

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO AVIZINHAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A ATENÇÃO BÁSICA: saúde, educação e conversas-em-ação

*Jaqueline Dinorá Paiva de Campos
Ricardo Burg Ceccim*

Introdução

Os alunos da educação de jovens e adultos, na modalidade “núcleos de apoio”, são, em geral, cidadãos marcados pela exclusão em razão de gênero, classe social, geração, raça e subalternidade no mercado de trabalho; e que retornam à escola, apesar dos rótulos e das dificuldades, na busca de sonhos, de lugar social, oportunidades de emprego e renda, vínculos inovadores e nova circulação na cidade. O seu território é de “segmento vivencial”. Vivendo onde vivem, não são “público-alvo” da atenção básica sem esta precisa configuração que os inclui em produção de vida/promoção da saúde. Sua condição de saúde está incluída na busca por esta modalidade de educação e seu desempenho educativo está inserido na avaliação de saúde no que concerne à atenção básica, contato dos agentes

comunitários de saúde e práticas cuidadoras no bojo das noções de integralidade, comunidade e diversidade.

A busca pela escola representa, para alguns, parte do tratamento terapêutico para o abandono de drogas ou a redução de danos, para outros a exigência para a permanência em cargos de trabalho ou acesso ao mercado. Há aqueles que buscam o tempo perdido em razão de inúmeras repetências escolares, pois não aprendiam no mesmo ritmo de seus colegas e muitos idosos buscam “reinclusão” social. A modalidade da educação de jovens e adultos também faz parte das medidas judiciais de redução da privação da liberdade ou aquisição de direitos civis e políticos, assim como faz parte da atenção integral à saúde da pessoa com deficiência mental e está presente nas condutas intersetoriais dos Consultórios de Rua. Contribui ainda – ou participa – da reinserção de egressos das instituições manicomiais, hoje em residenciais terapêuticos, “usuários” das oficinas de geração de renda, geriatrias, casas de passagem, comunidades terapêuticas etc. Esta modalidade de ensino oferta apoio presencial aos alunos a partir de suas dúvidas (particulares problemas de aprendizagem, curiosidades que desconfortam o intelecto, perguntas inéditas decorrentes do voltar a estudar, da busca de suplência educativa para os exames de certificação de domínios escolares ou da frequência em programas de Educação de Jovens e Adultos – EJA), o que proporciona que histórias de vida, com toda sua intensidade, venham juntas no “encontro pedagógico”.

A educação de jovens e adultos está para a educação básica como a atenção psicossocial está para a atenção básica. Os núcleos de apoio em Educação de Jovens e Adultos estão para a educação básica como os núcleos de apoio em Saúde da Família estão para a atenção básica? Por que não? O “público-alvo” efetivamente se confunde

e se repete algumas vezes, mas também difere bastante. Entretanto, essa nucleação coloca em questão o conceito de “território” sem reduzir a necessidade de acolhimento, vínculo e responsabilização para a educação básica e para a atenção básica – quais as diferenças na “territorialização”? Entram em questão os indicadores de identidade e as radicais necessidades de singularização. A narrativa nascida em um Núcleo de Apoio em Educação de Jovens e Adultos veio à atenção básica como ponto de torção, como *tema de dobradiça*¹, como experiência prática na cena da vida, inserindo desafios de pensamento e “dobradura”, desafio de inclusão de “segmento territorializado na produção de vida”, mas não territorializado no mesmo conjunto de Códigos de Endereçamento Postal de alguma dada Unidade Básica de Saúde. Colocou em questão o prestigiado ponto de inflexão do conceito de “pesquisa situada” (MARCUS, 1995), “trabalho situado”, “intervenção situada”, quando sua base era o território, porque o território se deslocou, sua situação não era mais uma localidade, mas uma transversalidade. O “situado” se desprende do “local” como signo de endereço e comunidade cultural para o de segmento transversal em busca de vida e saúde, inserção em necessidades sociais em saúde e enfrentamento dos determinantes e condicionantes ao processo saúde-doença-cuidado-qualidade-de-vida. (BUSS, 2000)

Pode-se chegar à noção de que fluxos intensivos podem ser mobilizados pela educação básica e pela atenção básica em uma *ensinagem* ou em um *cuidado* ativadores, junto às pessoas em vulnerabilidade, de sua capacidade germinal de si mesmo. No cenário educacional que nos é regular, marcado pela fragmentação e oposição de saberes (formal-informal), parametrizado e sequenciado,

¹ “Os temas de dobradiça são como polemizações, conversas acrescentadas pelos agentes de problematização, funcionando como desconforto intelectual.” (CECCIM et al., 2014)

as parcializações corpo e mente, sujeito e objeto, forma e fluxo reafirmam a aceitação de que seres, objetos e meio preexistem às relações que estabelecem. Autores como Latour (2012), Deleuze e Guattari (2012) ou Escóssia (2014) se contrapõem a essas dicotomias opositoras, trazendo que toda produção se dá no coletivo, por agenciamento e em redes, não havendo oposição, mas distinção, naturezas diferentes, prolongamentos. Essa fragmentação, no caso da educação, acaba seccionando tempo, espaço e fazeres, fazendo com que o acontecimento-aprender seja reduzido a rotinas escolares demarcadas previamente com início, meio e fim. Então a Educação não está melhor que a saúde nos termos do acolhimento, mas seguimos os rastros do tema de dobradiça. O aprender, como acontecimento, não apresenta a marca da extensão que lhe confere como característica a previsibilidade. Pelo contrário, carrega a marca da imprevisibilidade, por isso quando os alunos são questionados sobre como aprendem, respondem: não sei; mas lembram do tempo despendido ou perdido e da intensidade do encontro com o aprender (livros, professores, escolas, mentores). Na mesma perspectiva, Larrosa (2002) propõe a aprendizagem como algo que nos toma, não o que se passa, mas o que nos passa, um acontecimento. A aprendizagem como acontecimento muda o foco dos resultados do ensino, do que se aprendeu, para o processo aprender, ou seja, da forma para o fluxo. O que faz com que seja necessário aparelhar ferramentas relacionais: o olhar, a escuta e o corpo, para uma escuta sensível que proporcione um *ver-ouvir-sentir háptico* a fim para acolher os signos (DELEUZE, 2003) da demanda dos alunos e reencaminhá-los à plurissignificação, movimento de prospecção de novas formas de ser, fazer, conhecer e viver.

Arte intercessora da educação, educação intercessora da saúde

Na produção de ferramentas relacionais, a arte vem como “intercessora” (DELEUZE, 2008)², pois é da arte a “especialidade” de fazer ver os fazimentos e desfazimentos de mundos subjetivos, cognitivos ou materiais, as germinações e os inusitados. Para exemplificar, podemos dizer que para o artista uma tela branca não expressa o nada, mas um pedido decorrente da abertura a um campo de possibilidades; é uma demanda, a margem, a invenção de um problema antes da sua solução; nominado por Lygia Clark como “vazio pleno” (CLARK, 1960c) do qual a multiplicidade que emerge é sempre produto relacional em ato – fruição. Na obra “Bichos”, Lygia Clark, inspirada em moluscos, mostra que valva e animal se articulam e passam a constituir não mais a concha e o molusco, mas outra coisa, um terceiro – o bicho. (CLARK, 1960a) Clark inaugura a saída da resignificação para a plurissignificação, uma coisa não pode se tornar outra, pode ser várias, desde que tocada, mobilizada, interatuada, sentida, experimentada. Nos Bichos, peças metálicas se articulam, criando uma multiplicidade de possíveis, em um corpo-a-corpo que se estabelece entre o fruidor e a obra. Para Clark (1960b, p.47) o fruidor³ “já não se projeta e se identifica na obra”. O fruidor “vive a obra e, vivendo a natureza dela, ele vive ele

² “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artista – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. (DELEUZE, 2008, p.156)

³ O termo espectador da citação foi substituído por fruidor, justamente por não haver passividade.

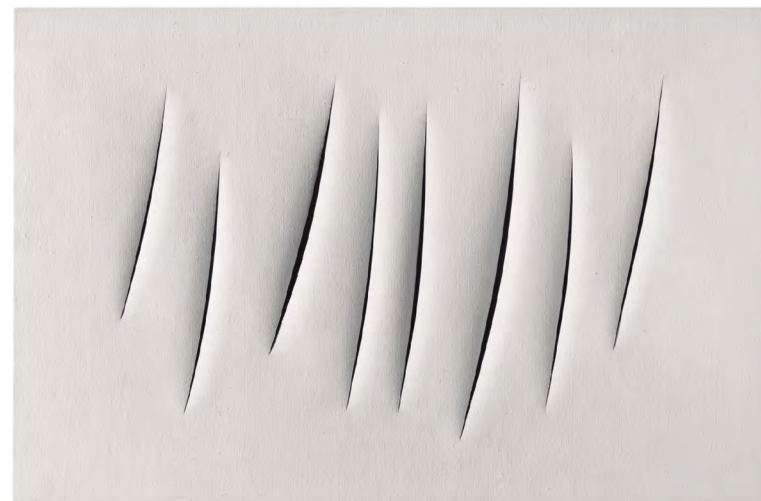
próprio, dentro dele”, ou seja, não há passividade – nem do fruidor, nem da obra – pois se atualizam na relação.



Bicho - Relógio do Sol. Lygia Clark (1960)

O artista Lucio Fontana nos traz a “terceira dimensão” na pintura sem o uso da perspectiva. Apresenta telas perfuradas e rasgadas, introduzindo, assim, a profundidade que convoca ao que não se vê e que estaria atrás do furo ou do talho. Em suas obras, procura evidenciar possibilidades de ruptura da matéria.⁴ O tempo é introduzido na obra ao sermos forçados a imaginar o artista cindindo e furando a tela com um determinado instrumento e em diferentes velocidades/intensidades (ALENCAR, 2009), em ato de acontecimento.

⁴ Lucio Fontana, artista ítalo-argentino, nasceu na Argentina, mudando-se para a Itália. Foi pintor e escultor, procurou evidenciar em sua obra as possibilidades de ruptura da matéria, fazendo a pintura ganhar corpo e transbordar para o espaço do fruidor, onde o espaço bidimensional da tela põe em causa a pintura como meio de representação.

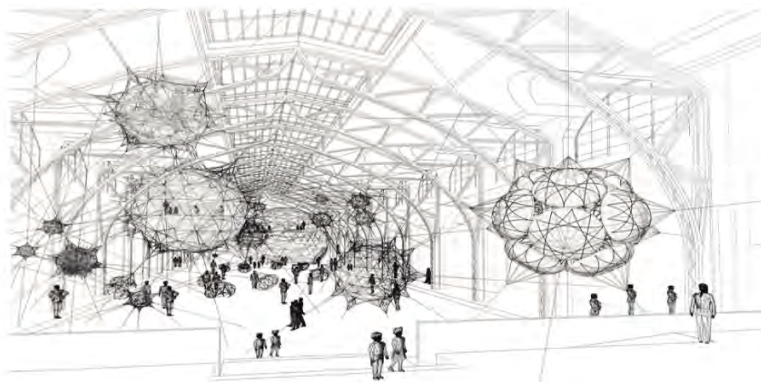


Conceito Spaziale “Attese 140”. Lucio Fontana (1965)

A sensibilidade do artista faz emergir o vazamento, o oculto, o invisível, o imperceptível. Dessa maneira, a pintura transborda para o espaço do fruidor, convocando um novo olhar. É a arte produzindo fissuras, convocando o sair de si mesma: a libertar o olhar, a escutar o vazio, a sentir diferente, ou seja, nos convida a afirmar a vida que surge dando passagem à produção de novos mundos. Abre-se um campo de possibilidade que proporciona composições, evocando novos caminhos, outros mundos por onde aprender e ensinar, os quais podem ser acessados a partir de uma abertura à sensibilidade pela produção (invenção) de *uma* escuta que ultrapasse o audível e de *um* olhar que contraponha ao ótico (compreendido como linear e centrado, logo reducionista) e de um corpo cujos órgãos do sentido sejam capazes do deslocamento autocentrado para a alteridade, da identidade para o jogo ou a dança, movimentos com o outro.

Tomas Saraceno propõe em seu trabalho outras formas de habitar o mundo e de perceber a natureza. Traz entidades

como círculos e redes que se conectam e se constituem por conectores elásticos onde qualquer perturbação ressoa em todas as partes do sistema modificando-o. Sua obra mostra que nada é simples, linear, uno. Tudo é composto, múltiplo, com forma reticular, apresentando sempre uma conjunção aditiva aberta a novas composições. Sua obra mostra que existem mundos invisíveis que se produzem ao nosso redor a todo tempo, além do nosso olhar óptico.



Fonte: “In Orbit”. Tomas Sarraceno (2013).

Essa arte não representativa, mas relacional, não identitária, mas conectiva, não nos remete às formas ou padrões de ser, estar, mostrar. Em cada ser, estar e mostrar é particular, singular, menor. Referimo-nos ao menor em contraposição à cultura hegemônica, tomada como maior, pois a língua não é feita para comunicar e sim para relacionar significado-significante, codificar. (DELEUZE; GUATTARI, 1977; 1995b; 2012) A multiplicidade da escuta e do olhar busca uma “língua menor” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b) para nomear o que sucede. Nesse mesmo sentido, Schüler (2001, p.135) nos traz que “o problema são as palavras, sempre as mesmas para uma realidade inquieta, flutuante”. Como um simples nome pode conter o que experienciamos?

O toque da arte produz novo tom de conversa, reinventa e nomeia o olhar, a escuta e o corpo para questionar os processos produtores de vida, minoritários, das gentes que frequentam a educação de jovens e adultos, em um país que investe promessa de sucesso e renda aos mais escolarizados. A ferramenta relacional do olhar torna-se arma quando se dispõe a ser a de um “olhar rizomático”, a da escuta quando se dispõe a ser “escuta-inscrição”, e a do corpo quando se dispõe a ser “corpo-pendular”.⁵ Criam-se ferramentas-armas máqunicas, não mecânicas, como na proposição filosófica de Deleuze e Guattari (2012), “armas de guerra” que inventam outros/novos modos de composição para produção de si e do mundo, que é seu correlato, para dar passagem ao acontecimento-aprender.

O “olhar-rizomático” expõe as pluralidades dos processos produtores de vida em expansão. Seu objeto não é causa-efeito, sem respostas, sem modelos, já que não existem verdades a serem reveladas, como afirma Latour (2000), somente produções coletivas, em coletivos que habitam um determinado espaço e tempo. Contrapõe-se ao olhar óptico centrado da civilização ocidental, em que o ver é movimento para saber, como uma flecha que busca um alvo fixo, e que produziu/produz o olhar da ciência tradicional clássica na qual sujeito e objeto preexistem às suas relações. O olhar-rizomático instaura à plurissignificação, do alvo fixo para o múltiplo, um olhar menos identitário e mais prospectivo, que reconhece e acompanha as singularidades, agenciando-se a elas, dando passagem a outras dimensões de vida ainda que não visíveis ou dizíveis. A “escuta-inscrição” não se reduz ao audível, oferece o corpo como território de passagem, como superfície de inscrição – uma escuta que se deixa

⁵ Conceitos em diálogo com a dissertação de mestrado intitulada *Cartografia de vida no trabalho educativo com jovens e adultos: conversas-em-ação*, de autoria de Jaqueline Dinorá Paiva de Campos e orientação de Ricardo Burg Ceccim. (PAIVA-DE-CAMPOS, 2012)

impregnar pelas marcas do estranhamento, acolhendo, dando morada e borda aos devires que pedem passagem em uma perspectiva de composição e conjugação de forças para além do juízo moral, proporcionando a criação de um território existencial, de encontro, de composição, de aumento de potência, para que os devires possam seguir adiante independentemente do percurso.

Deleuze e Guattari (1997) nos indicam que um território existencial é sempre de passagem, pois está em constante processo de criação. Nessa perspectiva, o espaço pedagógico se transforma em um território que produz uma escuta como campo de experimentação em ato, que problematiza o vivido e retorna trazendo plurissignificações tanto ao ensinar como ao aprender. O “corpo-pendular” conecta o fora, que também é dentro, um acoplamento de alteridades para compreender o outro como experiência em seu fazer imediato, tomando a consciência como campo de experimentação, como propõe Rocha (2000)⁶, contrapondo a cisão corpo-mente. Complementando, Larrosa (2002) traz a experiência como algo que nos contamina, da ordem do sensível. Nessa perspectiva, essa ferramenta-arma reconhece de modo encarnado que mais importante que a forma é o fluxo. O corpo entra em cena como confecção artesanal do encontro pedagógico, de modo a não se tornar prescrição didática, porque está ancorado em uma experiência da “contaminação”. Ele faz um mapa aberto em todas as dimensões, proporcionando composições, “conversas”, conversas que movem ações (de si, de outrem). Nessa concepção, professor e aluno não existem

⁶ Segundo Rocha (2000), a partir do conceito de enação (conhecimento em ação ou atenção do conhecimento com cognição encarnada), de Francisco Varela, a cognição não é privilégio da mente, mas decorrente de todo organismo, inclusive celular, ou seja, a cognição é corporificada. A consciência é tomada fora do modelo da representação: não é função do sujeito, nem somente consciência de si – representação fraca – mas como experiência, como campo de experimentação.

em hierarquia, deixam-se contaminar pela experiência. Por que com o cuidador em atenção básica seria diferente?

A construção de um olhar-rizomático, de uma escuta-inscrição e de um corpo-pendular proporciona “criação (como ferramenta) e resistência (como arma)”, produzindo no encontro pedagógico o aumento de potência de afirmação da vida, recusando o que nos decompõe e que se apresenta como verdade naturalizada e suas prescrições morais. As ferramentas-armas propostas atuam indissociavelmente para proporcionar um ver-ouvir-sentir háptico, como “máquina de guerra” (DELEUZE; GUATTARI, 2012) que não faz guerra, pois a guerra aleija, mutila, restringe ou tira a vida. Pelo contrário, uma “máquina de guerra” inventa outros/novos modos de composição promovendo a criação e a expansão de conversas-em-ação que impulsionam movimentos de desterritorialização, assim, ampliam nossa rede de relações produzindo aprendizagens formais ou de si, aprendizagem escolar ou sobre entornos e o mundo.

As ferramentas-armas proporcionam o acolhimento de “conversas da borda”. Chamamos de “conversas da borda” aquilo que normalmente é deixado de lado no encontro pedagógico, aquilo que é tido como subjetivo, menos importante em relação ao objetivo. Aqui, o aprendizado inverso: da atenção psicossocial para a educação básica. Entretanto, esta oposição objetivo-subjetivo só existe quanto à natureza, se precisarmos diferenciar (DELEUZE, 2003), pois o que existe é conexão/relação/fruição entre sujeito-objeto e o que se produz/produziu não preexiste à relação. Tanto objetivo como subjetivo compõem uma mesma questão. Observamos que, quando resolvemos uma questão, a pergunta que lhe deu origem não deixa de existir e essa resposta só tem sentido na questão daquele espaço-tempo (acontecimento) que a suscitou. “Conversas da borda” podem possibilitar fissuras que convocam conversas-em-ação que “arredondam a forma”,

desestruturando-a de maneira que possibilitem a passagem de informes *in-formes*, devires ou fluxos desterritorializados e que necessitam de guarida para que suas potências não se percam e não se dissipem durante o apoio pedagógico, que é um dos perigos referentes à evasão, ao descrédito, à minoração de importância aos saberes dos alunos. O educador que “conversa” ou o cuidador que “conversa”, enseja narrativas aprendentes. Saberes de si são fiados nas histórias contadas, nos relatos escutados, nos desabafos incontidos, nas queixas das experiências. Por meio do acolhimento, escuta e esforço de engendramento com coisas da vida de escola, da vida de serviços de saúde, da vida nas linhas transversais da produção de existência e se constitui um caminho para convivências e construção dos conhecimentos de forma integrada e com sentido.

Nas conversas-em-ação, as narrativas são essenciais para evidenciar a aprendizagem e a presença de processos. O caráter processual se refere aos professores, em formação permanente, e aos alunos, lidando com histórias de vida, projetos de futuro e operação social de cotidianos. Um processo pressupõe conversas e mais conversas, tecendo caminhos e seus contextos. As conversas materializam a concepção de que a educação é, por toda a vida, o desenvolvimento da formação que se estende por toda a vida. Mediante conversas-em-ação, alunos e professores em atividade profissional configuram espaço para a singularidade, não apenas recuperam os significados que atribuímos ao vivido.

O apoio do/no Núcleo (o apoio que o Núcleo dá, mas o apoio que no Núcleo se recebe) pressupõe, então, um conjunto de ações de ordem relacional que proporcione suporte, aconchego e passagem ao devir, ao aprender, ao curar-se, ao deixar-se tratar. Mostra-se produtor de múltiplas conexões, possibilitando a exposição a outros encontros, em que as ferramentas-armas produzidas no trabalho passam

a intermediar conversas-em-ação que se apresentam como redes de composições possíveis, apontando múltiplos caminhos como margens de possibilidade de novos aprendizados e ensino, novos cuidados e terapêuticas. Como na obra *Bicho*, de Lygia Clark, uma obra aberta que convida à relação, o “bicho” somente ganha sentido na relação com o outro. Uma obra em movimento devido à multiplicidade de intervenções possíveis.

Há muitas narrativas dos alunos em que o apoio é traduzido “como se estivéssemos com amigos jogando conversa fora sobre o que os dois não sabem”, “um lugar de perder tempo”, “onde se aprende errando”, “onde cada um tem uma coisa a ensinar”, “onde não se tem nada pronto e se problematiza”, “se aprende procurando o erro”, “uma relação não robotizada”, “seguimos juntos”, “local de vínculos”. Múltiplas conversas produzidas a partir de uma horizontalidade que procura a exposição ao outro, ativando processos de singularização. O processo de ensino-aprendizagem mediado por conversas-em-ação tem apresentado essas “conversas” com função “poiética”, ou melhor, de autopoiese (MATURANA; VARELA, 2001), pois à medida que amplifica o contato com outras/novas experiências/sentidos, amplia redes de relações e possibilita novas conexões com o mundo, ou seja, transforma relações com o mundo criando novos territórios existenciais, sempre de passagem, proporcionando mundos e possíveis. Conversas-em-ação expõem articulações e redes de relações no encontro educativo (ou no encontro cuidador) e emergem como ação de si e de entornos, ressignificam passado e presente por reencontrarem a multiplicidade ou a possibilidade de novas conexões do ensinar e aprender, cuidar e tratar. Elas apresentam as seguintes dimensões ou aspectos: os signos, o território vazado e o tempo como duração. Essas dimensões, apesar de se complementarem, serão abordadas separadamente seguir.

Os signos

Conforme Deleuze (2003), aprender é captar e decifrar signos e inteligência daquilo que vem depois. O conceito de signo, para o filósofo, difere do conceito de signo da linguística, segundo o qual, em Saussure (2000), por exemplo, o signo combina um conceito a uma imagem acústica – significado e significante. Para o filósofo, tudo que nos ensina emite signos, podem ser seres animados ou inanimados e, a partir deles, captamos os fluxos – seu diferencial. Assim, uma determinada vocação é uma abertura à sensibilidade relativa a determinado signo. Como exemplo, podemos dizer que um educador deve ser sensível aos signos da educação: do aprender, do ensinar; um cuidador aos signos do cuidado: da escuta, do tratar. Os signos nos afetam quando captam nossa atenção, agindo diretamente sobre a produção de subjetividade, forçando seu movimento sem utilizar-se da representação devido ao seu caráter causador de estranhamento, pela imposição da experiência de diferença. Entretanto, é uma dupla captação, pelo encontro da diferença em si, que constituirá a aprendizagem a partir da tradução, na leitura dos signos. Afetados pelos signos, aprendemos e da aprendizagem emerge a inteligência (que sempre virá depois, não de qualquer tipo de dom, exceto o de afetar e ser afetado pelos signos). Para ordenar e dar sentido ao pensamento, buscando a solução de problemas, ocorre um processo inventivo, resultado dos efeitos de estranhamento do signo, convocação à subjetividade (diferença) e leitura de sensação pela inteligência.

Segundo Kastrup (2001), o processo de aprendizagem constitui-se em uma circularidade inventiva na qual não existem resultados previsíveis. O processo de aprendizagem é sempre inacabado, contínuo e imprevisível. Para a educadora (KASTRUP, 2005), a invenção é sempre novidade e

difere da criatividade que busca produzir soluções originais, portanto a invenção é sempre acolhimento de um problema novo, imanente, portador de uma imprevisibilidade. Não existindo resultados possíveis, o foco volta-se ao processo, pois, experimentado o signo, olhamos o mundo com outros olhos (invenção de si), tornando-o diferente (invenção do mundo). Logo, a invenção é um processo que não pode ser atribuído ao sujeito ou ao objeto, pois não preexistem ao processo de invenção. Eles são efeitos desse processo, que ocorre como plano de produção de subjetividade. É este plano que é mobilizado no processo de aprendizagem e de cuidado. Assim, cabe ao professor ou ao educador tornar-se um “caçador” sensível aos signos emitidos pelo aluno e pela educação, pelo usuário e pelo cuidador, e tomá-los pela multiplicidade de caminhos que ensejam conversas por onde ensinar e aprender, por cuidar e tratar, decorrente do uso de ferramentas-armas, próprias ou não, mas que sirvam ao trabalho educativo ou assistencial. Parece relevante investir na linguagem do olhar-rizomático, da escuta-inscrição e do corpo-pendular para que se obtenha passagem e oferta de suporte, possibilitando práticas de exposição à pluralidade de signos, objetivando outras leituras/sentidos que provoquem a multiplicidade de começos, inventando sempre outras/algumas/novas narrativas. Na Educação de Jovens e Adultos, conversas-em-ação apresentam-se como a arte combinatória de esgotar o possível na demanda-ensino-aprendizagem-gestão de uma escola, inventiva, posto que não a escola propriamente dita, modalidade de ação ensinantes entre e aprendentes.

É necessário o alerta sobre considerar o mundo como emissor de signos, pois devemos vencer a pretensão de supor toda a clareza das coisas. Os signos não se reduzem ao ser ou aos objetos, nem ao que se apreende deles, como nos traz Deleuze (2003). Muitas vezes, a clareza que achamos ter em relação aos signos emitidos pelos nossos alunos faz

com que tenhamos atitudes microfascistas, ditando o andar da vida deles, prescrevendo modelos e modos repletos de “boas intenções”, baseados em que o ser contenha o código do signo que emite. Entretanto, se deixarmos a falsa clareza “de lado”, percebemos que a irredutibilidade dos signos a um sentido único e ao objeto é justamente a sua potência – a busca pelas múltiplas traduções, como afirma Deleuze. No Núcleo de Apoio em Educação de Jovens e Adultos, os alunos, referindo-se a situações de aprendizado, afirmam a potência de aprender utilizando-se da problematização, ou seja, buscando signos. Afirmam: “a gente questiona a matéria [as disciplinas/os conteúdos] buscando o erro, tem o raciocínio e não tem nada pronto”. Ver o erro como um signo estimula a busca constante e contínua por novas traduções, movimento próprio da aprendizagem. Dessa forma, a ênfase do aprender recai na busca pelo aprendizado, como conversas-em-ação, e não na solução de problemas.

O território vazado

Na narrativa dos alunos do Núcleo de Apoio da Educação de Jovens e Adultos, o aprender é “deixar o passado para trás”, “aquilo que se consegue junto” (referindo-se ao professor e aos colegas), momento onde “cada um tem uma coisa a ensinar”, situação “onde não tem nada pronto”, entre outras correlações com a experiência. A escola é um lugar onde “todos podem aprender”. Estas considerações indicam um território mais para abandonar do que para fixar-se a ele, impõem ampliação do território, pois escola e relações sociais cotidianas ou inventivas precisam de rede. É um caminho que não se percorre sozinho, ele é (com)partilhado, contínuo, e em constante atualização, com marca espaço-temporal. A partida se dá pelo olhar

rizomático, com o estranhamento dando visibilidade a outras dimensões de vida; pela escuta-inscrição, que rompe com os espaços que seccionam saberes em científicos ou da experiência, hierarquizam as relações e excluem a diversidade pela imposição de interpretações; e pelo corpo-pendular, quando aluno e professor se encontram com a alteridade.

Essas ferramentas-armas proporcionam o escape para o território das conversas-em-ação que é ocupado mais por acontecimentos, por aquilo que nos toca, do que por coisas formadas e percebidas, ou seja, é mais intensivo do que extensivo, mais dos “afectos” do que da percepção. É um território onde o trajeto convoca as paradas e não o inverso, ou seja, relações de cumplicidade no Núcleo potencializam conversas-em-ação, produzindo novos aprendizados (paradas). Aprendemos “com o outro” e “não como o outro” em um território de apoio, de convivência, de afecção, de diversidade, onde a ênfase sai do saber/reprodução/solução de problema e passa ao aprender como acontecimento.

No território das conversas-em-ação, o acontecimento-aprender é da ordem do que nos *afecta*, nos toma, produzindo uma experiência de estranhamento ao que nos toca, fazendo com que busquemos outros/novos sentidos, novos aprendizados. O aprender tomado como acontecimento, “(...) não o que se passa, mas o que nos passa (...)”, como propõe Larrosa (2002, p.21), retrata um aprender corporificado que exige uma relação por inteiro – corpo-mente, uma abertura à sensibilidade, à alteridade e ao acaso dos encontros que nos colocam em movimento de conversa e de sondagem de redes de ação.

Nas narrativas dos alunos do Núcleo, quando o aprender é tomado como “o que nos passa”, o próprio sujeito da experiência é um território de passagem que se

deixa impregnar por aquilo que lhe acontece, deixando-se marcar, como em uma superfície sensível. São as marcas do acontecimento-aprendizagem, da experiência vivida em um território de conversas-em-ação. No Núcleo, as conversas-em-ação vazam o território segmentado decorrente de ferramentas-armas produzidas em encontros intensivos no trabalho educativo com jovens e adultos, pois perfuram as estrias da curricularização que secciona os saberes escolares e as práticas de ensino que se baseiam na transmissão de conteúdos. Como nas telas (esculturas) de Lucio Fontana, que ao cindir ou perfurar o plano o pintor dá vazão ao que não se vê, rompendo com o espaço bidimensional da tela e põe em causa a pintura como meio de representação.

O tempo que dura

A visão do senso comum sobre o tempo supõe uma linearidade segmentada e descontínua entre presente, passado e futuro, no qual um ser que vive no presente rememora um passado, almejando um futuro. Este modelo pressupõe uma estagnação de cada etapa, apontando em uma única direção e sentido. Estriamos o tempo a partir da sua espacialização. Esta é a forma como organizamos nossas rotinas, nosso trabalho, enfim, nossas vidas. Vivemos sob a égide desse tempo cronológico que, na educação, condiciona o fazer pedagógico, burocratizando-o nas divisões por séries, no avanço dos alunos somente ao final do ano escolar (intervalo fechado de tempo determinado para aprender), do controle avaliativo da aprendizagem em etapas e ao final do processo e do próprio uso da idade para padrões de inserção e exclusão.

No Núcleo, entretanto, características atemporais informam seu trabalho: há avanço do aluno em qualquer época do ano civil, não há um ano escolar com início, meio e fim prévios; o tempo no Núcleo tem limite aberto e contínuo pelo ingresso do aluno em qualquer época do ano civil e a sua saída mediante a certificação ou cancelamento de inscrição; a vinda dos alunos que frequentam o apoio não é condicionada pela presença obrigatória, mas pela necessidade e pelo vínculo que se estabelece em virtude do acolhimento constante. No Núcleo, este tempo definido infinito (enquanto dura), da ordem das relações, determina certa duração que impõe a experimentação de ritmos, intensidades e compassos próprios que não caracterizam o tempo cronológico, em virtude de não apresentar uma linearidade que suponha sequência e controle.

É um tempo existencial, da experiência, do acontecimento-aprender, onde os alunos narram que “perdem tempo” ao aprender, seja quando querem diminuir a distorção série/idade, seja quando conversam sobre si e sua vida, mas, também, para trazer de volta tempos perdidos ou que “viajam no tempo” com os saberes discutidos. Quando se pergunta como aprenderam, ou seja, que processo percorreram, alegam o seu desconhecimento do processo, do que se sucedeu e como se sucedeu, mas falam da vida e dos eventos socioculturais que passam. O tempo como “duração” assinala a passagem do não saber para o saber – acontecimento-aprendizagem –, apresentando uma multiplicidade qualitativa e contínua que não se reduz a um número ao qual possamos controlar, pois expressa uma diferença de si mesmo (sentida, não quantificada). Trata-se de um tempo que “se passa”, das relações, em que não temos controle do que é produzido pela intensidade dos encontros. Talvez coisas que não tivéssemos a intencionalidade de ensinar sejam aprendidas

devido a três fatores: a multiplicidade dos signos emitidos nas conversas-em-ação (captados/ativados no olhar-rizomático), a introdução de redes e novas leituras ou traduções do vivido e do agora experimentado (margens/bordas da escuta-inscrição) e a abertura à alteridade ou “ao que vier” (corpo pendular da experiência).

Vê-se empiricamente nas narrativas dos alunos essa modalidade de tempo não linear, logo, não é à toa a dificuldade de os alunos narrarem o “trajeto percorrido” na aprendizagem. A própria “inteligência que vem depois” (DELEUZE, 2003) reordena o pensamento e acaba modificando o tempo a partir de suas construções. A inteligência, na tentativa de “apreender as significações objetivas” (p.28) induz à conversa e às redes. A amizade e o trabalho se tornam o exercício cotidiano dos fazeres. A troca de ideias convoca à amizade embasada no seu compartilhamento e nos sentimentos comuns sobre a significação das coisas na busca de uma verdade daquilo que é experimentado, sentido e vivido. Revelamos novos modelos de comunicar e de entender comunicados.

O tempo como “duração” faz pensar o acontecimento-aprendizagem não mais a partir do tempo cronológico que imobiliza o tempo para situar nosso fazer pedagógico diário, predizendo os acontecimentos e segmentando o espaço escolar, impondo a marca da extensão: a linearidade e/ou controle do processo ensino-aprendizagem para a educação, à qual somente interessam as políticas cognitivas de transmissão/reprodução em que todos percorrem o mesmo caminho linear e ordenado como requisito para que a aprendizagem ocorra. Já o tempo como “duração” do acontecimento-aprendizagem configura mudanças cognitivas que não indicam evolução ou progresso como em uma escala hierárquica, mas, como movimento intensivo, afirma o presente como produtor de redes de

ação criadoras de novas formas de viver e conhecer, ou seja, produtor de conversas-em-ação. “Conversas” que conjugam forças a partir do olhar-rizomático são acolhidas da escuta-inscrição e levadas ao estranhamento pelo corpo pendular, instigando à experiência.

O tempo como “duração” do acontecimento-aprendizagem nas conversas-em-ação se desfaz da marca da extensão dada pelo tempo cronológico e “conversa” com o “tempo de duração pura”, como em Bergson (DELEUZE, 1999), que também o toma pela intensividade que mantém o espaço, mas não a extensão. Como nas telas de Lucio Fontana, nas quais o tempo intensidade é introduzido na obra ao imaginar o artista perfurando a tela em ato de acontecimento, assim como o espaço, pela introdução da 3ª dimensão: a profundidade.

Considerações finais

A política cognitiva das conversas-em-ação produz um espaço e um tempo que garantem borda (acolhimento) e passagem aos devires em curso, objetivando uma aprendizagem em meio à vida e nas redes. Esta política cognitiva volta-se não à apreensão da aprendizagem como busca de uma verdade que possa ser representada e reproduzida, mas como produtora de estranhamento a um público plural, onde a potência da diversidade e pluralidade produza conversas-em-ação que exponham outras dimensões de vida que podem ser “prospectadas” a partir dos signos que emitem. As conversas-em-ação constituem-se como a arte de composição de possíveis, ou seja, são portadoras de uma multiplicidade não quantitativa, não numérica, com performance reticular que aposta em novas composições na produção de mundos possíveis

no acontecimento-aprendizagem, onde diferimos de nós mesmos, pois algo acontece conosco. Assim, conversas-em-ação, modo pedagógico de expressão à fluidez da realidade, tem uma de suas partes no virtual, com toda sua multiplicidade, e outra no atual (em constante atualização), não existindo uma oposição distintiva entre virtual e atual.

O rompimento com a modelização da escola regular e a implantação da modalidade “apoiadora” não presencial potencializa uma máquina que combate as hegemonias educacionais e o enquadramento em mundos dados. O que uma Unidade Básica de Saúde capta aí para seu público da Redução de Danos, das ações de desinstitucionalização manicomial, da atenção na deficiência e saúde mental? A partir da pedagogia das conversas-em-ação se proporciona acolhimento ou borda aos devires em curso oferecendo um corpo-escola, um corpo-docência que se move com o corpo dos alunos em movimentos de criação do viver, em busca da exposição à multiplicidade de signos, inventando sempre novas conversas por onde aprender e ensinar. A perspectiva de um mundo dado não permite pensar a realidade movente, onde há invenção de mundo e de si, já uma outra perspectiva, a da ação de mundo ou de conversas-em-ação, permite pensar aprendizagens que colocam o problema como criacionismo de caminhos necessários, onde todos possam percorrer seus próprios caminhos e assim criar condições para que a aprendizagem ocorra. Rompendo a forma tradicional de conhecer na qual uma consciência interna observa e reflete o mundo externo, ensejamos a mudança dessa consciência contemplativa para uma consciência encarnada, não passiva, experimentação.

Conversas-em-ação indicam um modo de trabalhar não linear nas práticas de encontro pedagógico ou de encontro cuidador. Interrogam as práticas do ensinar e do aprender, do escutar e do tratar, do cuidar e do curar.

Fazem emergir enunciados e dão visibilidades que não se fecham em uma solução, mas apresentam um movimento de contínua atualização, sempre inacabado, decorrente de um pensar problematizado (invenção de problemas) no qual o conhecimento produzido é sempre coletivo, pois é fruto de uma rede heterogênea. Em analogia à obra “Bicho” de Lygia Clark, conversas-em-ação são um bicho-rede que faz convite à relação a partir de três afetos – do olhar-rizomático que cartografa (perscruta) percursos possíveis; da escuta-inscrição que possibilita o acolhimento; e do corpo-pendular que coloca em movimento o eu e o outro. Não possui nem direito e nem avesso, só o desejo de novas composições. Uma obra aberta que busca – no corpo-a-corpo com o outro – novos sentidos de existência em ato a partir do acontecimento-aprendizagem. Na atenção básica, essa dobradiça educação básica alfineta território, acolhimento e vínculo-responsabilização, pois não cabem mais os simples “retorno à família”, “retorno ao bairro”, “manutenção na comunidade”, inserção do agente comunitário de saúde. Faz-se necessária uma conexão com a vida, com os pedidos de/da vida nas pessoas, nos corpos, nos sentimentos (nas sensações), nas redes que concatenamos para prover fluxo, passagem, saúde. Pessoas sim em território, mas de vida que pede passagem, trabalhadores sim em território, mas das redes intensivas. Intersetorialidades? Sim, mas com efeitos intercessores, capazes de abalo nas formas e emergência do *informe* ou dos devires da experiência de conversas-em-ação.

Referências

ALENCAR, V.P. **Lucio Fontana**: discussão sobre o espaço e o tempo. Especial para a Página 3. *Pedagogia & comunicação*. UOL Educação, p. 1-4, [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/lucio-fontana-discussaosobre-o-espaco-e-o-tempo.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BUSS, P.M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p.163-177, 2000.

CECCIM, R.B. et al. Círculos em redes: da construção metodológica à investigação em saúde como pesquisa-formação. **Fórum sociológico [on-line]**, n. 24, 2014. Disponível em <<http://sociologico.revues.org/1111>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

CLARK, L. **Bichos**. Arquivo – Associação cultural: o mundo de Lygia Clark. [on-line]. Rio de Janeiro: s.n., 1960a. Disponível em: <<http://www.lygiacklark.org.br>>. Acesso em: 20 de out. 2012.

_____. **Biografia**. Arquivo – Associação cultural: o mundo de Lygia Clark. [on-line]. Rio de Janeiro: s.n., 1960b. Disponível em: <<http://www.lygiacklark.org.br>>. Acesso em: 20 de out. 2012.

_____. **Vazio pleno**. Arquivo – Associação cultural: o mundo de Lygia Clark. [on-line]. Rio de Janeiro: s.n., 1960c. Disponível em: <<http://www.lygiacklark.org.br>>. Acesso em: 20 de out. 2012.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

_____. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. Uma ou mais durações. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999, p.57-73.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. A literatura menor. In: _____. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago. 1977, p. 25-42.

_____. Acerca do Ritornelo. In: _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v. 4. p. 121-150.

_____. Introdução: rizoma. In: _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1995a. v. 1. p.10-36.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012. v. 5. p.240

_____. Postulados da linguística. In: _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995b. v. 2. p.11-62.

ESCÓSSIA, L. **O coletivo como plano de coengendramento do indivíduo e da sociedade**. São Cristovão: Editora da UFS, 2014.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, v. 6, n. 1, p.17-27, janeiro/jun. 2001.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, janeiro/fev./mar./abr. 2002.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. Some experiments in art and politics. **E-flux Journal**, New York, n. 23. 4 mar. 2011, p.1-7. Disponível em: <<http://www.e-flux.com/journal/some-experimentsin-art-and-politics/>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

MARCUS, G.E. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. **Annual review of anthropology**, v. 24 p.95-117. 1995.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

PAIVA-DE-CAMPOS, J.A. **Cartografia de vida no trabalho educativo com jovens e adultos**: conversas-em-ação. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ROCHA, J.M. **A consciência como um campo de experimentação**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2000. p.79-93.

SCHÜLLER, D. **Heráclito e seu (dis)curso**. Porto Alegre: L&PM, 2001. p.130-169.