aqui seguem. Passava os olhos pelo fragmento acima, tocava no relevo das palavras e, sem pestanejar, fechava lentamente o caderno de notas. Tudo se passava como se, ao tatear os sentidos, eu não estivesse mais ali. Essa hesitação que se faz na passagem vertiginosa de algo que não conseguimos nomear, para algo que se torna simples e quase óbvio, só se entende quando no vivido, no tempo duração. Deleuze (1997) em entrevista a Parnet nos sugere que escrever significa arrastar a linguagem, até o momento em que as palavras cheguem em um certo limite: “É tanto o limite que separa a linguagem do silêncio, quanto o limite que separa a linguagem da música, que separa a linguagem de algo que seria... o piar, o piar doloroso.” (DELEUZE, 1997, s/p).

Pode-se dizer que habitando o limite o silêncio se torna escrita. Não, não se trata de um silêncio que fala, trata-se de um silêncio que é apenas ruído, cheio de provocações, não responde a nada e não tem a precisão de um fim, de uma finalidade. Talvez siga sendo desnecessário. Talvez aqui o/ a leitor/a encontre os fracassos mais particulares deste estudo. Tomando como base o dicionário Houaiss (2003), a palavra Fracasso é sinônimo de: 1. barulho, 2. baque, 3. estrondo, 4. ruído. É no fio do ruído que a escrita segue:

Barulho inaudível: O movimento anarquista.

Durante todo o período do doutorado, nos mais variados espaços de discussão, perguntavam-me se este estudo é uma pesquisa anarquista e também se eu sou uma anarquista. As respostas eram variadas, sempre com certo tom de mau

humor. Por um lado, é preciso entender que não existe um anarquismo⁴⁴. Silvio Gallo (1993) situa isso muito bem na sua tese de doutorado quando afirma que seria muito mais correto falarmos em Anarquismos, possuindo várias vertentes, sendo impossível agrupá-las em uma só doutrina. Gallo (2012) segue com mais uma informação importante ao nos apontar que:

Se o anarquismo pode ser uma teoria política aglutinadora de largas parcelas do movimento operário europeu no século passado e se pode ser também uma teoria política que permite a análise dos fatos sociais contemporâneos é justamente porque não se constitui numa doutrina (GALLO, 2012, p.12).

No diálogo com a afirmação do autor, devo situar o/a leitor/a, talvez tardiamente, de que este estudo é anarquista e não anarquista a um só tempo. Explico: se para o/a leitora um estudo anarquista deve contemplar um detalhamento histórico do movimento, apresentado, também, um devido aprofundamento conceitual que siga a perspectiva teórica dos seus principais expoentes, a exemplo de Bakunin⁴⁵ e Pierre-Joseph Proudhon⁴⁶, devo reconhecer que este não é um estudo anarquista. Os aspectos históricos, diluídos no decorrer deste texto são parcos, apenas informações descritivas, sem cor e densidade. No entanto, a escrita afirma que na ausência da luta, do grito e do barulho provocado pelos operários anarquistas do século XIX que, em muitos casos, perderam a vida por melhores condições de trabalho, não somente no plano individual, mas de uma coletividade, talvez não estivéssemos no encontro com crianças, nos perguntando sobre práticas éticas e políticas que sustentam um modo de aprender como exercício de liberdade. As trilhas daqueles homens e mulheres são reconhecidas aqui como condições de possibilidade para que esta tese se configure com a força e a expressão que lhe é própria.

⁴⁴ Como já foi citado em outro momento deste texto, o anarquismo, visto de um ponto de vista histórico, teve início na Europa, em meados do século XIX, junto ao movimento operário. De acordo com Gallo (2012) Ganhou expressão em várias partes do mundo, e em cada qual, imprimiu certa modulação no âmbito das práticas. Na década de 1940, em função das várias perseguições lideradas por grupos fascistas, franquistas, o movimento perdeu força, sobretudo em decorrência de um modo de pensar que defendia uma sociedade livre das amarras erigidas pelo capitalismo industrial. Na década de 1960, no contexto Brasileiro, as práticas anarquistas tiveram certa incidência na luta contra a ditadura civil militar, mas, diante da repressão ditatorial, os grupos de resistência foram bravamente reprimidos.

⁴⁵ O teórico russo Mikhail Aleksandro Vitch Bakunin (30 de maio de 1814 — Berna, 1 de julho de 1876), foi um dos principais expoentes do anarquismo em meados do século XIX.

⁴⁶ O Filósofo Político Francês Pierre-Joseph Proudhon (Besançon, 15 de Janeiro de 1809 — Passy, 19 de Janeiro de 1865) é um dos mais influentes teóricos e escritores do anarquismo.

De Bakunin e Proudhon interessa-nos o olhar sobre a vida coletiva. Esses autores, mesmo diante de todas as adversidades vividas em uma época deslumbrada com a máquina e o capital, jamais acreditaram em uma liberdade individual, tão comum aos liberais e iluministas, apostando, pelo contrário, em uma forma de viver a liberdade cerzida no coletivo. Para ambos, bem como para os anarquistas em geral, não se pode viver livre diante da escravidão do outro; e a liberdade individual só se expande diante do outro sendo livre. Na força de um coletivo, afirmam também a singularidade de cada um nos encontros e lutas cotidianas.

Com relação à linha histórica, este modo de escrever toma o vivido, aquilo que encontrei no hoje, no encontro com o que as crianças dizem neste lugar libertário que é construído por homens e mulheres anarquistas dos anos 2000. É nessa história em movimento que o escrever na tese se insinua em um porvir.

Se o barulho ecoante dos operários de 1920 é condição de possibilidade para este escrever, pode-se dizer também que o movimento sonoro e polifônico de homens e mulheres, anarquistas do hoje vibra nos interstícios daquilo que queremos fazer, ver e ouvir aqui. Antes das manifestações de 2013 era bastante comum a seguinte pergunta: Os anarquistas existem ainda? Sim. Eles/elas existem, são estudantes, mães, pais, jovens, velhos, trabalhadores e trabalhadoras. O que os/as unem é apenas uma coisa: a luta incessante por outro modo de viver, mais coletivo, menos individualista, sem a égide totalizante do capital.

No decorrer das agitações de junho de 2013 ganharam visibilidade. Para grande parte da sociedade são sinônimos de intransigência, barulho e anarquia. E são! Os/as Anarquistas, de maneira geral, orquestram a vida em um movimento de alteridade que vibra com outro, no outro, porque não admitem hierarquias e, se há algum exercício de poder que eles/elas reconhecem como legítimo nas suas práticas cotidianas, este jamais pode ser centralizador, o que lhes dá o estatuto de anárquicos. Uma vida sem governo, porém, este governo a que se referem é o totalitário. Pode ser paradoxal, mas acreditam no princípio da autoridade, somente por um motivo: ultrapassá-lo. Para aqueles/as que acreditam que a palavra ordem não faz parte deste movimento, é um grande engano, ou seja, a ordem se localiza no âmbito daquilo que eles chamam de autogestão, o modo como vivem e se organizam nas diferentes lutas pela cidade. Há os escritores/escritoras de blogs e jornais com uma escrita política. Há os que imprimem vozes em várias rádios livres,

vozes que questionam aquilo que lhes é reconhecido como senso comum: o preconceito, o consumo, as redundâncias hegemônicas: pichadores/pichadoras, renunciando a ideia de que a cidade é asséptica e propriedade de apenas alguns.

Se falham? A resposta é sim. Eles carregam em si o embate de viver em um tempo no qual a subjetividade capitalística invade qualquer ser humano, pelos poros. Vivem constantemente com esses “embates de si.” A diferença é que os embates nunca ficam no plano do individual, mas sim como uma fonte de discussão que opera na coletividade. Eles/elas não recusam a maior de suas lutas que é a alteridade nos modos como vivem e a indagação permanente do que estão se tornando no agora, na urgência de um cotidiano movente.

É neste território que a pesquisa coabita e se torna um estudo anarquista, um modo anárquico de ser pesquisa, de ser escrita. Afirmamos que é esse movimento, barulhento e contemporâneo, que abre passagem para nos perguntarmos como um modo de aprender como exercício de liberdade pode sustentar práticas éticas e políticas em meio aos processos de subjetivação liberais, neoliberais e capitalísticos. Uma pergunta que não é restrita aos contextos anárquicos, mas a educação como um todo. Eis então um estudo que é, nos termos deleuzeanos, de esquerda e libertário. Se sou anarquista? Organicamente não, mas visceralmente sou libertária.

E quando digo visceralmente libertária encontro novamente o que as crianças dizem: “[...] *a princesa fica livre quando sai do castelo, depois se perde para sempre na floresta.*”

No movimento do escrever esta tese, a pesquisadora-educadora que é visceralmente libertária, jamais repousa em terras seguras. Tal qual Alice nos pais das maravilhas, ela segue caindo em um buraco no tempo, invadida pela intransigência da liberdade em *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*. E é por isso que ela segue sendo inventada.

O baque: Quando a questão é a produção de subjetividade capitalística.

Habitar este *lugar-tempo-de-aprender-brasileiro* é enfrentar embates cotidianos.

Trata-se de um lugar em que muitas vezes, nós educadores/as nos sentimos completamente no fio da navalha. Afirmamos práticas que possam se despir de qualquer olhar moral, mas diante do tráfico, por exemplo, entregamo-nos ao sabor dos conselhos que conduzem a criança a como “andar direitinho.” O que fazer quando nos encontramos invadidos pelo incômodo da criança que diz o “pedreiro”

(que vende pedra) é um cara ruim, mas tem um tênis legal, é patrão e tem muita grana?

Muitas vezes nos reconhecemos torcendo para que as crianças “cheguem lá”, alcancem a “tal da meta”, essa que se coloca diante de nós, das mais variadas maneiras: aprender no “tempo certo”, ter sucesso, ganhar prêmios. Quando tudo “parece à deriva”, que mal tem em sentir-se feliz com as premiações que nos asseguram sucesso? O capital parece sempre ofertar, mesmo que sutilmente, um bom lote de terra segura. E nos perguntamos, será que é isso? Será que isso resolve?

Muitas vezes, deparamo-nos respondendo os apelos do capital, sem resistência alguma, sendo incapazes de darmos um passo para além daquilo que é totalmente previsível. E seguimos nos perguntando: o que estamos fazendo das nossas práticas diante da ferocidade das lógicas liberais e neoliberais imperando nos modos de subjetivação? E muitas, mas muitas vezes nós não sabemos o que fazer.

Muitas vezes eu e meus colegas nos sentimos impotentes diante das nossas próprias limitações. Que rumos tomar? Como dar conta de certas demandas e não de outras? Perguntas que são feitas no calor dos encontros, na fervura do cotidiano. Não há nada mais angustiante do que não saber exatamente o que fazer ao escutar uma criança dizer que sente vergonha por não ter passado de ano. Não nos basta dizer que isso passa, nem que o ano que vem se recupera; não nos basta dizer que precisamos de determinação para alcançar os sonhos. É a produção da vergonha sentida pela criança que nos atinge, que nos faz ver o quanto somos frágeis diante das lógicas que aí estão, sem dar tréguas.

Estamos diante de *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro* que é múltiplice, constituindo-se em meio as nuances dos modos de aprender que carregam os tons das nossas antigas e atuais escravidões, incorporando um modo de aprender consumista, com as marcas liberais e neoliberais, mas também como um lugar de resistência, tão tênue, tão frágil, existindo, insistindo, fazendo perguntas aos modos de aprender tão cristalizados, produzindo sentidos e empurrando a linguagem até o seu limite particular, como nos diz Deleuze.

Desse modo, estamos diante de um lugar-criança, um lugar que carrega as linhas de força que compõem uma nação. Um lugar que acolhe a tensão em movimento, desviando qualquer certeza absoluta. Talvez o que nos force a seguir se

produza em um *ethos*: esse lugar acolhe e sustenta crianças e educadores/as que aprendem em um movimento de problematização constante. Um movimento que não busca respostas, mas não foge dos riscos do estranhamento, nem das bifurcações que lhe são próprias.

4.5 O ESTRONDO: JUNHO DE 2013 A RUA, A INFÂNCIA E AS PALAVRAS: UMA POLÍTICA DE SENTIDOS EM LUTA

Em meio a uma atividade em que estávamos fazendo os primeiros riscos de um mural na cidade, a criança chega ofegante. *“Sora, Sora, o fim do mundo está chegando na Restinga.”* *“Como assim?”* pergunta a educadora. *“Tá tendo uma mini manifestação na praça da esplanada”*, segue o menino ainda com o coração literalmente acelerado. Outra criança se atravessa, *“vi no face que o que ta acontecendo aqui é igual o que ta acontecendo lá no Egito.”* *“Nada a ver,”* diz outra menina, lá é onde vivem as múmias. *“Não, não, as múmias já morreram há muito tempo, tem um monte de gente lá, sim”*, defende a criança que trouxe a notícia do face. *“Tudo é por causa da copa.”* diz outro menino. *“Estão destruindo tudo, pichando tudo, quebrando e levando as TVs das lojas, são os vassalos.”* *“Que vassalos?”*, repreende a menina a qual defendia um Egito com múmias. *“São os vândalos.”* *“São os mendigos que se juntam na passeata, tipo uns poucos que estragam tudo.”* Mas o jogo não para por aí, a menina pergunta: *“e isso aqui que a gente ta fazendo não é tipo uma pichação?”* A conversa parece uma dança orquestrada por vozes e sonoridades ruidosas e atravessadas. Outra criança se lança na conversa: *“Meu pai disse que a ditadura vai voltar.”* *“E como é essa ditadura?”*, segue indagando a educadora. *“A ditadura é algo assim, tipo um tempo antigo, em que só os generais mandavam na cidade. Tipo, tu podia estar na rua e podia sumir a qualquer momento, e nunca mais voltar. Todo mundo ficava mais dentro de casa, na rua era muito perigoso.”*

A força que sustenta o escrever nesta tese reside naquilo que as crianças dizem. Essa polifonia explode a palavra por dentro, colocando palavras e imagens em um movimento nada ordenado e sem equivalências redundantes. Podemos dizer que aquilo que as crianças dizem pode provocar estrondos, mesmo para aqueles

que pensam que elas de nada sabem ou se sabem precisam de mais e mais saberes homogeneizantes, como se fossem receptáculos, nada mais nada menos do que pequenos acumuladores de palavras de ordem.

Resta-nos, desse modo, reconhecermos que estamos percorrendo o fio da navalha no âmbito de nossas práticas como educadoras, pesquisadoras, enfim como adultos/as: entre “vassalos” e múmias, todos podem, sutilmente tornar-se sufocante e/ou o sufocado, operando “ataduras”, vedando aquilo que é de mais potente no encontro com as crianças. É preciso um olhar atento para as nossas práticas, não perdendo de vista o quanto nossos fazeres e pensares podem estar enredados nas malhas das nossas tão conhecidas, mas ignoradas escravidões. E não menos importante, todos nós podemos nos tornar gerais, reproduzindo aquilo que é lei, que é norma, fazendo “sumir” toda e qualquer possibilidade de singularidade nos trajetos produzidos pelas crianças nas ruas, na cidade, na internet, no Egito, no Brasil ou, quem sabe em um Egito brasileiro produzido em meio ao que as crianças dizem.

A variação do verbo “ruar” constitui os trajetos das crianças. Lembremo-nos de Deleuze (1997, p. 73):

Um meio é feito de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos. O trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem.

As crianças “ruam”, produzem andanças, dançam com a rua, produzem encontros, desenham na terra, riscam pequenos passos de uma história, de uma vida. Uma pedra vira uma bola, a bola vira viagem, uma manifestação vira o “final do mundo”, o “final do mundo” vira a esplanada do avesso, a esplanada vira palco de um pequeno coração acelerado. Talvez o “ruar” da criança acolha aquilo que Foucault insistia em nos mostrar: “onde há poder, há resistência”, há produção de sentidos.

Nessa linha de reflexão, Bergson (2006, p. 96) também se faz importante. Na obra, “O pensamento e o movente”, o autor pontua que a criança é um pesquisador, um inventor sempre à espreita da novidade, impaciente pela regra. Segundo o autor, um professor pode até provocar a iniciativa de uma criança, mas é preciso um olhar atento para não sufocá-la com soluções e produtos já dados. A pista deixada pelo autor reside na possibilidade de criarmos problemas na composição com a criança

fazendo com que ela aprecie para depois compreender, afinal “só se conhece, só se compreende aquilo que se pode, em alguma medida, reinventar.” (BERGSON, 2006, p.98). O aprender, nesse caso, se faz na experiência vivida em ato e é nesse movimento que a invenção e a liberdade se instalam no processo do viver e de nossa questão de pesquisa.

Como nos sugere Guattari (2000), escutar o que as crianças dizem se faz por contaminação afetiva, afecção, provocação. Esse movimento, da forma como o autor propõe, nos arrasta para além dos nossos “territórios existenciais familiares”. (GUATTARI, 2000, p. 118). A ideia da criança como dotada de uma ingenuidade que lhe é natural ou mesmo a ideia da criança que é naturalmente obediente, perde força para um ato de pesquisar que acolhe as audições e as visões que as crianças evidenciam nos seus mais variados trajetos e com todas as tensões que lhes são próprias. Isso nos faz retomar as palavras de Deleuze (1997, p.73) quando afirma que “[...] a criança não para de dizer o que faz, ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente.” Estamos diante de cartografias, o que nos leva a abandonar a ideia de que infâncias que se definem em meio a territórios estáticos.

No encontro com esta problemática a noção de infância se encontra tensionada e problemática. Para Kohan (2007), a noção hegemônica de infância engendra a ideia da continuidade cronológica das fases e do desenvolvimento infantil. Essa lógica que trata a infância tal qual uma progressão sequencial, ocupa um importante papel nas instituições educacionais. A cada fase do chamado desenvolvimento infantil, a criança é enquadrada em uma fase correspondente no processo educativo. Aqui podemos citar a equivalência entre ano/série/idade, o que envolve também a escolha de conteúdos programáticos previamente delimitados para cada etapa do processo educativo.

Seguindo com Kohan (2007), na coexistência de uma infância que se faz nos liames da cronologia, há também outra infância. É preciso destacar que somos habitantes destas duas formas de infância. Uma e outra não se excluem; uma afirma a força do mesmo, da reprodução, do centro, do todo; a outra, afirma o diferir, o fora, acolhendo singularidades; uma caminha nas trilhas da consolidação, da unificação e da conservação; a outra está sempre à espreita da diversificação, vergando as forças em jogo.

Dessa forma, não se trata de escolher qual a concepção de infância é menos, ou mais adequada no percurso da tese em foco. Também não nos interessa tomar as duas formas de infâncias, tais quais dois elementos que se complementam em perfeita harmonia. Nossa intenção reside em acolher a tensão que se produz na infância enquanto um movimento paradoxal de temporalidades que incide em trajetos, ou como sugerimos “modos de ruar”, constituindo as visões e audições das crianças no movimento vivo do aprender.

5 UMA TESE QUE VIRA CADERNO

Nas “terras Restinga”, a caminho para o Comitê escuto uma voz “miúda” gritando: “Sora Paulinha.” De longe avisto Joca, menino de 10 anos, correndo em minha direção com os braços abertos, livros e um caderno em mãos. Agacho-me para receber o abraço que vem como o vento, desacomodando direções. Em função da corrida. Joca diz ofegante: “Estou livre. Hoje não tem trabalho em casa e também não estou de castigo.” Assim ele conta: “Não consigo ler direito, a professora fica nervosa, os colegas me chamam de burro, brigo, bato e, daí não tem jeito, a mãe tem que ir lá na escola. É castigo na certa”. Joca é um contador de histórias, adora estourar pipoca e fazer do milho um personagem mutante e itinerante. Caminhamos e desenhamos caminhos nas direções de um espaço de formação que se insere no contexto da pedagogia anarquista e libertária. E é nessa entrada que Joca lança a pergunta: “mas esse ano eu aprendo a ler, né sora Paulinha? Pergunta/lança que fere e abre rachaduras, evidenciando regimes de visibilidade e de enunciação no campo da educação. Pergunta que irrompe os percursos automatizados e se constitui em problema/ problematização. Sutil momento em que a pesquisa se faz viva. (DIÁRIO DE CAMPO, 11 de setembro de 2011).

5.1 NO AJUSTE DOS RELÓGIOS: O APRENDER ADOECENDO PARA SER NORMAL: “UM CADERNO OU UM RECEITUÁRIO?”

Aquilo que a criança diz torna-se intercessor no percurso escrever a tese e nos afeta ao enunciar o paradoxo para a ânsia de aprender a ler: ela está “livre” para enunciar sua vontade de aprender a ler, já que não é um dia de “castigo” por não corresponder ao modo como deveria aprender na escola. Mas a escola “é” o lugar de aprender. Algo difere e transborda os sentidos quando a liberdade para aprender é enunciada fora deste espaço educativo esperado. E também quando a liberdade da criança está associada ao depois do trabalho em casa. Muitas questões passam a ser formuladas: De quem falamos? De uma criança e de um adulto? De aprender e de trabalhar? De castigo e de estar livre? Como está sendo produzido o sentido desta experiência de aprender? Como o aprender torna-se uma (im)possibilidade?

Diante das questões expostas poderíamos nos ater a quem aprende ou **não** aprende. Poderíamos também fazer uma longa explanação dos possíveis motivos e hipóteses que circundam o porquê de alguns aprenderem **mais** e outros **menos**. Certamente não nos faltariam instrumentos conceituais e metodológicos que incidem

em um determinado modo de fazer-pensar educação: seguiríamos nessa linha, operando com generalizações e regularidades. Percorrendo este caminho, por certo, tenderíamos para aquilo que Deleuze (1999), com referência a obra de Bergson, sugere como um modo de pensarem termos de *mais* e de *menos*, isto é, tenderíamos a ver *diferença de grau* ali onde há *diferenças de natureza*.

É neste ponto que novamente o tempo se faz questão no percurso da tese. A tendência de ver diferenças de grau em que deveríamos ver diferenças de natureza emerge, sobretudo, da confusão estabelecida entre tempo e espaço. Para Bergson (2006), no decorrer de todo percurso histórico da filosofia, tempo e espaço são tratados como coisas equivalentes. Tudo o que concerne à função e a natureza do espaço acabou sendo transplantado para os domínios do tempo. Para passar de uma para outra, bastou substituir a palavra justaposição por sucessão. De acordo com o autor, o curso do tempo é representado desse modo como uma linha espacial. Torna-se espacializado, métrico e circunscrito à rigidez mecânica de uma sucessão linear. Tais lógicas conferem um sentido amplamente utilitário às ciências positivistas que se apoiam em previsibilidades, instrumentalizando nexos causais. Nesse caso, o problema em discussão poderia recair na identificação da relação entre uma suposta dificuldade para aprender e a busca de uma solução para o menino que diz “não conseguir ler.”

No diálogo com Deleuze e Bergson, Pelbart (2010, p. 81) argumenta que do lado do espaço, ou mesmo de um tempo espacializado, as coisas só diferem em grau e, é desse modo, que se instauram as homogeneidades quantitativas. Já as diferenças de natureza são próprias do tempo enquanto duração, no qual uma coisa se difere de todas as outras nela mesma, tratando-se, antes de tudo, de uma variação em si.

Nessa linha de reflexão, entendemos que permanecer na identificação de quem aprende ou não, de quem aprende mais ou menos, nos coloca apenas na ordem da representação de um modelo educacional, mas não diz de que natureza é este aprender. Não diz de que aprender o menino fala e vive e nem como essa criança aprende, bem como as condições de possibilidade que acolhem essa diferença.

Condições de possibilidade são próprias e únicas a cada situação e possibilitam problematizar a imagem-modelo de educação. Estamos em condições de relacionar as diferenças de grau e natureza do problema e experimentar a tensão

que as diferenciações fazem surgir no processo de inventar e inventar-se no movimento de escrever a tese. Nesse sentido, de acordo com Lazzarotto (2009) a tensão é um sinalizador desse movimento processual, sendo a função da pesquisadora-educadora acompanhar as tendências que estão operando tal movimento.

Nesse movimento, se deslocarmos nosso olhar daquilo que se coloca como “não conseguir aprender direito”, podemos percorrer as multiplicidades que compõem uma criança e as formas de aprender. Uma possibilidade de cartografar como acontece à subtração do único (a norma) da multiplicidade vivida nesta experiência que enuncia o problema em construção na pesquisa. Deleuze e Guattari (1995, p. 15) diriam: “escrever a n-1”. Estamos, desse modo, como sugerem Passos et al. (2009, p. 10) percorrendo o “[...] plano das diferenças, o plano do diferir frente ao qual o pensamento é chamado menos a representar do que a acompanhar o engendramento daquilo que ele pensa.” Trata-se de afirmar o movimento do escrever esta tese como um mapa mutante, sempre em processo de produção em que o plano da pesquisa é perturbado pela liberdade que desassossega a vida entre as funções que operamos como educadora/es e pesquisadora/es nas relações que se propõem a compor o aprender.

Ao estarmos sensíveis ao que acontece, a multiplicidade constitui-se como um campo de possibilidades para uma problematização daquilo que escapa ao modelo e à reconhecimento, mas não sem antes acolhermos as tensões que são próprias dos modelos vigentes, aqueles que constituem os regimes de verdade assentados na lei e na norma.

A criança segue provocando outras indagações quando enuncia que: “não consegue ler direito.” De que **direito** está falando? A que **direito** está remetendo?

O “ler direito” nos provoca a indagar como as práticas disciplinares⁴⁷ e de normatização passam a constituir relações com os modos de aprender nos processos educacionais. Michel Foucault (1991) contribui para construirmos esta análise. O autor aponta que a arte de disciplinar não se configura exatamente como

47 Foucault (1991) aponta a emergência das sociedades disciplinares em meados do século XVII. Para além da prisão, a tecnologia e os processos disciplinares se diluíram nas tramas sociais com objetivo de fabricar corpos dóceis e produtivos, sobretudo, em função das exigências de um capitalismo industrial. A disciplina atua nos corpos dos indivíduos de modo a adestrá-los e treiná-los através de várias práticas de classificação, de distribuição individualizante no tempo e no espaço, de vigilância hierárquica, de classificação dos comportamentos e de sanções normalizadoras.

repressão, nem mesmo como uma prática de expiação, mas põe em funcionamento regras que se mantêm nos modos de aprender institucionalizados em nossa sociedade. As práticas disciplinares, diz Foucault (1991, p. 156), se fazem quando “[...] relacionamos os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é, ao mesmo tempo, campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir”. Na rigidez mecânica deste ordenamento, a regra a ser atingida torna-se o crivo em que os sujeitos são colocados em comparação de uns em relação aos outros. Nessa comparação, as aptidões, o nível e a natureza dos indivíduos são medidos valorativamente em termos quantitativos e conseqüentemente hierarquizados. Tal medida de conformidade delimita faixas de normalidade estabelecendo com exatidão os limites entre o normal e o anormal. Se pensarmos com Deleuze (1999), é aí que se instauram e se configuram certas lógicas ancoradas muito mais nas diferenças de grau do que nas diferenças de natureza. As faixas de normalidade e anormalidade se produzem nos liames da comparação, fazendo funcionar os crivos e as leis que atribuem o número, o grau, a quantidade em toda e qualquer forma de valoração nos modos de viver.

De acordo com Foucault (1991), é através da comparação, da diferenciação e da hierarquização que as instituições disciplinares cumprem um dos seus papéis principais, ou seja, normalizar os sujeitos. Tudo o que escapa aos padrões da norma é considerado inaptidão.

Coimbra (2009) afirma que as ciências sociais e humanas se inscrevem nos meandros da sociedade disciplinar, sustentando práticas disciplinares e estratégias de regulação da população. Produz-se, dessa forma, uma rede de saberes-poderes⁴⁸ prescritiva que estabelece determinados modos de como os indivíduos devem pensar e sentir. A partir daí, criam-se modelos e regimes de verdade⁴⁹ que determinam o que é e como o sujeito deve ser, por exemplo, um bom cidadão, um

48 De acordo com Foucault (2005) as relações de poder se estabelecem de forma difusa compondo estratégias dispersas e inscritas em todo campo social. Ou seja, o poder realiza-se através de dispositivos que, estrategicamente, produzem formas de verdades, arquitetadas como práticas e códigos morais. Esse campo de lutas, entre forças determinantes, indica o que deve ser o sujeito, a posição a ocupar para ser legítimo neste ou naquele domínio de conhecimento, indicando também o que e como algo se torna objeto de um conhecimento. Além disso, esse diagramas de forças indica como os sujeitos se reconhecem através dessas verdades produzidas.

49 Um regime de verdades é para Foucault (2004), um sistema de verdades, trata-se de um jogo de forças coercitivas em que se articulam saberes e poderes em luta. Este campo tensionado produz e legitima códigos, prescrições e condutas morais que operam nos modos de vida dos sujeitos.

bom trabalhador, um bom aluno, uma boa criança, aquela que atinge a meta, atingindo o sucesso na vida.

Prado Filho (2005) afirma que as ciências sociais e humanas ocupam o *status* de conhecimento científico a serviço das práticas de ordenamento e regulação social, delimitando estatisticamente faixas de normalidade e estabelecendo marcas divisórias entre os normais e os patológicos.

Nessa direção, Traversini e Bello (2009) apontam para a produção de um saber estatístico que opera como uma tecnologia de poder e de governo através da qual se conformam leis e regularidades, produzindo verdades e moldando modos de viver. No diálogo com estes autores, podemos sugerir que o “aprender direito”, na perspectiva de um saber estatístico, recai nas malhas de uma medição, de uma média que normatiza como, quando, quanto e onde se deve aprender.

Tal argumentação faz elos com Veiga-Neto (2007), quando sugere que não há exterioridade na norma, ela comporta tanto os indivíduos ditos normais, quanto os anormais. Normais e anormais são assim definidos, pois estão submetidos a um regime de comparação: “[...] chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo e insuportável.” (VEIGA-NETO, 2007, p.75).

E se estamos falando de estratégias de governo destinadas ao ordenamento e regulação de uma população-infância, não podemos deixar de lado algo que particularmente nos convoca: a infância tem ocupado lugar privilegiado nas mais diversas práticas científicas e de produção de saber, recaindo, muitas vezes, em tramas normativas e homogeneizantes. Aqui podemos destacar a noção hegemônica da infância que se constitui na linearidade cronológica das fases do desenvolvimento infantil, as quais se apoiam em previsibilidades, instrumentalizando nexos causais. Movimento totalizante que conforma a ideia da “criança lenta”, aquela “criança que não aprende no tempo certo”, a “criança violenta”, a criança-problema, criança como sujeito de desvio, a “criança potencialmente de risco.”

Pode-se dizer que estas noções de infância produzem e são produzidas em uma rede discursiva que envolve e faz elos não somente entre os campos de saber da psicologia e da pedagogia, mas também entre práticas jurídicas e medicalizantes.

Nessa linha de reflexão, Elias e Axt (2004) argumentam que certas práticas de rotulação negativa (criança que “não fica quieta”, que “não se adapta” à disciplina) são, muitas vezes, confirmadas pelos mais variados diagnósticos

psicológicos que vão desde a hiperatividade aos chamados problemas comportamentais/emocionais. Não é à toa que uma das temáticas mais discutidas na contemporaneidade reside no alto índice de crianças que são diagnosticadas com déficits de atenção, sendo encaminhadas para a rede de saúde com o diagnóstico de que “não aprendem direito”, que “são indisciplinadas e violentas.”

A voz da criança ressoa: “*não consigo ler direito... me chamam de burro*” “*bato brigo, é castigo na certa.*” O menino escapa à regra, não lê da maneira como é determinada, tornando-se excessivo, desvio. Tal prática de normatização nos remete novamente a Deleuze (1999, p. 11), sobretudo quando aponta que ao tomarmos o *mais* pelo *menos* estamos diante de um ser que não convém à expectativa, restando para muitos, “[...] apreendê-lo como ausência daquilo que nos interessa.” Na norma, o que impera são as diferenças de grau em estreita ligação com aquilo que é quantificado, medido e classificado. Quando não atingem as metas as crianças adoecem do aprender? Estamos diante de um modo de aprender para ser normal?

Sabemos que o próprio Foucault (2006a, p. 268) apontou a “crise” das práticas disciplinares na contemporaneidade. Dialogando com Foucault, Deleuze (1992, p. 215) nos abriu possibilidades para pensarmos que hoje a educação se constitui nas malhas da “sociedade de controle”. Nesta nova forma de organização social, as práticas de confinamento perdem força para as práticas de “controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 1992, p. 216), que colocam em marcha a incessante modulação dos sujeitos.

Mas, torna-se importante notar que Deleuze (1996) não está se referindo a uma sociedade de controle em que as práticas disciplinares inexistam. De certa forma, Deleuze (1996, p. 216) aponta para a coexistência entre sociedade de controle e regimes disciplinares: “[...] certamente, não se deixou de falar da prisão, da escola, do hospital: estas instituições estão em crise. Mas se estão em crise, é precisamente em combate de retaguarda.” “Num regime de controle nunca se termina nada [...]” (DELEUZE, 1996, p. 216).

Ainda estamos diante de crianças que dizem “[...] *não consigo ler direito [...] me chamam de burro [...] bato brigo e aí não tem jeito [...] fico de castigo.*” Efeitos de um modelo educacional que associa o aprender com a meta, com a norma, como o prazo. Nada mais, nada menos do que apreensão de conteúdo em um tempo avidamente cronológico. Nessa direção, são “os ponteiros do relógio” que indicam qual o lugar a criança deve ocupar. Eis o tempo normativo tramando a vida nos

ditames das diferenças de grau em detrimento das diferenças de natureza no campo da educação. Cria-se, desse modo, um regime de visibilidade que produz “o menino que não lê direito”, “a criança que é lenta”, aquela que “não alcança” ou, “não acompanha” o “ritmo” pré-estabelecido pela escola.

Conforme Remião, Axt e Marques-Silva (2013) a educação, como componente do conjunto sócio-econômico-cultural, não deixa de reproduzir também modelos autoritários vigentes, o que pode ganhar evidência num conjunto de práticas disciplinares e pouco problematizadoras em que todos, em que pese estarem isolados um do outro por um ensino individualizante, devem fazer tudo igual, estando no mesmo lugar à mesma hora. Impõe-se, neste contexto, um modo de educação conteudista e utilitarista com metas avaliativas como fim em si, com tempos demarcados que se movimenta seguindo um ordenamento pré-definido, compartimentado e esvaziado de sentidos. Portanto, o menino pode estar enunciando algo que o ultrapassa e diz de uma experiência da infância no contexto de aprender brasileiro.

Segundo o relatório da Unesco, realizado em 2014, milhões de crianças no mundo não aprendem o básico: em países em desenvolvimento 69 milhões de adolescentes e 57 milhões de crianças estavam fora da escola em 2011. O relatório aponta que entre os que frequentam a escola, muitos não têm aprendizado satisfatório devido à baixa qualidade da educação. Os dados estão no 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. O relatório monitora os avanços de metas pactuadas entre 164 países a serem cumpridas até 2015:

A baixa qualidade da educação significa que milhões de crianças não estão aprendendo sequer o básico. De 650 milhões de crianças em idade de frequentar a educação primária, pelo menos 250 milhões não estão aprendendo o básico de leitura e matemática”, mostra o relatório (AQUINO, 2014, s/p.)

Sabe-se também que de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – de 2011 a taxa de escolarização das crianças entre 6 e 14 anos aumentou 0,6% com relação a 2009. A pesquisa indica que 98,5% das crianças com essa faixa estão na escola. Tomando como referência os dados da PNAD de 2009, o relatório intitulado de “Situação da Infância e da Adolescência Brasileira – O Direito de Aprender”, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef - aponta que, 8,3% dos meninos e meninas de 7 a 14 anos que estão na

escola não sabem ler ou escrever. Por mais que estejamos diante um sistema educacional que afirma ter quase 100% das crianças na escola, não podemos desconsiderar que há muitas meninas e meninos que ficam longos períodos na escola sem aprender a ler e a escrever. Os números apontam os culpados, produzem um regime de luz naqueles que não aprendem, as metas prevalecem, mas os processos que dizem como esse aprender acontece parecem estar diante de impasses que convocam um deslocamento no âmbito das nossas práticas.

Vale dizer novamente, que no percurso desta tese não estamos interessadas em rechaçar a escola. Nossa questão se dirige a um modelo hegemônico de pensar-fazer educação que se expande no território da vida. Esse modelo pode se produzir tanto no Comitê, como na cidade, no contexto familiar e também na escola. Reafirmamos o nosso interesse em percorrer os modos de subjetivação através dos quais nos deparamos com as forças em jogo e também com o modo como as crianças se reconhecem e se constituem diante da experiência do aprender.

Esse pode ser um caminho para pensarmos nas condições de possibilidade de outros modos de pensar-fazer educação através dos quais o aprender tenha visibilidade enquanto processo sempre em curso. Modos de pensar, fazer/sentir o aprender com aberturas para uma transformação de nós mesmos na experiência de um tempo duração, ou seja, no fluxo vivo da vida.

É nessa direção que Bergson (2006) nos fala de ações livres produzidas pela via da criação. Uma ação em que o ser se engendra no seu próprio ato criador, tal qual o artista e sua obra que se modulam constantemente num movimento em que vida e arte estão sempre inacabadas, em constante devir. Nessa perspectiva, “[...] a evolução torna-se algo inteiramente diferente da realização de um programa; as portas do porvir abrem-se de par em par; um campo ilimitado oferece-se para a liberdade.” (BERGSON, 2006, p. 119). Tal perceptiva provoca uma torção na ideia da liberdade entendida como uma opção entre dois ou mais partidos, desde já dados, que enclausuram o possível na ordem da previsibilidade, abrindo passagem para a compreensão de que a possibilidade é criada pela própria liberdade – criação contínua de imprevisível novidade.

O que move a criação é o diferir na abertura ao imprevisível, que o sentido em produção apresenta quando nos instalamos desde já no que Bergson (2006) chama de intuição, que se produz nas franjas da inteligência. Nessa linha de reflexão,

Deleuze (1999) aponta que, para Bergson, a intuição nos provoca a ultrapassar a experiência rumo às condições de experiência.

É preciso destacar que para o Bergson (2006, p. 32) pensar intuitivamente é pensar em duração. Em consonância com esta perspectiva, Axt (2010) argumenta que a intuição bergsoniana se inscreve no tempo mais do que no espaço como processo em devir. Nesse sentido, a intuição estaria para Bergson (2005) desde sempre presente na consciência. Na obra *Evolução criadora* (2005) o autor esclarece:

[...] não se trata dessa consciência diminuída que funciona em cada um de nós. A consciência que nos é própria é a consciência de um ser vivo, localizado em um certo ponto do espaço; e, embora vá realmente na direção que seu princípio é incessantemente puxada no sentido inverso, obrigada, ainda que caminhe para a frente, a olhar para trás. Essa visão retrospectiva é, como mostramos, a função natural da inteligência e, por conseguinte, da consciência distinta. Para que a nossa consciência coincidissem com algo de seu princípio seria preciso que se desprendesse do já pronto e se prendesse ao se fazendo. Seria preciso que a faculdade de ver voltando-se e torcendo-se sobre si mesma se tornasse uma só e mesma coisa que o ato de querer (BERGSON, 2005, p.258).

Bergson (2005) está falando da consciência como dotada de duas tendências que coexistem em constante tensão; uma com forte investimento na inteligência, uma vez que sua força reside na conquista da matéria e na reconquista de si mesma; a outra, trata-se da intuição que se produz no fluxo/vida, constituindo, como aborda Axt (2010), verdadeiramente a parte da contingência, do desvio, do inusitado. A autora afirma ainda que a intuição, tal qual Bergson apresenta, trata-se de um “[...] esforço para sentir-pensar o próprio pensamento, irromper-adentrar intempestivamente as fronteiras do impensado, resistir-ousar nos limites viscerais do impensável.” (AXT, 2010, s/p).

Seguindo com Bergson (2005, p. 286), a consciência corresponde à potência de escolha de que o ser vivo dispõe: “[...] é coextensiva à franja de ação possível que envolve a ação real.” Importante dizer que a escolha a que Bergson (2005) está se referindo, não é aquela que se faz diante de opções já dadas, mas sim a que se produz no campo das virtualidades, da criação. É por esta via que o afirma a consciência como “sinônimo de invenção e de liberdade [...]” (BERGSON, 2005, p. 286).

Bergson trabalha nas trilhas da coexistência. Da mesma forma que não coloca intuição e inteligência em polos opostos, também não dispõe consciência e materialidade em posições em absoluto, antagônicas:

A matéria é necessidade, a consciência é liberdade, mas apesar de elas se oporem uma à outra, a vida encontra meios de reconciliá-las. Isso porque é precisamente a liberdade inserindo-se na necessidade e transformando-a em proveito próprio. (BERGSON apud DELEUZE, 2006, p.176)

Ali onde a matéria oferece uma pequena brecha, a consciência se instala, dilatando-se e expandindo-se até se apossar de tudo. Isso acontece porque dispõe do tempo duração e, “[...] porque a mais leve quantidade de indeterminação, somando-se indefinidamente a si mesma, dará tanta liberdade quanto quiser.” (BERGSON apud DELEUZE, 2006, p.176).

Ao dizer do lugar de quem “não consegue ler direito”, a criança se reconhece na norma educativa, mas também ao dizer “*estou livre [...] esse ano eu aprendo a ler, né sora Paulinha?*”, expressa o movimento de sua vontade, de suas escolhas, o que nos coloca diante de duas linhas de análise que jamais cessam de coexistir. Talvez esta seja uma escolha que se instaura dentro de um jogo normativo. Um modo de escolher em que a criança se depara com um variado número de alternativas que são planejadas por um regime de verdades que é em si regulador e que institui formas de viver e que acabam se sedimentando em padrões culturais homogeneizadores (“ser criança é...”; “ser um bom aluno é...”). Já nos termos sugeridos por Axt e Martins (2008), essa também pode ser uma escolha com o *sentido do inusitado*, em que a criança hesita produzindo um intervalo no tempo *cronos*, aquele que é concebido como um encadeado de fatos sequenciais. Essa bifurcação diminuta e intervalar no tempo, segundo os autores, só se produz no encontro com o virtual, com a virtualização do real, produzindo um plano de virtualidades no qual o real possa ser inserido no vivido concreto. Processo em que criança inventa-se, criando para si possibilidades de escolhas que deslocam as verdades absolutas, instaurando, dessa forma, novos modos de existência.

Desse modo, podemos nos centrar na questão do lugar que a criança “deveria” aprender, na escola ou no Comitê. Não desconsideramos essas questões que dizem do espaço e da função que constitui o problema. Mas o que nos interessa enquanto questão a ser percorrida é manter o fluxo desse movimento da infância que insiste em aprender em tempos de aprender, acontecendo em qualquer espaço.

Talvez, por já não tratarmos de um espaço ou outro, mas da criação contínua de lugares em uma vida que se instala na duração à medida que aprender se faz na liberdade de criar-se num encontro.

5.2 O MENINO E O CADERNO

Ruando com o menino que se diz livre para aprender *em um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*:

“Sora, tô aprendendo intaliano na escola.”

Educadora-pesquisadora: *“inntaliano?? Como é isso? Me conta mais sobre isso aí...”*

Menino: *“Sora, tu tá sabe o que é domenica?”*

Pesquisadora-educadora: *“Não, não sei, o que é?”*

Menino: *“é domingo em intaliano.”*

Pesquisadora-educadora: *“Eu tenho muita vontade de aprender outras línguas, acho tão bonito. Tu não acha? Quem sabe tu me faz aprender também. Tu podes me trazer as coisas que tu vai encontrando em intaliano na escola.”*

O menino: *“Posso, mas eu tenho que ter um caderno.”*

Pesquisadora-educadora: *“Me conta mais uma coisinha: esse intaliano tem um N?”*

Menino: *“Tem, sora. Tem sim, é inntaliano.”*

Pesquisadora-educadora: *“Tá, então vou ver como consigo esse caderno pra gente conhecer esse intaliano. Pode ser?”*

Menino: *“E um lápis, tem que ter um lápis também.”*

Pesquisadora-educadora: *“Tá, certo, um lápis e um caderno.”*

Caderno de um menino enunciação

Figura 1 - Caderno e o menino 1
Fonte: Arquivos da autora (2015)

"Ontem chegou no futuro"

NESTE LIVRO VAMOS VIAJAR COM

o

o
ta hi ano



Caderno de notas da pesquisadora-educadora

Aquilo que as crianças dizem segue convocando o cotidiano de práticas que envolvem a oficina de aprendizagem. A criança afirma o aprender no encontro com uma professora da escola; pede um caderno e aceita o convite para que adentremos no universo intaliano compondo um modo de aprender em um-lugar-tempo-brasileiro. Jamais aprendi falar, ler, ou escrever coisa alguma em italiano. Tenho comigo apenas uma palavra que foi compartilhada pelo menino durante a nossa conversa. A palavra é domenica que em português significa domingo. Mergulho também nesse processo com a palavra italiano carregando em si mais uma letra “n”, tornando-a intaliano. Na fervura desta escrita fico pensando se o “n” não pode ser entendido como aquilo que Deleuze e Guattari (1995) chamam de “n-1”, abrindo passagem para a multiplicidade, para o diferir. O “n-1” nos desloca da ideia de totalizações e generalizações. Nesse sentido acho que estaremos menos atentos a definir identitariamente quem é o intaliano, diluindo o plano das representações. O que nos convoca, por outra via, é o exercício do pensamento. Nas asas de um pássaro, o “n” torna-se uma personagem, o que faz do caderno algo itinerante.

Como o caderno funciona

Combinamos que a cada semana um de nós ficaria com o caderno. Não há regras preestabelecidas com relação ao que fazer com o caderno durante este período. Toda segunda-feira vamos nos encontrar para ler, ver, conversar sobre o como e o que está sendo realizado. Na primeira semana em que caderno ficou comigo escrevi um bilhete dizendo que havia conhecido um intaliano. Eu queria fazer o caderno vibrar no encontro com outros personagens, criando outros lugares e sentidos.

OLÁ

TUDO BEM?

RECEBEMOS UMA CARTA DO NOSSO AMIGO I^{taliano} ITALIANO.
CONTEI PARA ELE QUE TU ESTÁS ME ENSINANDO PALAVRAS
EM ITALIANO E ELE FICOU COM MUITA VONTADE DE PARTICIPAR DO
NOSSO CADERNO. CONTEI PARA ELE TAMBÉM QUE APRENDI CONTIGO
QUE DOMINGO É DOMENICA EM ITALIANO E ELE RESPONDEU
QUE SEGUNDA FEIRA É LUNEDI (O DIA DA LUA). COMO
SERÁ QUE ELE É? SERÁ QUE FALA PORTUGUES? DE QUE
COISAS ELE DEVE GOSTAR? SERÁ QUE ELE MORA EM LUNEDI?
LUNEDI É O DIA EM QUE NÓS VAMOS NOS ENCONTRAR
E NESSE DIA PODEMOS ESCREVER UMA CARTA PARA ELE. O QUE
TU ACHAS?

Caderno de notas da pesquisadora

O menino levou o caderno para escola e pediu para a professora de Italiano que lhe ensinasse algumas frases para, então compor uma carta para o italiano. A professora se fez abertura ao movimento. O caderno já faz parte do cotidiano da escola, o cotidiano da escola já faz parte da oficina. A professora e a pesquisadora-educadora se encontram nessa zona de interferências, preme de mútuas provocações. No cruzamento destes espaços e sentidos, cria-se um lugar polifônico: um lugar caderno. O caderno já é morada, já é território existencial. Não há como saber para que rumo tudo isso vai nos levar. Certa insegurança e euforia com a construção de algo que não nos é totalmente controlado. A cada semana uma surpresa.

A nice

Buono ~~stai~~

Buon giorno a nice com stai?

Buon g iorho a nice come stai!

sia ho a nice

sempre a nice

Buon giorno a nice come stai?

AMICO

IL MIO NOME È ITALIANO.

GRAZIE PER AVERMI SCRITTO.

OGGI È LUNEDÌ E SONO

GIOCO CON IL PAROLAS VIA-

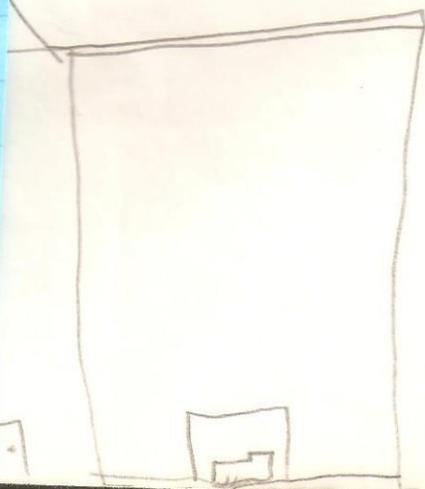
GGIATORE. IL NOSTRO QUADERNO

È COMPLETO DI ALLEGRIA

SPERO DI AVERE PRESTO TUE

NOTIZIE

Luizabreu



Caderno de notas da pesquisadora-educadora

A pesquisadora-educadora torna-se o intaliano, passa horas tentando tecer palavras em outra língua. As escritas que chegam são lidas na oficina com a participação das demais crianças. O caderno já não pertence somente a uma professora da escola, nem a uma pesquisadora-educadora, nem a uma criança específica. O caderno se tornou movimento em ato, escoando no tempo, produzindo sentidos no fluxo de um devir. Na itinerância de um caderno movente chegamos na Alemanha⁵⁰.

⁵⁰ O caderno foi entregue à Professora Margarete Axt que é coordenadora do Lelic e orientadora desta tese. A ideia consistia em convidar algumas pessoas para participar do caderno, sem uma regra específica quando ao que deveria ser escrito ou mostrado. No encontro com o caderno cada participante foi convidado a compor narrativas que nos convocassem a ler e, seguir no movimento de um caderno mutante.

Queiros

E quando Italiano,

eu sou a Margarita e não conheço nada sobre a imigração italiana. É que a minha família veio da Alemanha. Isso foi em

1897. Vieram logo para S. Leopoldo e depois foram para Nova Petrópolis na serra gaúcha, perto de Gramado. Se você olhar o mapa do RGS poderão localizar as 3 cidades.

Eu não sei muito sobre a família de meu pai, sei apenas que eram pobres, no início eram nobres, mas como um dos meus tataravós se apaixonou e casou com uma moça do povo (plebeia), ele foi expulso da nobreza naquela época, e ficou muito pobre. Por isso vieram para o Brasil, RGS, pela promessa de que aqui poderiam lutar pela vida, formar uma família, ter esperança no futuro, ter liberdade para amar, para pensar as suas ideias e para aprender!!

Aprenderam português, aprenderam a
cuidar da lavoura, aprenderam a capinar,
a plantar, a-lisar leite da vaca,
construíram sua casa e cuidaram da
sua família. Vou terminar, dizendo
que adorei escrever para vocês e vou
dizer * "Aufwiedersen" em alemão.

Será* que o Sr. italiano descobre o que significa
(não sei se está escrito certo, mas se o Sr. itali-
ano procurar, vai descobrir!) 
Ele é muito esperto!

Em italiano, acho que a gente diz

* Ciau!
Anivederte!!



Caderno de notas da pesquisadora-educadora

A cada segunda uma nova narrativa, uma nova leitura, um novo lugar. Juntos aprendemos palavras novas, embrenhamo-nos em mapas para descobrir que lugares são estes que aparecem nas páginas do caderno. Viajamos nas histórias de paixão, de luta, de trabalho. Calculamos e sentimos distâncias, falamos da saudade e dos nossos jeitos de falar as palavras estrangeiras. Tecemos um Brasil languageiro (DELEUZE, 2000). Da Alemanha viajamos para a Itália⁵¹.

⁵¹ O Caderno foi entregue também para a Professora Gislei Lazzarotto, professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Porto Alegre, dia 17 de julho frio de 2012

Recebi este caderno com surpresa e alegria. Trouxe lembranças de quando eu era criança. Onde eu morava muitas pessoas falavam italiano. Não era a Itália, mas o interior do Rio Grande do Sul, entre as cidades de Nova Prata e Veranópolis, 180 quilômetros distante de Porto Alegre. Muito tempo atrás pessoas partiram da Itália para morar ali.

O vô de minha mãe veio da Itália, mais ou menos em 1885. Pietro morava na região de Veneto no norte da Itália como mostra neste mapa:



Figura 7 - Caderno e o menino 7
Fonte: Arquivos da autora (2015)



Imagem 8 – caderno e o menino 8

Figura 8 - Caderno e o menino 8
Fonte: Arquivos da autora (2015)

Ele e outras famílias vivam nas terras de um "Signore", mas estavam descontentes. Trabalhavam muito, ganhavam pouco, não tinham sua própria casa. Ouviram falar da "América", onde poderiam ter um lugar melhor para trabalhar e morar. Depois ^{de} uma longa viagem de navio no Oceano Atlântico, chegaram ao sul do Brasil.



Pietro foi morar num lugar que hoje se chama Veranópolis. Ali casou com Tereza. Entre seus filhos tinha a filha Domenica, que não é só nome de domingo em italiano, é também nome de gente. Domenica casou com Caetano e teve 13 filhos, como mostra a foto na próxima folha do caderno.

Entre estes 13, nasceu a Tereza, minha mãe. E eu sou Gislei Domingas, neta da Domenica, mas quando eu nasci ela já havia morrido.

Figura 9 - Caderno e o menino 9
Fonte: Arquivos da autora (2015)



Figura 10 - Caderno e o menino 10
Fonte: Arquivos da autora (2015)

Minha mãe (a Tereza) contava que Domenica era famosa: “la sua magia in cucina” era conhecida na região. Assim, Tereza e suas seis irmãs aprenderam “tutti i segreti di sua madre”.

Minha mãe gostava de ensinar a cozinhar e tinha sempre segredos que não estavam escritos em nenhum lugar. Eu dizia que não ia saber guardar esses segredos e, na época, ainda não sabia escrever muito bem. Ela me disse que tinha um amigo chamado “Italiano”, será que ele é parente do amigo de vocês “I~Taliano”??

Quando era criança ela conversava com ele estes segredos e os dois imaginavam juntos histórias de cada receita. E, assim, ela ia aprendendo e guardando segredo com o amigo “Italiano”. Mas de repente ele sumiu! Minha mãe contou que, as vezes, ficava muito braba, pois precisava do “Italiano” e ele desaparecia. Ela percebeu que depois de tanto conversar com seu amigo, afinal gostava muito de inventar as comidas, tudo foi ficando gravado no livro da cabeça dela !

Eu, com o tempo, aprendi a escrever e fui fazendo com ela um livro de receitas. Hoje não sei os segredos da cozinha como minha vó e minha mãe, mas tenho algumas receitas escritas. Como eu gosto de escrever e ler, virei professora.

Adorei andar neste caderno.

abbracci amici

Gislei Domingas

Caderno de notas da pesquisadora-educadora

Lugares, memórias, modos de viver, mapas, tempos em misturas, rostos em fotografias, fotografias em movimento, cheiros de culinária, narrativas de amor, de pessoas que atravessaram os mares para fazer morada nos nossos olhares, nas nossas leituras. Ler que, como diz Axt (2012), abre passagem para potência do pensamento, para potência do pensar. Vozes no encontro com outras vozes. O caderno nos convoca, nos faz sentir na pele a história de um povo nômade, brasileiro. Um povo marcado por transitoriedades que ganha lugar no encontro com uma educadora-pesquisadora e um menino com vontade de aprender.

~~COMO SE ESCREVE~~

COMO SE ESCREVE

LEGAL

EM ITALIANO?



Figura 12 - Caderno e o menino 12
Fonte: Arquivos da autora (2015)

Caderno de notas da pesquisadora-educadora

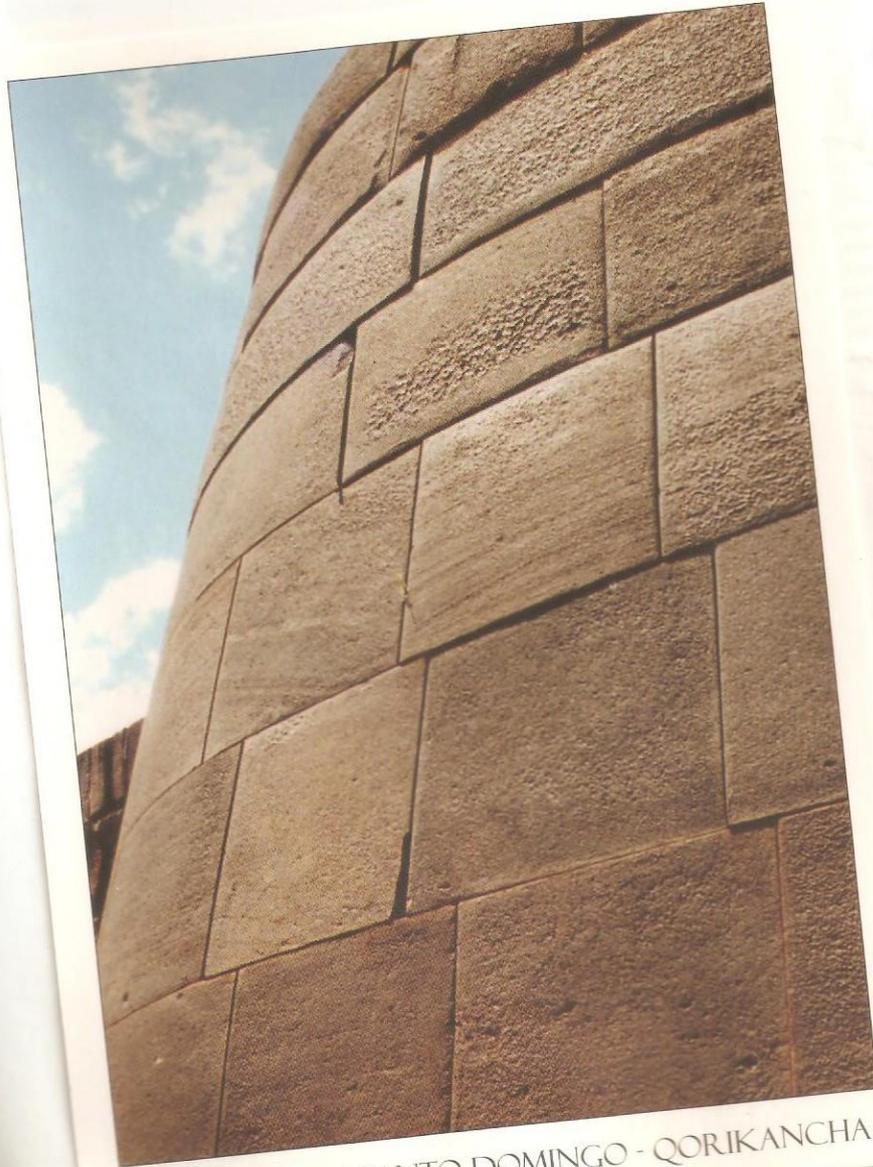
O menino se lança nas palavras, faz delas uma tessitura singular. Certo dia o menino pergunta: Sora, o italiano não existe né? Respondo: Ele existe sim, mas de um jeito diferente. Ele é esse viajante que pegou nas asas do “n” e virou um caderno. Daí o caderno encontrou outras pessoas e essas pessoas quiseram contar as suas histórias de crianças. Essas histórias viraram outra história, uma história que a gente tá fazendo aqui. Eu sabia, disse o menino! Ficamos em silêncio por alguns segundos, olhando atentamente um para o olho do outro, fazendo do olhar um movimento falante sem boca. Um silêncio que ganha expressão no diálogo com Foucault (2004):

Certos silêncios podem implicar em uma hostilidade virulenta; outros, por outro lado, são indicativos de uma amizade profunda, de uma admiração emocionada, de um amor [...] é possível que um outro elemento desta apreciação do silêncio tenha a ver com a obrigação de falar. Passei a minha infância em um meio pequeno-burguês da França provincial, e a obrigação de falar, de conversar com os visitantes era, para mim, ao mesmo tempo algo muito estranho e muito entediante. Eu me lembro de perguntar por que as pessoas sentiam a obrigação de falar. O silêncio pode ser uma forma de relação muito mais interessante. (FOUCAULT, 2004, p. 240 e 241).

No entremeio do silêncio, seguimos lendo e novamente nos encontramos no silêncio de uma longa risada. Não cessamos de viajar, da Itália fomos para o Peru⁵².

⁵² Andreza Thomazoni, doutora em Informática em Educação /PGIE também fez parte do caderno levando-o para viajar até o Peru.

OLÁ



CONVENTO DE SANTO DOMINGO - QORIKANCHA

NO INÍCIO DESTA
CADERNO, FOI
FAZENDO SOBRE OS
DIAS DA SEMANA,
POIS EM UMA
SEGUNDA-FEIRA, EU
ESCREVO NESTE
CADERNO.
EM ESPANHOL DIA
DE "LUNES", OU
SEJA, DIA DA
LUA.



CONVIDO VOCÊS PARA UMA VIAGEM A UMA TERRA DISTANTE E
EXÓTICA. MACHU PICCHU É O NOME DESTA LUGAR, EM
QUE AS MONTANHAS QUASE TOCAM AS ESTRELAS E AS
NUBES FICAM EM NOSSOS PÉS. MACHU PICCHU SIGNIFICA
"MONTANHA VELHA".

A LUA E SUAS
H FASES,
ESTE SANGUE
QUE PAISA NO
CÉU, A NOS
ESPIAR.



VAMOS ADIANTE, E ENCONTRAMOS
O TEMPO DA LUA, NO PERU, PAIS DE
TANTAS BELEZAS.

Imagem 14 – caderno e o menino 14

O POVO COM SUAS CORES, SEUS TECIDOS,
E SEUS SORRISOS.

Mãe. MUITOS TEMPOS, DEDICADOS À ADOÇÃO DA NATUREZA E SEUS ELEMENTOS.

TEMPLO DO SOL, DA LUA, DO RELÂMPAGO, DO RAIO, DO TROVÃO, DA VÊNUS E AS ESTRELAS, E DO ARCO ÍRIS, QUE SIGNIFICA OS 7 TONS DA VIDA.



MAS O LUGAR DE QUE MAIS GOSTEI É O TEMPLO DA "MÃE TERRA" OU "PACHA MAMA" EM INKA.

INKA OU **YNKA** É O POVO E CULTURA QUE VIVEU LÁ.

A
G
O

ELA É A DEUSA QUE PRODUZ,
A TERRA QUE NOS DÁ O
ALIMENTO E CASA.

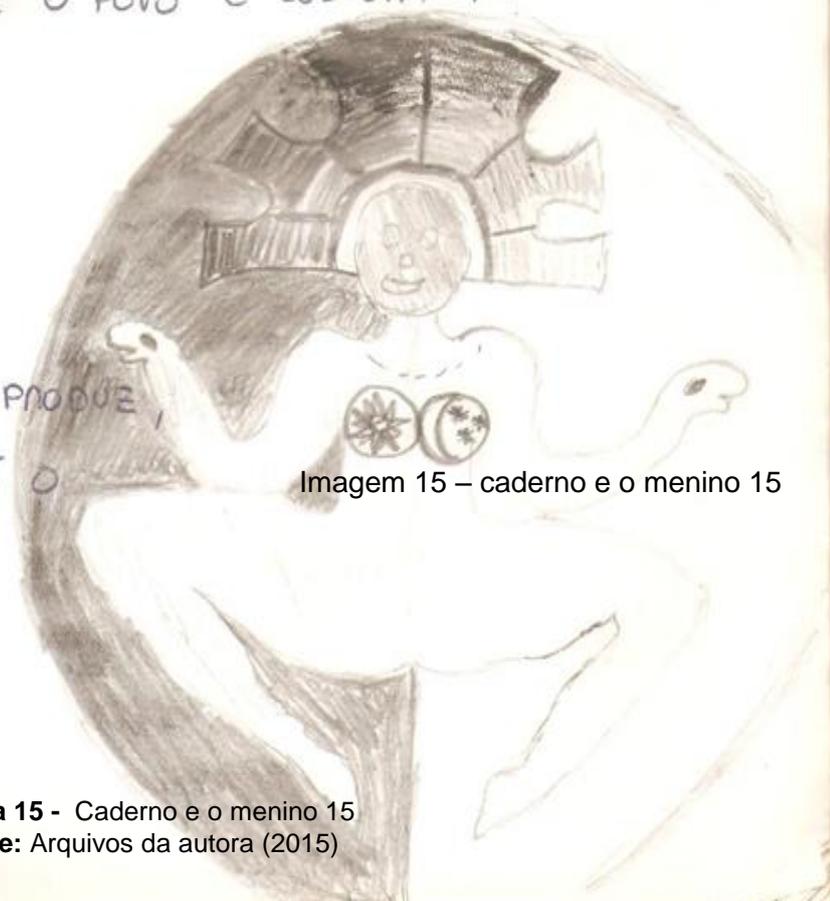


Imagem 15 – caderno e o menino 15

AERACOS

Amorosa

Caderno de notas da pesquisadora-educadora

Conhecemos o Peru, um lugar cheio de histórias mágicas. Deuses, palavras diferentes, montanhas, tempos, luas estrelas. Esse lugar só pode ser de outro mundo, disse o menino. Longas risadas em uma leitura que não sei bem como nomear. Penso que o aprender não está localizado nem no menino nem nessa tal pesquisadora-educadora, penso na força do encontro. Perguntar quem ensina e quem aprender perde força para as mútuas ressonâncias que se fazem com o caderno, com as vozes viajantes, com as nossas risadas, com as “nossas leituras engraçadas” como diz o menino. Aprender se torna uma tessitura de sentidos no entrevozes, no entreleituras, entrerisos, entresilêncios.

Vazio...

Caderno de notas da pesquisadora-educadora

Certo dia o caderno ficou vazio de sentidos. O menino diz: Sora, não trouxe o caderno hoje, não consegui escrever, nem ler o que eu levei para casa. Tenho que escrever sempre alguma coisa? Fiquei com medo de trazer.

Respondi: Não, não precisa fazer sempre alguma coisa. Podemos deixar o caderno repousando, podemos pousar no caderno de um tantão de jeitos. Sigo pensando: é preciso estar atenta, o caderno virou um “dever ser.” Não gostaria que o caderno se resumisse a um suporte de aquisição de conhecimento, tampouco algo coercitivo em que a criança se reconheça diante de uma regra universal. Usar tintas, cadernos, ou qualquer outro material que julgamos “criativo”, não faz do aprender uma criação. Jesuítas já usaram o teatro fazendo dobrar nas crianças indígenas um Deus universal. Músicas já viraram hinos homogeneizantes, tintas costumeiramente são utilizadas nas mais variadas atividades escolares ditas neoliberais. Acho que a experimentação do caderno não pode ser lida em termos tão extremos, mas não posso deixar de pensar que mesmo pequenos fios de resistência podem ser capturados por cores intensas, aquelas que não deixam brechas para o olhar. Preciso decantar..

NÓS GOSTAMOS DA TUA HISTÓRIA
ONDE VOCÊ Mora?



Figura 17 - Caderno e o menino 17
Fonte: Arquivos da autora (2015)

Caderno de notas da pesquisadora-educadora

Na semana seguinte o caderno voltou. Resolvemos olhar o caderno como um todo, olhamos desde a primeira página, percorremos as nossas viagens, o “n” do italiano parecia voar cambaleante no tempo. Rimos das nossas marcas no tempo. Nosso caderno tinha orelhas-de-burro, dobras que se fizeram no toque das tantas mãos que o tornaram algo vivo. Encontramos pingos de picolés, manchas engorduradas de tanto comermos pipocas enquanto líamos. Marcas diminutas no tempo e que diziam de nós, esse nós ampliados no encontro com outras vozes, outras moradas. Esse foi meu último encontro com o menino e o caderno. O menino teve que se mudar para um lugar mais distante o que acabou impossibilitando-o de seguir realizando as atividades na oficina. Por alguns dias fiquei esperando, sabia que ele não viria, mas a espera era parte de mim, me invadia. Era preciso deixá-lo voar com o “n” do italiano, era preciso que eu reconhecesse que o caderno nunca serviu para solucionar problemas, ele era frágil e forte demais para isso. Talvez a beleza maior do caderno seja produzir indagações, afecções e virtualidades.

Esta tese é feita de cadernos. Cadernos escolares, cadernos de pequenos artistas, o caderno do menino, o caderno de notas da pesquisadora-educadora. O caderno e o menino tornaram-se cadernos de notas da pesquisadora-educadora, tornando-se um caderno tese. A experimentação com caderno do menino torna-se dispositivo metodológico de análise e in(ter)venção. Trata-se de pensar esta estratégia como uma linha de acolhimento das variações do aprender como experiência na duração e como prática de si, o que nos leva aos movimentos de criação com as crianças. Mas o que a experimentação com o caderno do menino faz escrever?

Estamos diante de uma experimentação que é feita de traçados em movimento, um desenho em devir, sempre incompleto e preche de sentidos. Os traçados foram produzidos ao extrairmos aquilo que é potência na trama de forças que envolve o que as crianças dizem em *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*. Portanto, nossa apreciação não se destina unicamente a uma criança, a um espaço específico, a uma professora, ou mesmo do processo da pesquisadora. Lembremos que estamos percorrendo zonas de interferências, aquilo que se passa no “entre” e que se constitui no encontro e na escuta com o que as crianças dizem. No fluxo desse processo, optamos por demarcar alguns traçados que nos fazem pensar nas multiplicidades que compõem o aprender como exercício de liberdade, constituindo movimentos de criação e de compromisso ético-político com a infância.

a) O encontro com o que as crianças dizem e na experimentação com o caderno e o menino afirma um modo de aprender em devir:

Nunca se sabe como alguém aprende algo. Quem nos brinda com esta afirmação é Deleuze (2003):

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos [...] O signo implica em si a heterogeneidade como relação, pois não se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2003, p. 21).

Aprendemos nas tramas dos signos, sugere Deleuze (2003, p.4), ao apontar que o aprender é temporal, o tempo como experiência interior de duração, isto é,

uma experiência viva, contingente, que dura. Essa experiência que transpira na carne percorre a interpretação e decifração dos signos. Mas esses signos não são homogêneos, não cabem em generalizações, não há, desse modo, como decifrá-los sempre da mesma maneira, pois eles não mantêm uma relação idêntica com o seu sentido.

Se não há como prever como um processo de aprendizagem acontece, não há como controlar e, portanto, não há uma “lei maior” que determine o aprender. Nesta reflexão, encontramos com Rancière (2002) a cartografia de um mestre ignorante, na qual, segundo o autor, não se sabe que caminho traçará o aluno, mas se sabe de onde ele não sairá – do exercício de sua liberdade. “Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece.” (RANCIÈRE, 2002, p. 57). Estaríamos neste caso, mais em um movimento de criação/invenção e menos em um processo de modelação, de conformação dos sujeitos. Processo este que envolve um exercício do pensamento, um trabalho de si sobre si que se faz como uma prática reflexiva da liberdade, na qual o aprender se produz na experiência da duração.

Dessa forma podemos afirmar um *ethos* no encontro com as crianças sustentando um modo aprender no território da Educação: aprender é antes de tudo processo, movimento e, nessa perspectiva, é também devir. Em sendo devir, torna-se, como aponta Axt (2010), potência de criar a cada momento uma abertura no tempo em direção a uma nova e pequena zona de vizinhança indiscernida, tempo que sempre é duração concreta de uma vida, um aprender que pode ser prenhe de sentidos. Trata-se de um modo de aprender que envolve a problematização da liberdade que, como criação, restitui a mobilidade ao movimento, a fluidez a mudança, a duração ao tempo.

b) Em sendo devir o aprender abre passagem para a criação de problemas:

Como fazer durar a experiência do aprender que compõe “um muro em se fazendo”, o caderno das crianças artistas, o caderno que chega pedindo reforço escolar, as *plenarinhas* e também o caderno do menino? Como espreitar um modo de aprender como exercício da liberdade sustentando o imponderável, ou seja, o olhar sobre os indígenas que não sabem “ler como toda gente”, as rusticidades que

acompanham o menino que sente angústia por ser comparado ao macaco sem julgamentos excessivamente morais?

Deleuze (1999) segue nos deixando pistas para pensarmos modos de aprender. O autor destaca que somos levados a crer que os problemas devem ser pensados pela procura das soluções e, desse modo, somos mantidos numa espécie de escravidão. Ao professor cabe impor o problema; ao aluno cabe a tarefa de descobrir-lhe a solução. Mas, “[...] a verdadeira liberdade está em poder participar da constituição dos próprios problemas” (DELEUZE, 1999, p. 9). Em sendo invenção de problemas, o aprender torna-se um movimento de problematização, ganhando força como um exercício de liberdade.

Na obra, “Diferença e Repetição”, Deleuze (2009b) argumenta que o aprendiz é aquele que inventa problemas. O aprender refere-se ao modo como conduzimos subjetivamente diante da objetividade do problema (ideia). Já o saber corresponde à abstração e à generalidade do conceito pelo qual só atingimos a regra, as soluções.

Sem dúvida, reconhece-se frequentemente a importância e a dignidade de aprender. Mas é como uma homenagem às condições empíricas do Saber: vê-se nobreza neste movimento preparatório, que, todavia, deve desaparecer no resultado. E mesmo se insistimos na especificidade de aprender e no tempo implicado na aprendizagem, é para apaziguar os escrúpulos de uma consciência psicológica que, certamente, não se permite disputar com o saber o direito inato de representar todo o transcendental. Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo ideia reguladora (DELEUZE, 2009b, p. 238).

Com isso podemos pensar que o aprender, quando circunscrito a solução de problemas, torna-se nada mais, nada menos do que um ato cognitivo. Deleuze (2006, p. 221) argumenta que o modelo da reconhecimento “se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido [...]”. Sobre essa questão, Pelbart (2010) destaca que a reconhecimento não engendra somente um Eu suposto unitário em correlação com um objeto qualquer, mas implica também valores instituídos. Nos processos cognitivos sempre encontramos os domínios do “Eu”, do “Mundo”, de Deus, do Estado, da Igreja. O aprender se produz assim em estreita ligação com aquilo que é universal, identitário e normativo.

c) Aprender se produz *coexistindo na diferença*:

Logo no início deste texto, apontamos que os dicionários mais utilizados na contemporaneidade nos mostram que aprender é o mesmo que: 1. Treinar; 2. Adestrar; 3. Assimilar, 4. Ficar sabendo.

Na obra “Oculto nas palavras: Dicionário para ensinar e aprender”, Castello e Mársico (2005) nos brindam com mais uma possibilidade para compreendermos os sentidos produzidos pela palavra *aprender*.

O campo semântico de *aprender* está coberto em grego pelo verbo *mantháno* que significa originariamente “aprender praticamente”, “por experiência”, “aprender a conhecer.” Já na época clássica. [...]. *Mantháno* gera numerosos compostos a partir de provérbios: *anamantháno*, “**olvidar**”, “**esquecer o conhecimento**”; *Ekmantháno* “aprender por completo **no sentido de uma vez**” (CASTELLO; MARSICO, 2005, p. 121, grifo da autora).

De acordo com as variações que compõem a palavra *aprender*, os autores fazem deslizar alguns sentidos nos permitindo pensar um modo de aprender que faz morada nas fronteiras moventes da inquietação, da hesitação, estranhando-se, **esquecendo o conhecimento já dado** e interrogando-se exatamente naquilo que é instituído como verdade absoluta. Trata-se de um exercício do pensamento, um modo de aprender que é problematização em si em que as criança deslocam olhares, inventam-se, criando outras possibilidades de existência.

Estamos nos referindo a um modo de aprender ancorado nos planos da ética e da política em que se constitui aprendendo em um trajetar de si sobre si, na duração da experiência, **no sentido de uma vez, no encontro e produção de um bloco de afecções**. Mapas, Tintas, personagens, o pingo de picolé no caderno, a sonoridade das folhas de um caderno que faz vibrar narrativas coletivas, **tornam-se signos do aprender, produzindo** elos entre arte, vida e liberdade. A potência reside nas linhas de criação, conferindo a criança o estatuto de artesã de si. Nessa direção, o aprender se desloca da ideia de uma concepção cognitiva, afirmando a intersecção com uma filosofia da imanência da vida.

É exatamente no plano da problematização que os diferentes modos de aprender não se anulam, não se excluem uns aos outros. Também não são elementos que se harmonizam e se complementam. Os mais variados modos de aprender *coexistem na diferença*. Afirmamos, dessa forma, um outro *ethos* no

encontro com o que as crianças dizem. Um *ethos* que se produz em uma articulação indissolúvel com a política. Aprender é combate, um trabalho árduo de si sobre si que nos leva a colocar em obra aquilo que nos é mais singular: a existência em movimento. Aprender é nos colocarmos diante de um exercício ético. Ética entendida como exercício da liberdade. Um *Ethos* que acolhe um modo de aprender que também se faz comendo pipoca, chupando picolé, viajando nos mapas e nas narrativas de vida. Trata-se de vivermos a duração do prender “perdendo tempo” (ELIAS; AXT, 2004), abrindo passagem para o movimento violento do sentido que irrompe, afirmando a processualidade dos trajetos das crianças.

Passamos agora a escrever este caderno tese em meio a uma maquinaria temporal, a máquina do tempo.

6 UMA MAQUINARIA TEMPORAL: A MÁQUINA DO TEMPO

Figura 18 – Máquina do tempo 1



Fonte: A autora (2014)

Figura 19 – Máquina do tempo 2



Fonte: A autora (2014)

A máquina do tempo surge do ruído de uma ruína. No curso das nossas atividades estávamos compondo uma mostra de arte que seria apresentada na Feira do Livro Anarquista, que acontece anualmente em diferentes lugares da cidade. Neste ano, ela aconteceu na Usina do Gasômetro/POA. Nós não estivemos por lá.

Não, não pretendo aqui contar uma sequência de fatos que se enquadram em nexos causais. A pretensão é mais simples. Quero apenas percorrer o jogo de forças que se faz na maquinaria de um tempo que age, que é elaboração, como bem nos diz Bergson (2006).

Nesse movimento, o olhar da pesquisadora ganha acento, olhar que capta matizes, cores possíveis, um olhar móvel, paisagem móvel, habitando e compondo o território de pesquisa. Um olhar que se desestabiliza, que estranha no encontro com o olhar das crianças.

A ideia inicial da mostra era a de explorarmos coisas, objetos que no cotidiano tem uma utilidade pré-determinada, transformando-as naquilo que as crianças entendiam por “arte.” A proposta objetivava disparatar as designações correlatas a cada objeto. “*O que pode uma escova de dente para além de escovar?*” Perguntava uma das educadoras na conversa com as crianças. Outra educadora seguia perguntando: “*E, uma caixa de papelão jogada no lixo, o que se pode fazer com ela, para que se torne viva novamente?*”; “[...] *Se fizermos algo com caixa, será que ela pode se tornar outra coisa?*”

As crianças gostaram de brincar com as coisas, palavras e imagens, ainda que este exercício tenha sido uma tarefa árdua, em muitos momentos. “[...] *como assim, uma casa cabeluda? Não tem a menor graça, casa não tem cabelo, cabelo tá só na cabeça [...]*” Indagava o menino diante do “telhado-cabeleira”, que outra criança inventava com fios de barbante, muita purpurina e uma caixa de papelão. “[...] *não, não, um planeta só pode ser redondo e fechado*”, explicava a criança que media com régua e compasso cada traço no papel.” “[...] *Podemos fazer uma cápsula do tempo, colocar nela as nossas coisas e esconder em algum lugar. Depois de muitos e muitos anos alguém pode achar, e a gente vai ficar famoso.*” O tempo virou conversa durante um “esticado tempo.” O menino que gostava de falar do tempo, e do suposto final do mundo em 2102, nos lançou nas teias temporais: O que guardaríamos? Quem acharia? Estaríamos vivos? “[...] *O mundo está acabando, não temos tempo!*”; “[...] *Será que uma cápsula do tempo só guarda coisas do*

passado?"; [...] "Mas e o presente?"; "[...] Será que podemos conversar com o futuro?"; "[...] O futuro existe?"; "[...] O que é o tempo?"

Perguntas que foram tecidas em uma longa e divertida tarde. A sensação era a de estar em um labirinto, às vezes as paredes pareciam densas nos enclausurando em respostas óbvias. Em alguns momentos me deparei com o fato de não saber o que responder. Em outros, o voo era disparatado, a conversa se fazia nas trilhas da indagação, essa era a morada, mesmo que transitória.

Determinado dia, o tempo *cronos* "lembrou-nos" dos prazos, das datas e entregas. Já era hora de terminar e planejar a apresentação para Feira. Uma visitante pediu às crianças que apresentassem o que estavam fazendo: "O que vocês pensam em dizer lá na hora da Feira do Livro?" O silêncio tomou densidade. As crianças não "conseguiram" explicar o que estavam fazendo: "Mas assim, fica estranho, não é mesmo?" dizia a visitante. "Tudo isso parece um monte de caixa sem sentido. Não tem articulação com uma história, com uma narrativa." "Se é uma cidade, parece uma ruína", seguia a conversa. A visitante lançou a ideia de fazer uma cidade, tal qual outra que já tínhamos feito, mas que, segundo ela, poderia se ampliar.

A aprendiz-educadora-pesquisadora indaga: Vacilamos com uma proposta sem articulação? Talvez.

Tornamos a nossa prática cotidiana em um amontoado de fragmentos, compartimentando atividades que poderiam durar e ressoar com as experimentações em movimento? Fica a pergunta. Faltou-nos habilidade de dar um "corpo narrativo" para a "casa cabeluda"? Penso que sim.

Figura 20 – Máquina do tempo 3



Fonte: A autora (2014)

Ignoramos a dificuldade que o nosso modo habitual do pensamento apresenta diante daquilo que disparata o sentido? Com certeza.

A mostra não terminou em tempo determinado, não conseguimos dar conta do descompasso e, as crianças escolheram por não participar do evento. Restou-nos o ruído da ruína.

Não gostaria de tomar a intervenção da visitante, resumindo-a como boa ou ruim. Prefiro percorrer a potência deste encontro. Não é da ruína que eu quero falar, mas sim do ruído da ruína. É diferente.

O que se produziu ali, de certa forma me colocou diante dos arranjos sonoros, dos movimentos agitados, que orquestram a pesquisa e a minha posição como educadora-pesquisadora. Penso no aprender como exercício de liberdade. Que “aprenderes” estamos produzindo ali? Confesso que pensei em desistir do curso escolhido. Problematizar a questão do aprender como exercício de liberdade é colocar a vida em questão a todo o momento. Não é com uma simples técnica que estamos nos debatendo, mas sim com um modo de viver. Isso implica em trabalho artesanal com a vida. Além disso, não é possível cartografar sem se implicar. Não há como habitar um território existencial na pesquisa sem tornar-se terra e paisagem como bem nos diz Alvarez e Passos (2009).

Os encontros que seguiram pareciam ancorados. Estávamos sem rumo? Sim, estávamos.

Talvez uma *plenarinha* pudesse ajudar a criar outros caminhos. Conversamos com as crianças sobre a mostra. Não com intenção de procurar soluções para aquilo que já havia acontecido. As perguntas eram: “*O que vamos fazer com o que está sendo produzido? [...]*”; “*Guardamos a casa cabeluda? [...]*”; “*Investimos na cidade que estava sendo construída? [...]*”; “*Quem sabe os dois em um? [...]*”.

Figura 21 – Máquina do tempo 4



Fonte: A autora (2014)

Nas ranhuras desta conversa, uma das crianças atravessa a discussão: “[...] *acho essa coisa de se apresentar para outras pessoas, só dá vergonha, a gente se mostrando, não é legal*”; “[...] *a gente podia fazer um vídeo, a gente diz o que tá fazendo e pronto.*”

Naquilo que não queriam mostrar, fizeram “*a mostra.*”

A partir daí as ideias começaram a surgir: olhamos as caixas, os objetos, as tintas, as marcas. “O menino-tempo” insistiu na cápsula do tempo: “[...] *a gente podia colocar as fotografias que a gente tirou de um monte de coisas e colocar na cápsula.*”

A ideia de trazer para cena algo que dizia/mostrava do nosso percurso fez diversão durante o encontro. Uma das educadoras indaga: *“para onde a cápsula do tempo pode ir? ”Será que escondemos ou enviamos para outro lugar?”* Indagou a outra educadora que *“viajava no tempo com as crianças.”* Na conversa, a tal cápsula parecia não ter espaço demarcado. Um “mundo” passou a caber ali. *“É máquina ou cápsula do tempo?”* perguntou a “menina que gosta de princesas.”

Figura 22 – Máquina do tempo 5



Fonte: A autora (2014)

A caixa de papelão que se tornou uma cápsula do tempo e depois um museu, agora se transformou em máquina. Vertigem temporal.

Nessa tessitura encontramos Guattari (2000, p. 66):

A máquina é sempre sinônima de um foco constitutivo de um território existencial baseado em uma constelação de universos de referências incorporais. O “mecanismo” dessa revirada de ser consiste no fato de certos segmentos discursivos da máquina se põem a jogar um jogo não mais apenas funcional ou significacional, mas assumem uma função existencializante de pura repetição intensiva [...].

Decidimos fazer a máquina de tal maneira que as fotografias⁵³ que produzimos durante o percurso das nossas atividades ficassem rodando como um filme. Escolhemos as fotografias para compor a narrativa de imagens alçando a máquina no tempo. Para tanto, percorremos as imagens que estavam arquivadas no computador do Comitê.

Trata-se de percorrer, mostrar, tocar as fotografias produzidas em curso. Sim, em curso e em movimento. Aqui já não há mais uma fotografia arquivada e outra sendo produzida. Ambas se hibridizam abrindo passagem para a produção de outras narrativas de imagens, produzindo no tempo - pois narração é sempre no tempo dobrada-desdobrada, uma hibridação luz-palavra que compõe linhas de visibilidade e invisibilidade e dizibilidade. Narrativas de imagem que convocam a pensar nos modos de vi/ver enquanto composição de modos de existir em movimento num presente, desde sempre invadido e determinado por um passado passando, tanto quanto em permanente escoamento em direção a um porvir se insinuando.

Nesse sentido fotografias que escolhemos para fazer parte da máquina foram construídas coletivamente, nos permitindo analisar as possibilidades de enunciação e de visibilidades agenciadas em seus sentidos polissêmicos e produzidas pelo coletivo de crianças. Entendemos que a produção dessas narrativas de imagem carrega marcas singulares, que expostas a um coletivo de construção tornam-se passíveis a olhares diferenciados e às provocações que já não mais pertencem somente àquele que produziu a imagem.

A produção de imagens nos leva a pensar que certamente, a criança pode, muitas vezes, assumir o lugar daquele tipo de fotógrafo “gaiato e amalucado”, tal

⁵³ Torna-se importante destacar que os responsáveis pelas crianças que participam da Oficina de Aprendizagem assinaram um Termo de Consentimento Livre e Informado, permitindo a utilização das imagens na pesquisa. Este termo foi entregue para cada responsável pessoalmente e, neste momento, os objetivos da pesquisa foram explicitados e acordados. Mas isto, por si só, não basta. Se há uma ética na pesquisa que se sustenta em pressupostos legais, em que o responsável é aquele que assina pela criança, há também um exercício ético que nos coloca frente a frente com essa criança na composição desta tese. Conversar, solicitar e compartilhar com as crianças as pretensões da pesquisa passou a compor o cotidiano da Oficina. Essa conversa foi tomando contorno em muitos momentos. No início, alguns/as pareciam não entender, ou melhor, talvez a pesquisadora não tenha conseguido se deslocar do palco academicista, que muitas vezes é hermético e ressoa somente com seus pares. Este foi um exercício de escuta e conversa que se fez no movimento vivo do encontro com as crianças. A tese, a ideia de mostrar algumas fotografias que elas haviam produzido no decorrer das atividades da Oficina de Aprendizagem foi compartilhada. Se aqui estão é porque o olhar da criança abriu passagem para função ético-política da infância no universo da pesquisa.

qual aponta Foucault (2011, p. 97) quando aborda a obra de Duane Michals⁵⁴. Fotógrafo este que, segundo Foucault, subverte a metáfora fotográfica que captura o olhar, aquela que impõe uma lei, ser um olho, um olho impecável que prescreve aos outros o que deveriam ver. Para livrar-se dessa pesada ética do olhar, o autor argumenta que Duane Michals “[...] anula a chamada função ocular da fotografia, deixando escapar o visível, ao passo que o invisível, indevidamente, surge, passa e deixa seus rastros sobre a película.” (FOUCAULT, 2011, p.97). Nessa direção, diria Novaes (2000), a visibilidade não se restringe ao objeto, tampouco reside no sujeito, mas no reconhecimento de que cada visível guarda também uma dobra invisível.

Mas se há um modo “gaiato e amalucado” que constitui nossos “olhares fotográficos”, pode haver também, como indica Sanz (2011), certa automaticidade no “clique” que coloca em marcha a saturação do olhar, na qual a experiência fotográfica acaba se produzindo no fluxo de um modo/tempo fugidio e em constante aceleração. Na insaciável busca por “guardar” momentos de nossas vidas, deparamo-nos com acúmulos e também com a transitoriedade das imagens que operam um modo de olhar fatigado. Fotografia como paralisia e contração radical do movimento, demarcando o que Sanz (2008, p. 4) indica como “fotografias no tempo e não tempos na fotografia.”

Entendemos as fotografias que fazem parte do nosso percurso de atividades na oficina seguindo a perspectiva de uma poética dos “restos.” Restos que fazem elos com o trabalho da fotógrafa e artista plástica Rosangela Rennó (2013)⁵⁵. Em algumas de suas obras, Rennó (2013) percorre vários locais da cidade (feiras de antiguidades, depósitos e arquivos nacionais) em busca de fotografias descartadas pelo circuito do consumo, transformando-as em outras narrativas, geralmente envolvendo uma temática política, tensionando assim visibilidades e invisibilidades instituídas.

⁵⁴ De acordo com Santos (2008, p.55) o fotógrafo norte-americano Duane Michals (1932) nasceu em Mckeesport, na Pensilvânia, mas vive e trabalha em Nova Iorque. A sua atividade não é propriamente a de um artista ligado aos movimentos da arte contemporânea. Ele começou a trabalhar como designer para revistas nos anos 1950. Entretanto, as suas provocações no uso da fotografia o tornaram profundamente contemporâneo e grande influenciador das experiências com a fotografia no decorrer dos anos 1970, uma vez que ele rompeu com os cânones da imagem fotográfica tradicional ao promover uma interessante ambiguidade entre o documental e o ficcional em suas imagens encenadas.

⁵⁵ A biografia da artista plástica e fotógrafa Rosangela Rennó encontra-se acessível no site (ROSANGELA RENNÓ, 2013).

De acordo com Alessandrine (2011), a intenção de Rennó é “jogar” com a dinamicidade dos modos de viver na contemporaneidade que acolhe e produz uma infinidade de informações cotidianamente exposta aos nossos olhos. Uma imensurável circulação de imagens excessivamente repetidas e que assim ficam banalizadas e, conseqüentemente, descartadas.

A escolha das fotografias foi acompanhada de um olhar que habita o tempo. Percebemos que já não éramos mais os mesmos. As imagens mais antigas revelaram as marcas de um tempo *cronos* nos colocando frente a frente com a geografia de corpos, “crescidos”, “envelhecidos” na duração. Também nos deparamos com casas que já não existiam mais e outras que agora se tornaram totalmente diferentes com a interferência de nossos murais. Nesse encontro, tocamos com os nossos olhares as “pessoas passagens.” Em outros momentos, nos embrenhamos nas imagens que mostravam atividades que já tínhamos realizado e que na conversa foi se deslocando para outros movimentos narrativos.

Nesse momento conversamos, rimos, nos vimos, olhamos para o entorno, para o detalhe, para rusga, para aquilo que nos provocava estar ali. Cavalgar a flecha do tempo, como afirma Axt (2011), fluxo em que os tempos se escoam, o plano anterior sendo agora passado, retornando pela insistência das imagens, atendendo ao apelo dos atuais trajetos sendo percorridos pelas crianças.

Esse modo de operar “restos” imagéticos coloca em tensão as elaborações de Wunder (2006). A autora argumenta que a racionalidade científica moderna dá ênfase a um modo de visão regularizado, formalizado e pautado, principalmente em procedimentos de avaliação e controle que produzem um olhar geometrizado que classifica, avalia, corrige e se distancia das sensibilidades. Tal discussão ganha relevância e se desdobra no próprio processo de como a produção de imagens opera nos modos de olhar e na produção das formas de visibilidade e de visibilização da vida e do viver.

Nossa ideia se ancorou na possibilidade de remexermos, deslocarmos o olhar, revirmos e percorrermos a paradoxalidade do tempo, tensionando visibilidades/invisibilidades e também dizibilidades, provocando outros sentidos. Nessa direção, podemos pensar que o uso das narrativas de imagem se expande no território dos modos de vi/ver/aprender, podendo provocar múltiplas aberturas no olhar-narrar como modo de pensamento. De acordo com Remião, Marques-Silva e Axt, (2012), este modo de olhar-narrar-pensamento tateia e hesita em um

movimento inventivo e imprevisível, percorrendo a tessitura da vida, fazendo parada movente naquilo que inquieta, que desloca e que constitui os modos de viver. É, portanto, como nos sugere Tittoni (2011), no plano da experiência ético-estética dos sujeitos que a intervenção imagética pode provocar outras visualidades, bem como problematizar e produzir outros modos de existência, convocando olhares e reflexões.

Em seguida fizemos uma abertura na “caixa”, uma tela/imagética. Inicialmente, não sabíamos muito bem como construí-la, e nos deparamos com a falta de materiais necessários para a composição da nossa ideia. Isso não foi empecilho. Exploramos o espaço da oficina e usamos o que tínhamos ali. “Reviramos” o Comitê, percorremos a rua, desmontamos objetos, encontramos coisas perdidas, nos deparamos com outras que nem sabíamos que estavam lá. A “casa”, com os seus recantos, seus cantos, suas histórias virou palco e corpo através da qual as crianças e o/as educadores/as fizeram cada um a sua maneira uma itinerância na busca de objetos que sustentassem a construção coletiva, a máquina do tempo. De certa forma, fizemos aquilo que inicialmente tínhamos como proposta para a mostra: explorar objetos, “pequenos restos” que concentravam em si a nossa história movente, fazendo disso outra coisa: arte.

Após este momento, utilizamos o computador para compor a narrativa fotográfica, juntamente com as frases/enunciados que as crianças haviam escrito para a mostra. Enunciados em que as crianças foram lançando diante da pergunta: “afinal, o que é arte?”. As crianças mergulharam no computador digitando as frases, agenciando palavra, imagem, leitura.

A partir destes “olhares des(focados)”, que se hibridizam na intransigência provocada pelas tantas “imagens arquivadas”, furamos as laterais da máquina e inserimos um suporte (duas ripas de madeira), onde a narrativa imagética foi colada de maneira que pudesse rodar. O menino que cresce ao lado do pai observando e ajudando-o em uma oficina que ajusta desde carros até painéis, parecia deslizar com arte e precisão na construção desta maquinaria temporal. Ensinou-nos a fazer furos com exatidão, a medir sem réguas, a fazer do olho uma ferramenta que inventa caminhos, das mãos o toque que sente em qualquer objeto algo vivo: *“Para tudo se tem um jeito”*, dizia a criança. Rubro/educador sugeriu que pintássemos as paredes da máquina, tal qual fazíamos em nossos murais pela cidade. As crianças adoraram.

A máquina tornou-se também um mural que é a um só tempo imagético, verbal fotográfico, produzindo sentidos que fazem elos com a argumentação de Axt (2011):

Inscrito no passado, o sentido produz-se concretamente no presente, no trajeto-imagem de um corpo: este presente, este corpo - tempo-lugar do sentido – sentido emergido-ativado por trajetos-imagens, constituindo um agir, um olhar e um dizer singulares, histórias narrativas inéditas [...] -, enquanto pensa a imagem como lugar de inscrição do tempo-movimento concernido à duração bergsoniana (AXT, 2011, p. 106).

No fluxo desta “teia semiótica” (GUATTARI, 2000, p.114), a máquina funciona virtualizando o atual, atualizando o virtual em um movimento incessante, produzindo sentidos moventes que escoam em ato no tempo duração. Essa maquinaria de sentidos faz vibrar “um muro em fazendo” bem como os cadernos das crianças, o caderno de notas da pesquisadora-educadora, acolhendo e produzindo as tendências em jogo. Tendências que concorrem para um modo a constituição de *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*.

Figura 23 – Máquina do tempo 6



Fonte: A autora (2014)

Figura 24 – Máquina do tempo 7



Fonte: A autora (2014)

Figura 25 – Máquina do tempo 8



Fonte: A autora (2014)

Importante ressaltarmos que, no movimento de escreVer esta tese, a máquina do tempo funciona afirmando um olhar ético que acolhe uma política do virtual no encontro com o que as crianças dizem, criando condições de possibilidade para a afirmação da coexistência entre as lógicas que operam nos modos de aprender na contemporaneidade. Trata-se da atualização de tendências que concorrem para a problematização sobre o exercício da liberdade nos modos de aprender no território da educação brasileira. Um movimento de atualização que não cessa de se virtualizar fazendo ressoar uma tese que não busca responder problemas, mas sim criá-los. Acreditamos que o movimento que acompanha o nosso problema de pesquisa não assegura respostas, nem prescrições para que, a partir daqui sejam seguidas. Nesse sentido sustentamos que a tese só é movente porque habita indagações que vibram e criam um regime de visibilidade para *um-lugar-tempo-de aprender-brasileiro*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de escrever esta tese centra-se numa indagação constante: *Como a problematização em torno do aprender como exercício de liberdade nos convoca a pensar em uma política e uma ética no território da Educação Brasileira?* A composição deste problema se constituiu no encontro com um contexto de pesquisa que envolve o cotidiano de práticas de educadores/as e crianças em um espaço de formação anarquista libertário. A pesquisadora-educadora foi invadida por indagações que dizem respeito aos modos de aprender e a liberdade em um diagrama de relações neoliberais, próprias à contemporaneidade. A intransigência do exercício da liberdade nos modos de aprender convocam a escuta de uma educadora que também é pesquisadora diante de um cenário tão marcado pelas lógicas do capital, da competitividade e do individualismo nas mais variadas formas de viver.

No encontro com as crianças que se diziam “*atrasadas na escola*”, envergonhadas por não atingirem uma meta preestabelecida pelo modelo de educação vigente, a pesquisadora-educadora foi encontrando, na problematização do tempo, uma via de acesso para compor a questão do aprender como exercício da liberdade. Afinal, que tempos são esses que nos constituem na contemporaneidade? Como as crianças se reconhecem diante dessa provocação que as coloca como num lugar que deve dar conta do futuro da nação, o que acaba por torná-las eternamente devedoras de algo que não se pode pagar? A força do capital parece imprimir suas marcas exatamente neste ponto: é preciso manter a criança presa à dívida de um futuro melhor, um futuro que jamais será alcançado, pois a cada passo percorrido pela criança, a meta se move na mesma proporção.

Nesse fluxo de problematização temos um corpo-criança que tende a adoecer, seja pela angústia da vergonha, seja pela lei das medidas que, por vezes, ancoram meninos e meninas brasileiros/as nas chamadas lentidões para aprender. E mais, de que maneira podemos pensar o aprender como algo que convoca e que desloca o pensamento, fazendo durar sentidos em produção?

No encontro com o grupo de pesquisa Lelic, a pesquisadora-educadora foi encontrando um repouso em terras trêmulas que a acolheram, mas não sem antes torná-la do avesso. Diante das tão conhecidas práticas de controle e de disciplina no

âmbito dos nossos fazeres e pensares educativos este coletivo insiste em indagar sobre os possíveis tempos-lugares que possam, no âmbito da pesquisa in(ter)venção, inventar e inventar-se em outros modos de olhar-sentir-fazer educação. A abertura para este sentido em produção exigia um outro deslocamento no olhar: pesquisar-intervir afirmando a coexistência na diferença (AXT; MARTINS, 2008).

Ao tomar a coexistência como *ethos* na pesquisa já não adiantava mais culpar e responsabilizar a escola, os professores, a educação e o Estado pelas mazelas do aprender. Já não adiantava mais buscar soluções, afirmando prescrições de como a educação “deve ser.” Era preciso fazer bifurcar, acolher multiplicidades forçando o pensamento a pensar, acolhendo as tendências que concorrem para instaurar lógicas nos dispositivos em jogo. Os pensamentos dicotômicos que colocavam o lugar libertário como exterior às políticas de governo na educação perderam a força para um modo de pesquisa que afirma a imanência no movimento vivo da vida. Aquilo que inicialmente era dirigido apenas para os contextos libertários acabou ganhando forma em um estudo que analisa a experiência de um modo de aprender que problematiza o exercício de liberdade nas práticas políticas e éticas no território da educação.

Assim, afirmar um modo de pesquisar que se abre para a imanência e a coexistência de tensões, instaurou a possibilidade para pensarmos o nosso contexto de pesquisa como *um lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*. No fluxo deste olhar e diante do objetivo principal da pesquisa desdobram-se três proposições específicas: Buscar, no diálogo Henri Bergson, Gilles Deleuze e Michel Foucault, pistas conceituais para problematizar possíveis relações entre noções de tempo, aprender e liberdade; Experimentar, pela via da pesquisa in(ter)venção, práticas políticas e éticas que evidenciem o aprender como exercício da liberdade no encontro com as crianças da oficina de aprendizagem do Comitê da resistência popular; Cartografar a partir dos modos de aprender experimentados na Oficina Aprendizagem do Comitê da resistência popular os processos constituídos em *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*.

Para compor e cotejar essas proposições a educadora-pesquisadora passou a acolher as tensões e coexistências que se constituíram no próprio movimento da pesquisa, em meio as tramas paradoxais da hesitação, elaborando algo sempre novo no fluxo intuitivo da vida e dos sentidos. Um movimento de pesquisa atento a

como as coisas funcionam e com o que estão em conexão, andarilhando os fluxos de um aprender que se produz no campo problemático, no próprio movimento em curso, ali onde os processos escoam em ato, no encontro com o que as crianças dizem. O que as crianças dizem tornou-se o principal intercessor da pesquisa-in(ter)venção tecendo um modo de pesquisar com o verbo escreVer para cartografar *um-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*, colocando em análise os processos de subjetivação que estão constituindo os modos de aprender na contemporaneidade.

Para sustentar esta proposição foram produzidos dois planos no estudo cartográfico. O primeiro plano de análise foi composto por cinco cartografias intituladas de: Aprender para ser livre e livre para aprender como toda a gente: eis os tons da nossa escravidão; Sob as luzes da liberdade liberal: o aprender para o progresso e a criança brasileira como o futuro da nação; Os ponteiros do relógio marcam o corpo e prendem o atraso no futuro: a criança como capital humano, aprendendo para a ordem e o trabalho; Um lugar tempo de aprender brasileiro e anarquista: um fio tênue e frágil em meio à produção de subjetividade capitalística; O estrondo: junho de 2013 a rua, a infância e as palavras: uma política de sentidos em luta. As cartografias foram constituídas em um movimento de escreVer atento ao que as crianças dizem em intercessão com algumas linhas históricas que evidenciam o jogo de forças entre práticas instituídas e os conceitos de aprender, tempo e liberdade no Brasil.

Acompanhando e escreVendo os processos que constituem ***este-lugar-tempo-de-aprender-brasileiro*** as cartografias indicaram um modo de aprender para a salvação, um modo de aprender para a civilidade, de aprender para ser livre e autônomo, nos termos liberais e iluministas, e não menos importante um modo de aprender em que a criança é forjada em uma maquinaria capital. Tais modos de aprender se atualizam e produzem efeitos nas mais variadas faces da educação contemporânea.

Nesse processo, o diálogo com Henri Bergson, Gilles Deleuze e Michel Foucault nos permitiu compor alguns conceitos-práticas em relação, produzindo ações singulares na pesquisa. A tessitura produzida com os autores nos possibilitou acessar a ideia da liberdade para além de um conceito metafísico (bom senso), ou de uma vontade livre (senso comum). A liberdade, a partir daí, ganha lugar na pesquisa como força/potência de mudança.

O segundo plano de análise movimentou as intensidades que geraram a problematização da tese no encontro com as crianças e seus modos de aprender, cartografando como uma tese vira caderno e uma máquina do tempo, entre produções de singularidades de um aprender brasileiro com a infância.

Ao cartografarmos algumas experimentações produzidas com as crianças, pela via da pesquisa in(ter)venção, destacamos três linhas de reflexão que nos convocaram a pensar nas práticas políticas e éticas, bem como os seus efeitos no território da educação.

A primeira linha de reflexão reside na possibilidade de sustentarmos em nossas práticas educativas o aprender como processo em devir. Trata-se de afirmarmos um *ethos*, uma posição-ético-política que acolhe aprenderes sempre a espreita da criação, restituindo a mobilidade ao movimento, a fluidez a mudança, a duração ao tempo, ao aprender a liberdade. Esta primeira linha produz um modo de estar na vida, com o outro, na alteridade, um modo de estar no aprender sem que seus mais variados matizes lhe sejam decalcados. Aprender é nesse sentido afirmar a imanência de uma vida.

Na sequência, a segunda linha, nos aponta para um modo de aprender como problematização conferindo a criança o estatuto de artesã de si. Acreditamos que ao se experimentar em um modo de aprender que produz problemas a criança se reinventa, produzindo forças que ao atuarem sobre a existência constituem um modo movente e artista de viver. Uma arte de viver que comporta o deslocamento constante dos jeitos de ver, sentir, ler, escrever. O aprender, neste caso se faz na experiência vivida em ato, e é dessa maneira que a invenção e a liberdade se instauram no processo movente de nossas práticas educativas.

A terceira reflexão nos indica um modo de aprender que é coexistência na diferença. Esta terceira linha produz um arranjo de forças em que o aprender se abre para as multiplicidades, forçando o pensamento a pensar, a compor conceitos e práticas que assegurem a potência para experimentação que compõe o aprender como exercício de liberdade, constituindo movimentos de criação.

As três linhas apontam para uma estética da vida enquanto processualidade, não-dada, mas batalhada na resistência, que podem se fazer no encontro com a alteridade, “perdendo tempo” numa artesanaria infinita e na coexistência com as segmentaridades duras num movimento de diferir continuamente. Linhas frágeis,

mas que eventualmente são flagradas se sustentando (sem garantias de nada) num *lugar-tempo-de.aprender-brasileiro*.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Katia Faria; ROCHA, Marisa Lopes Da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia, ciência e profissão**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 648-663, dez. 2007.

ALESSANDRINE, Patricia C. A. A fotografia expandida no contexto da arte contemporânea: uma análise da obra *Experiência de Cinema* de Rosângela Rennó. **Semeiosis: semiótica e transdisciplinaridade em revista**. [suporte eletrônico]. Disponível em: <<http://www.semeiosis.com.br/u/37>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

ALVAREZ, Johnny. PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 131-149.

AQUINO, Yara. Milhões de crianças no mundo não aprendem o básico, diz Unesco. **Agência Brasil**. 29 jan. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-01/milhoes-de-criancas-no-mundo-nao-aprendem-o-basico-diz-unesco>>. Acesso em: 07 abr. 2014.

AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2008.

_____. **Encontro Clio entre gerações: por uma escuta dos sentidos na maturidade velhice**. Campinas: Mimeo, 2010 (prelo).

_____. Trajetos-imagens: por uma cronotopia dos sentidos na pesquisa. In: ZANELLA, Andréa Vieira; TITTONI, Jaqueline (Org.). **Imagens no pesquisar: experimentações**. Porto Alegre, v. 1, p. 99-122, 2011.

_____; KREUTZ, José. R. Instalando o tempo no espaço social da sala de aula em rede: ou de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 319-340.

_____; ELIAS, Carime. R. Quando aprender é perder tempo: compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. **Revista Psicologia & Sociedade**, v.16, n. 3, p. 17- 28, set./dez. 2004.

_____; MARTINS, Marcio. Coexistir na diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole Maria Favieiro (Org). **Múltiplas alfabetizações e alfabetismos**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008. p.133-159.

BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário**. São Paulo, Global, 1979.

BARBOSA, Rui. "**O arrocho**." Obras completas. Rio de Janeiro. v. 16, t. 4: Ministério da Educação e Saúde, 1989. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/scripts/scripts/rui/mostrafrasesrui.idc?CodFrase=1519>>. Acesso em: 8 maio 2014.

BARROS, Benevides Duarte Regina; SILVA, Carvalho Josephson. A invenção das massas: a psicologia entre o controle e a resistência. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (org.). **História da psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau, 2006.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Procurando outros paradigmas para a educação. **Educ. Soc.** [online], v.21, n.72, p. 32-42, set./2000.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2010.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: Anhembi, 2000.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BERNARDES, Jefferson de Souza. **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil**: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais. 2004. 190. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Secretaria Nacional da Juventude. Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Mapa da Violência. 2014. In: **Juventude Viva**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/juventudeviva/documentos/mapa-da-violencia/>>. Acesso em: 03 set. 2014.

BUBLITZ, Juliana. "Mantenho o que eu disse", diz deputado Luis Carlos Heinze sobre questão da terra no Estado. **ZH Notícias**. Porto Alegre, fev. 2014. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/02/mantenho-o-que-eu-disse-diz-deputado-luis-carlos-heinze-sobre-questao-da-terra-no-estado-4417626.html>>. Acesso em: 07 out. 2014.

CARVALHO, Adriano de. Grêmio pode ser punido no STJD por ato de racismo de torcedores contra Aranha. **ZH Notícias**. 29 ago. 2014. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/esportes/gremio/noticia/2014/08/gremio-pode-ser-punido-no-stjd-por-ato-de-racismo-de-torcedores-contr-aranha-4586158.html>>. Acesso em: 07 set. 2014.

CARVALHO, Victa de. **Dispositivo e imagem**: o papel da fotografia na arte contemporânea. Disponível em: <<http://www.studium.iar.unicamp.br/27/01.html>>. Acesso em: 09 dez. 2012.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. Oculto nas palavras. **Dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Trad. Ingrid M. Xavier, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHAN, Iana. Como preparar seu filho para conquistar os próprios sonhos? **Revista Crescer**. 31 mar. 2014. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/filho-conquistar-sonhos-778272.shtml>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

CHAUÍ, Marilena. A ética de Kant. In: CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Práticas "psi" no Brasil do "milagre": algumas de suas produções. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fabio; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. **Clio-psyché**: histórias da psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.

_____. Psicologia social, políticas públicas e biopoder. In: TATSCH, D; GUARESCHI, Neusa; BAUMKARTN, S (Org.) **Tecendo relações e intervenções em psicologia social**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2009.

_____. Práticas da psicologia social com(o) movimentos de resistência e criação. In: BONAMINGO, Irme Salete; TONDIN, Celso Francisco; BRUXEL, Karin (Org.). **As práticas da psicologia social com(o) movimentos de resistência e criação**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2008.

COSTA, Luis Artur. **Desnaturar desmundos**: a imagem e a tecnologia para além do exílio do humano ano de entrega. 2012. 302 f. Tese (Doutorado em Informática da Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DELEUZE, Gilles. Que és un dispositivo? In: FOUCAULT, Michael. **Filósofo**. Tradução de: Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161. Disponível em: <<http://www.escolanomade.org>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. O abecedário de Gilles Deleuze. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_Wer1VGBZi8>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. **Conversações**. Trad. Peter PálPelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **A filosofia crítica de Kant**. Trad. Germiniano Franco. Lisboa. Portugal: Edições 70, 2000.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Henri Bergson memória e vida**: textos escolhidos por Gilles Deleuze: Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2006.

_____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009a.

_____. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Perspectiva, 2009b.

_____; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, v. 1, 1995.

_____; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2009.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Dicionário etimológico**: origem das palavras. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/>>. Ac esso em: 4 out. 2014.

ESCH, Cristiane Ferreira; JACÓ-VILELA, Ana Maria. A regulamentação da profissão de Psicólogo e os currículos de formação psi. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CERZZO, Antonio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. (orgs). **Clio-psyché hoje** - fazeres e dizeres psi na história do Brasil. Rio de Janeiro: Relume-Dumará-FAPERJ, 2001.

EWALD, Felipe Grüne. **Manifestação poética em performance**: vocalidades, corpo e inscrições na narrativa popular urbana. Londrina: GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL. Boitató – n. 5, jan./jul. 2008, p. 80-96.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA NETO, João Leite. **A formação do psicólogo**: clínica, social e mercado. São Paulo: Escuta, Belo Horizonte: FUMEC/FHC, 2004.

FIGUEIREDO, Luis Claudio Mendonca. **Psicologia**: uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência. 2. ed. Sao Paulo: Educ, 2013.

FIMYAR, Olena. Using governmentality as a conceptual tool. In: **Education Policy Research**. London: Educate, march, 2008. p. 3-18.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 1991.

_____. Uma entrevista com Michel Foucault. In: VERVE: Revista Semestral do NUSOL - Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, **Revista Contemporânea de Educação**, n. 12, ago./dez. 2011.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**: ditos & escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 234-239.

_____. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política: ditos & escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 288-293.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política: ditos & escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-279.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política: ditos & escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.192-217.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

_____. A sociedade disciplinar em crise. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber: ditos & escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. O que são as luzes? In: **Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006c.

_____. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. O pensamento, a emoção. In: **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina: ditos escritos VII**. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

GALLO, Silvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Política & Trabalho Revista de Ciências Sociais**, n. 36, p.169-186, jan./abr. 2012.

_____. **As múltiplas dimensões do aprender**. São Paulo: COEB 2012 (Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo), 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em: 28 set. 2014.

_____. **Autoridade e a construção da liberdade: o paradigma anarquista em educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. UNICAMP, Campinas, 1993.

GUATTARI, Felix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis- RJ: Vozes, 1986.

HERÉDIA, Thais. Educação é ativo estratégico para crescimento da produtividade. **Globo News**. Rio de Janeiro, 15 out.2014. Disponível em: <<http://globo.com/globo-news/jornal-globo-news/v/educacao-e-ativo-estrategico-para-crescimento-da-productividade-aponta-thais-heredia/3697842/>>. Acesso em: 12 out. 2014.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40IBGE>. Acesso em: 02 out. 2012.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Disponível em: <<https://ead.ufrgs.br/rooda/biblioteca/abrirArquivo.php>>. Acesso em 03 dez. 2012.

_____. **Resposta a pergunta**: que é esclarecimento? Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2012.

KASSICK, Clovis. Nicanor. A educação de crianças e jovens segundo princípios da pedagogia libertária: a experiência da escola Paideia de Mérida/Espanha – O que dizem os expaideianos? **EccoS**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 385-420, jul./dez. 2010.

KOHAN, Walter O. **Infância estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKILAR, Carlos (org). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____; KOHAN, Walter O. Apresentação: igualdade e liberdade em educação: a propósito de O Mestre Ignorante. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 181-183, abr. 2003.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. Experimental. In: FONSECA, Tania. M.G.; NASCIMENTO, L.M.; MARASCHIN, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 101-103.

_____. **Pragmática de uma língua menor na formação em psicologia: um diário coletivo e políticas juvenis ano de defesa**. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. **Parecer sobre projeto da tese intitulado “Hoje estou livre para aprender”**: o exercício da liberdade em "tempos de aprender" do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

_____; CARVALHO, Julia. D. Afetar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, L. M.; MARASCHIN, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 25-27.

LEMKE, Ruben Artur. **A itinerância e suas implicações na construção de ethos do cuidado**. 2009. 155f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **Crônicas para jovens de escrita e vida**. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

LUIZ, José. **Dicionário informal**. 2010. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/restinga/1756/>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

MACHADO, Rodrigues. W. Pedagogia Libertária e utopia educacional na sociedade capitalista. **Revista Urutágua**. São Paulo, v 10, n.1, ago./nov. 2006.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MANCEBO, Denise. Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade. **Revista do Departamento de Psicologia**, v. 8, n. 1, p.11-21, set. 1996.

MARQUES-SILVA, Paula; TITTONI, Jaqueline; AXT, Margarete. Experimentações fotográficas: o tempo como tema-dispositivo na pesquisa com imagens. **Informática na Educação: teoria & prática**, v. 16, n. 2, jul./dez. 2013.

MULHERES presas, torturadas, desaparecidas ou assassinadas pela ditadura militar. **Jornal GGN**. Blog de IV Avatar. Disponível em: <<http://www.jornalgggn.com.br/blog/iv-avatar/mulheres-presas-torturadas-desaparecidas-ou-assassinadas-pela-ditadura-militar>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

NIKE. **Ouse ser brasileiro**. Disponível em: <http://www.nike.com/br/pt_br/c/football/ouse-ser-brasileiro>. Acesso em: 12 jun. 2014.

NOVAES, Adauto. Evgen Bavcar – não se vê com os olhos. In: Evgen Bavcar: **o ponto zero da fotografia**. Rio de Janeiro: Very Special Arts, 2000. p.25-36.

PACHECO, Alex. [et. al]. Vivenciando a cultura da Restinga. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PALESTRANTES destacam soluções para a educação no segundo dia do Fórum da Liberdade. **ZH Notícias**, Porto Alegre, 08 abr. 2014. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticia/2014/04/palestrantes-destacam-solucoes-para-a-educacao-no-segundo-dia-do-forum-da-liberdade-4469017.html?impressao=sim>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009a, p 150-171.

_____. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009b. p. 17-31.

_____; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). Apresentação. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.7-16.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**: imagens de tempo em Deleuze. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PIRES, Maria Raquel Gomes Maia; DEMO, Pedro. Políticas de saúde e crise do Estado de bem-estar: repercussões e possibilidades para o Sistema Único de Saúde. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 15, n. 2, aug. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902006000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2014.

PRADO FILHO, Kleber. Para uma arqueologia da psicologia (ou: para pensar uma psicologia em outras bases). In: GUARESCHI, Neusa; HÜNING, Simone (Org.). **Foucault e a psicologia**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005, p 20-36.

PRZYBYLSKI, Maurem Pavão. Do narrar o virtual e o real: experiência de uma tradução. **Iluminuras**, Porto Alegre, v.12, n. 29, p. 199-218, jul./dez. 2011.

PROJETO CIVITAS. Ensaio, 2012./ LELIC. Porto Alegre, UFRGS, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REMIÃO Joelma. Abraão; AXT Margarete; MARQUES-SILVA. Paula. Cidades narradas: dispositivo dialógico para uma estética das relações no campo da pesquisa-formação. In: MULLER, Daniel; AXT, Margarete; HETKOWSKI, Tania (orgs). **Os espaços escolares na cultura digital**. Salvador: EDUNEB, 2012 (prelo).

RIBEIRO Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

ROCHA, Marisa Lopes da. **Parecer sobre projeto da tese intitulado “Hoje estou livre para aprender”**: o exercício da liberdade em "tempos de aprender" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2013. 5 f.

_____; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia**: ciência e profissão. [online], v. 23, n.4, p. 64-73, 2004.

_____; AGUIAR, Katia Faria. Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. **Estudos e Pesquisas em Psicologia/UERJ** [online], Rio de Janeiro, v.10, n.1, out., 2010.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo: PUC/SP, v. 2, n. 1, p. 241-251, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Os devaneios do caminhante solitário**. Brasília: Ed. UnB, 2008.

SANTOS, Alexandre; MICHALS, Duane; GOMES, Alairs. Documentos de si e escritas pessoais na arte contemporânea. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 51-65, jan./jun. 2008.

SANZ, Claudia. Quando o tempo fugiu do instantâneo. **Revista Studium**, Cidade, out. 2011. Disponível em: <<http://www.studium.iar.unicamp.br/32/4.html>>. Acesso em 11 abr. 2012.

_____. Resenha de LISSOVSKY, Mauricio. **A máquina de esperar**: origem e estética da fotografia moderna. Rio de Janeiro: Maud X, 2008. Disponível em: <<http://www.paratyemfoco.com/blog/wp-content/uploads/2009/08/O-jogos-dos-fot%C3%B3grafos-modernos.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHERER, Renné. **Infantis**. Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. Rio de Janeiro: Cortez, 1993.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Recife: Massangana, Fundação Joaquim Nabuco, 2010. 126 p.

TITTONI, Jaqueline. O fotografar, a poética e os detalhes. In: ZANELLA, Andréa Vieira Zanella; TITTONI, Jaqueline (Org.). **Imagens no pesquisar**: experimentações. 1. ed. Porto Alegre: Dom Quixote, 2011.

TRAVERSINI, Clarice. **Parecer sobre projeto da tese intitulado “Hoje estou livre para aprender”**: o exercício da liberdade em “tempos de aprender” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2013. 3 f.

_____; BELLO, Samuel Esmundo López. O numerável, mensurável e auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n 2, p. 135-152, 2009.

UNICEF. **Relatório intitulado de “Situação da Infância e da Adolescência Brasileira – O Direito de Aprender”**, do Fundo das Nações Unidas para a Infância. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/rpi_setembro2009.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WUNDER, Alik. Fotografias como exercícios de olhar. In: 29ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (**Anped**), 2006, Caxambu/MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2359--Int.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

ZATTI, Vicente. **A educação para autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação). 99 f. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ZANIOL, Elisângela; DAL MOLIN, Fábio; ANDREOLI, Giovani. Um projeto de multiplicidade entre pesquisa, extensão, universidade e comunidade: vivenciando a cultura no bairro Restinga. **Revista do Departamento de Psicologia** – UFF, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 227-240, jan./jun. 2007.