

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Elen Cristina de Oliveira Ferreira Ferraz**

***ENTRETEMPOSESPAÇOS DA EXPERIÊNCIA:  
CRIAÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR***

**Sorocaba/SP  
2015**

**Elen Cristina de Oliveira Ferreira Ferraz**

***ENTRETEMPOSESPAÇOS DA EXPERIÊNCIA:  
CRIAÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR***

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alda Regina Tognini Romaguera

**Sorocaba/SP  
2015**

### Ficha Catalográfica

F433e Ferraz, Elen Cristina de Oliveira Ferreira  
*Entretempos e espaços* da experiência: criação de sentidos no cotidiano escolar / Elen Cristina de Oliveira Ferreira Ferraz. -- Sorocaba, SP, 2015. 174 f.

Orientador: Prof. Dr<sup>a</sup> Alda Regina Tognini Romaguera  
Tese (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba,  
Sorocaba, SP, 2015.  
Inclui bibliografias e anexos

1. Produção de sentidos no cotidiano 2. Processos de criação. 3. Oficinas como estratégia de pesquisa. 4. Experiência. 5. Infância. I. Romaguera, Alda. Regina. Tognini., orient.  
II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

**Elen Cristina de Oliveira Ferreira Ferraz**

***ENTRETEMPOSESPAÇOS DA EXPERIÊNCIA:  
CRIAÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR***

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Aprovado em \_\_/\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alda Regina Tognini Romaguera  
Universidade de Sorocaba

1º Exam. Prof. Dr. Marcos Antônio dos Santos Reigota  
Universidade de Sorocaba

2º Exam. Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alik Wunder  
UNICAMP

3º Exam. Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Bastos Catunda  
Universidade de Sorocaba

4º Exam. Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.Nadir Neves Nunes  
Faculdade Ipanema

Aos que mergulham no caos  
potência de pensamento e sentem e  
inventam linhas possíveis e se  
abrem às possibilidades e  
encontram sentido em seu viver.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por toda luz, força e proteção e aos queridos Carlos, Larissa e Laís, pelo amor incondicional. À mãe Rosa, à zelosa Cida e à amiga Genice pela torcida, carinho e incentivo.

Ao estimado. Prof. Dr. Professor Hélio Iverson Passos Medrado (*In memorian*) por me aceitar no grupo de pesquisas PODIS e abrir as portas do curso de doutorado e me ensinar sobre a importância do olhar transdisciplinar e à incansável, irreverente e inesquecível, querida Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia de Amorim Soares (*In Memoriam*), que muito inquietou meu sentir e meu pensar.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliete Jussara Nogueira que me ensinou que a aprendizagem é um processo de construção permanente e universal, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Catunda que me encantou com sua sensibilidade e as paisagens sonoras, ao Prof. Dr. Marcos Reigota por ampliar em mim as possibilidades de pensar e praticar a educação ambiental no cotidiano escolar e ao Prof. Dr. Paulo Celso da Silva que com suas orientações, sugestões e análise muito colaboraram para a construção deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alik Wunder que possibilitou uma leitura sem margens do mundo e de mim mesma, despertando sentido em meu olhar.

À querida amiga Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadir Neves Nunes por sua amizade, benevolência e contribuições pertinentes a esta pesquisa.

À Vilma Franzoni e Daniela pelas pontuais orientações e sugestões para normatização do trabalho.

Às professoras, participantes e inventivas, dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba.

Especialmente à amiga e orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alda Regina Tognini Romaguera por suas atenciosas orientações, sem as quais este trabalho não teria sido realizado e por seu turbilhonar de pensamentos ético-poéticos a me encantar.

Namastê!

O Deus que está em mim, saúda o Deus que está em vocês!

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos.

Gilles Deleuze

## RESUMO

Esta tese apresenta alguns processos de criação e produção de sentidos no cotidiano escolar. Visa investigar possibilidades de experimentar processos de criação com professores, por meio de oficinas inventivas tomadas como lugar discursivo de negociação, que foram desenvolvidas com professoras de Educação Infantil, nos Centros de Educação Infantil inseridas na rede municipal de Educação Básica da cidade de Sorocaba. Partiu-se da hipótese de que o convite ao pensar, por provocações estéticas, pode concorrer para: o despertar de uma política de cognição; sensibilizar pessoas para o processo de criação; abrir espaços de subjetivação e de produção de sentidos; possibilitar o potencial crítico de produção coletiva; ampliar espaços para controvérsias; potencializar mudanças. Neste sentido, as oficinas inventivas exercem um importante papel na renovação do território existencial das pessoas, e por revelar espaços em que se promove a visibilidade e negociação de versões repercutem implicações teóricas, metodológicas e éticas. Pretendeu-se contextualizar *temposespaços* contemporâneos, no/do cotidiano escolar, identificar a percepção das professoras acerca dos processos experimentados e analisar quais são os problemas que limitam os processos criativos e a produção de sentidos no cotidiano escolar. Defende-se a tese de que é possível provocar *temposespaços* de acontecimento em que professores (as) possam exercitar um pensamento nômade, conectando-se e fazendo rizomas que possibilitem gerar processos criativos e de trocas simbólicas, resistindo aos dispositivos e às estruturas contemporâneas. O trabalho provocou professoras a experimentar processos de criação no cotidiano escolar contemporâneo, por meio de oficinas como espaços de produção de sentidos e coconstrução de identidades. Tomou as oficinas como estratégia de pesquisa e se desenvolveu por entrelaçamentos da linguagem poética, de conceitos, de experiências da pesquisadora, de expressões gráficas, com as múltiplas vozes das professoras. Ao abrir espaços de subjetivação, considera-se a responsabilidade ético-política do pesquisador, com uma conceituação de *temposespaços* do viver, com os *temposespaços* criativos em oficinas e com os *temposespaços* da experiência e processos de produção de subjetividades.

**Palavras-chave:** Cotidiano Escolar. Produção de sentidos. Processos de criação. Experiência. Infância.

## ABSTRACT

This thesis presents some processes of creation and production of meanings in the school everyday life. It aims to investigate possibilities of experiencing creation processes with teachers through inventive workshops taken as a discursive trading place, which were developed with teachers of early childhood education; at early childhood education centers, which are part of municipal basic education of the city of Sorocaba. It was assumed that the hypothesis that the call to think, by aesthetic provocations, might compete for: the awakening to a policy of cognition; sensitizing people to the creation process; opening spaces of subjectivation, and production of meanings; enabling the critical potential of collective production; expanding spaces for controversies; enhancing changes. In this sense, the inventive workshops play a major role in the renewal of the existential territory of persons, and by revealing spaces where it is promoted visibility and negotiation of theoretical and methodological implications that affect versions and ethics. It was intended to contextualize contemporary timespaces, at/school, identify the everyday perception of teachers about the experienced processes and analyze what problems limit the creative processes and the production of meanings in the school everyday life. We support the thesis that it is possible to cause timespaces of event in which teachers can exercise a nomadic thought, connecting and producing rhizomes which enable to generate creative processes and symbolic exchanges, resisting to devices and contemporary structures. The work led teachers to experience creation processes in the contemporary school routine, through workshops as spaces of production of meanings and identity building. The workshops were taken as a search strategy and developed by interweaving of poetic language, concepts, experiences of the researcher, graphic expressions, and with the multiple voices of the teachers. By opening spaces of subjectivation, it is the ethical-political responsibility of the researcher for a conceptualization of the living timespaces, the creative timespaces workshops and the timespaces of experience and processes of subjunctives production.

Keywords: Production of senses. Creation Processes. Experience. Childhood.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Narrativa criada por FLOR.	84
Figura 2 - Narrativa oral expressada por FLOR.	84
Figura 3 - Narrativa criada por ALMA.	85
Figura 4 - Mixagem das narrativas das professoras criada pela autora.	87
Figura 5 - Imagem- narrativa criada por LUZ.	88
Figura 6 - Narrativa escrita criada por LUZ.	89
Figura 7 - Imagem-narrativa criada por ESTRELA.	90
Figura 8 - Imagem-narrativa criada por CORAÇÃO.	91
Figura 9 – Ligação corpo e mente criada por CRIANÇA.	93
Figura 10 - Escultura criada por ALMA.	94
Figura 11- Mixagem criada pela autora durante a pesquisa.	95
Figura 12- Imagem-narrativa criada por SOL.	96
Figura 13- Imagem-narrativa criada por ARCO-ÍRIS.	102
Figura 14 - Imagem criada por NATUREZA.	103
Figura 15 - Narrativa poética criada por FLOR.	104
Figura 16 – Imagem criada por FLOR.	104
Figura 17- Narrativa criada por LUZ.	105
Figura 18 - Narrativa criada por CORAÇÃO.	107
Figura 19 - Imagem criada por CORAÇÃO.	107
Figura 20 - Narrativa criada por FLOR.	108
Figura 21- Imagem criada por FLOR.	109
Figura 22 – Imagem criada por ALMA	110

Figura 23- Imagem criada por CRIANÇA.	111
Figura 24 - Imagem criada por LUZ.	113
Figura 25 - Imagem criada por LUZ.	115
Figura 26 - Imagem criada por LUZ	116
Figura 27 - <i>Vida</i> : Imagem e narrativa criada por VIAGEM.	120
Figura 28 - <i>Jogo da vida</i> : Imagem e narrativa criada por CORAÇÃO.	122
Figura 29 - <i>Coisas da vida</i> : Imagem e narrativa criada por LAR.	124
Figura 30 - <i>Férias de verão</i> : Imagem e narrativa criada por NATUREZA.	125
Figura 31 - Imagem-narrativa <i>O Solitário</i> criada por CORAÇÃO.	134
Figura 32 - Imagem-narrativa <i>Os delimites da palavra</i> criada por LAR.	136
Figura 33 - <i>Os pregos da sociedade</i>	138
Figura 34 - Imagem-narrativa <i>O Catador</i> criada por ESPERANÇA.	139
Figura 35 - Imagem-narrativa <i>Infância</i> criada por GIRASSOL	141
Figura 36 - Imagem-narrativa <i>Retrato</i> criada por ÁRVORE.	144
Figura 37 - <i>A menina avoada</i> criada por MENINA.	146
Figura 38 - Narrativa criada por NATUREZA.	148
Figura 39 - Narrativa escrita criada por ÁGUA.	149
Figura 40- Narrativa escrita criada por ALEGRIA.	150
Figura 41 - Narrativa escrita criada por ÁRVORE.	151

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

C- COORDENADOR

CEI – CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

GEPECE- GRUPO DE ESTUDOS EM COTIDIANO ESCOLAR

FAPERJ- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS FILHO DE AMPARO À PESQUISA DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FFP- FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

HTP- HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO

HTPC- HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

MBA- MASTER OF BUSINESS ADMINISTRATION

O- OBSERVADOR

OFIP- OFICINAS DE FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES

P- PROFESSORAS PARTICIPANTES DAS OFICINAS

PMS- PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA

PODIS- PODER E DISCIPLINAMENTO

SEDU- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

UERJ- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

## SUMÁRIO

<b>1 ENTRETEMPOSESPAÇOS: UMA INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 ENTRETEMPOSESPAÇOS CONTEMPORÂNEOS.....</b>	<b>40</b>
2.1 De fluidez.....	48
2.2 De conexão.....	51
2.3 De captura e controle.....	54
2.4 De experimentar.....	67
<b>3 ENTRETEMPOSESPAÇOS CRIATIVOS: AS OFICINAS.....</b>	<b>72</b>
<b>3.1 Articulações teórico-metodológicas.....</b>	<b>73</b>
<b>3.2 O processo.....</b>	<b>76</b>
3.2.1 Oficina 1: O que em mim sente 'sta pensando.....	78
3.2.2 Oficina 2: Viagem criativa.....	98
3.2.3 Oficina 3: Sentidos para serem sentidos.....	105
3.2.4 Oficina 4: Reapresentando imagens e narrativas.....	118
3.2.5 Oficina 5: Poéticas e estéticas com Manoel de Barros.....	127
3.2.6 Oficina 6: Um dia eu brinquei.....	148
<b>4 ENTRETEMPOSESPAÇOS COTIDIANOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO A</b> Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	<b>165</b>
<b>APÊNDICE A</b> Roteiro das Oficinas.....	<b>166</b>
<b>APÊNDICE B</b> Instrumental de coleta de dados utilizados com as professoras.....	<b>169</b>
<b>APÊNDICE C</b> Perfil das unidades escolares.....	<b>170</b>
<b>APÊNDICE D</b> Síntese de produções e narrativas coletadas.....	<b>171</b>

## 1 ENTRETEMPOESPAÇOS: UMA INTRODUÇÃO

*O que em mim sente, está pensando.*  
Fernando Pessoa

Fernando Pessoa me provoca a pensar...

E me convida a perceber em mim, muitos *temposespaços* imantados de sentidos que me incitam ao sentir.

*Sintopenso*, em sombras, crianças, infâncias. *Sintopenso* em viveres, sentires, fazeres.

Na trajetória do viver, (re)vivem em mim múltiplos processos, sem inícios nem términos, presentes em diferentes temporalidades, sempre no meio, entre as coisas, inter-ser que, simultaneamente, (sobre)zpostas, em (des)dobras, constituem meu ser e meu fazer, (des)emendando tempos, compondo *temposespaços* e acontecendo em mim. Encontros e revelações que possibilitam a constituição da pessoa/profissional/pesquisadora que sou.

Sou ser sensível, pensável, em movimento de tensão e imaginação, em sensibilidade que se expressa na construção desta tese, subdividida em capítulos que se entrelaçam.

O primeiro, introdutório, apresenta uma conceituação de *temposespaços* de meu viver narrados num *pensarsentir* desde a infância até a trajetória profissional. O segundo ***Entretemposespaços contemporâneos***, aponta as instabilidades contemporâneas em tempos de dispositivos biopolíticos, presentes no cotidiano escolar, descrevendo o sujeito da experiência e as possibilidades do experimentar na contemporaneidade. O terceiro ***Entretemposespaços criativos em oficinas***, contempla articulações teórico-metodológicas, o processo de criação em oficinas no cotidiano escolar e relata os desafios e afetações implicados nos sujeitos envolvidos, com as considerações relacionadas ao processo, encerrando com o capítulo ***Entretemposespaços cotidianos*** que expõe algumas certezas provisórias sobre todo esse movimento criativo no cotidiano escolar.

Na constituição da pessoa/profissional/pesquisadora que sou, encontro-me pessoa que pensa e constrói conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Neste constituir-se a experiência me aconteceu e não pude captá-la a partir de uma lógica da ação.

Desta maneira, constituo-me sujeito da experiência, fui afetada.

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LAROSSA, 2002, p. 21).

Neste sentido, minha compreensão de identidade vai ao encontro das ideias de Nietzsche (1984, 1998), que considera não existir nenhum “sentido original” para as palavras, uma vez que as próprias palavras não passam de interpretações. Portanto, a identidade é sempre situacional, manipulada, está sempre em construção e não existe em si.

Lanço meus dados, estou em jogo, excedo em linguagem, transgrido regras. E, antes de ter memória, experimento minha linguagem, própria, de mim mesma, que me dirá quem sou.

Língua que não sabia que sabia.

Encontro textos misturados, ideias tensionadas, força e potência disponíveis nos cotidianos que vivi.

*Sintopenso* em mim ainda criança e nas linguagens que me levaram a passear nos espaços escolares por onde passei.

Neste instante todas as línguas podem ser minhas, meus sonhos começam a falar comigo, perco a fala, silêncio, mergulho em lembranças:

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. (ROSA, 2001, p. 115).

Mergulho na *peçoadocente* e na *peçoapesquisadora*. Vou desnudando os tempos, recordando Guimarães Rosa, por entre vivências a tecer meu eu nestes/naqueles/entre tempos e espaços, em experiências vivenciadas, entrelaçadas em desalinho, (re)arranjadas na memória.

Estudo relações com estes saberes, modos de conviver e estar, em dimensões que se complementam em poesias de *serestarviver* e ao a elas recorrer, experimento o outro, reinventado em mim. Parte do que vivi, senti, não poderei nomear ou dizer. Neste mesclar, minha infância agiu sobre minha linguagem, experimentou, tempos e espaços coletivos de vida. Coexistiu.

Experiências do inefável, do indizível, do indiscutível, frutos da ação dinâmica do imaginar. As cores, os sons que toquei, tingiram de intencionalidade meu ser. Imprimiram marcas em meu sentir. Um sentir ora pensado, ora impensado. Um sentir sentido para fazer sentido em mim. Um sentir silenciado, povoado de signos.

Experiência que, segundo Spink (1999) se constitui em afeto produzido no encontro, no tempo da escuta e no diálogo, nos quais, descortinam-se possibilidades de combinação das vozes, ativadas pela memória cultural do tempo longo ou pela memória afetiva do tempo vivido.

O invisível e o onírico saltam em mim, fortalecem minhas indagações nas discussões teóricas. Busco e tento articular o conhecimento acumulado nas experiências vividas com a produção de pesquisadores que discutem e analisam as relações entre a teoria e a prática no cotidiano das escolas, num constante exercício de problematizar o vivido/vivenciado.

Nesse sentindo, a memória é entendida como um saber transformador, que articula e legitima os conhecimentos produzidos nas práticas compartilhadas com diferentes interlocutores, em diferentes contextos e espaços a compor nossa história:

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado. E é então que se pode escrever - como agora faço - a "história"... (SOARES, 1991, p. 15).

Ao narrar, percepções emergem, sou provocada a olhar, a pensar, e sinto sentidos para expressar a representação de meu papel de pessoa/professora na tentativa de escrever minha história... com/sem/entre tempos em que me possibilitem fugir, esconder, confundir, sabotar, criar caminhos.

Com Soares (1991), pude iniciar uma reflexão que me permitiu entender que as memórias afloram de forma aleatória, de antemão já se sabe que as lembranças

resgatadas relacionam-se com as experiências que dão sentido à minha prática e ao meu modo de me colocar diante das circunstâncias vividas e percebidas nos diferentes *espaçotempos*.

Penso em meus *temposespaços*, em meus modos de agir e percebo-me constituindo e sendo os outros, em mim mesma. Em meios ao pensamento a turbilhonar em pulsares, (des)emendo tempos, (re)alinho meus fazeres.

Sinto o prenúncio de sentires que afloram sentidos.

Movo-me a um revelar-me em encontros.

Sem início e nem fim.

Sem forma definida.

As reflexões se aprofundam em mim e me possibilitam olhar e conhecer o mundo de diferentes formas: imagéticas, estéticas, poéticas e políticas.

E ao olhar e conhecer o mundo, encontro possibilidades e potências de ser.

Sou em mim e no outro.

Num tempo não linear, tateado, (re)vivido, (re)alinhado em composições que me compõe.

E me revelo.

E, ao revelar-me, encontro-me.

Pensamentos explodem em todas as direções, pulsam tempos, sem início e nem fim.

Profundo exercício de reflexão crítica dos acontecimentos vividos por mim, narrador/personagem, numa escrita construída em meio a constantes (re)memorizações, (re)interrogações, (re)significações, (re)conhecimentos, (re)aproximações e (re)invenções de experiências tecidas nas relações cotidianas. Minha história (re)vivida e (re)vista por mim, se escancara, compartilhada além de espaços e tempos, imagens e saberes. Penso que estamos sempre aprendendo e só deixamos de fazê-lo quando morremos.

Estar vivo é, sobretudo, viver aprendendo, pois “[...] inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. (FREIRE, 1996, p. 59).

Sou bebê, criança e jovem. Sou fonte inesgotável de pluralidade humana.

Abrem-se nestes *temposespaços* presenças do outro, presentes em mim. No outro que está presente em mim, me encontro e posso me revelar.

Rompo compartimentos, concretudes de vidas, tradições e lugares, crio/recrio sentidos, construídos e reconstruídos, em linhas tortas revividas na memória.

Percebo que no processo de aprendizagem, é fundamental “levar em consideração o sujeito na singularidade da sua história e as atividades que ele realiza”. É por essa história, construída por experiências e pelo sentido que ele dá ao mundo, que se deve estudar sua relação com o saber. (CHARLOT, 2005, p. 40).

Caminho *entretempos* constituídos na experiência, que acessaram meu excesso. Estados, vias, de diferentes modos de linguagem que expressaram meu corpo humano no mundo. Fazeres, vigores, agires. Temporalizados pelas experiências de linguagem. Simultâneas. Vou elaborando inteligibilidades de meu viver.

Olho procurando *pistas de ver*.

Ao pensar, sinto... A educação de minhas infâncias... Meu pensamento potência a escolher ou não seus dizeres.

Percorro linhas diversas de intensidades que encontram uma família constituída por uma professora e um advogado, num espaço rodeado por letras, livros, eu (a primogênita do casal) e dois irmãos mais novos, com diferença de três e quinze anos de idade respectivamente.

As memórias se remexem, se espalham e, ao olhar/sentir meu interior, descubro-me ainda menina. Vejo-me embevecida nas primeiras leituras realizadas por minha mãe antes mesmo que eu pensasse em aprender a ler e escrever. Estico um pouco mais as pistas de ver, e encontro, escapadas em cantos, as noites no escritório de meu pai, em que ficávamos horas a ler obras de caráter filosófico e científico.

*Pensosinto* as conexões com o conhecimento provocadas pelas imagens, pelos livros e pelas histórias ouvidas, que produziam sentidos nos acontecimentos que vivia. Possibilidades vividas em espaços de experiência. Acontecimentos que me passaram, sem depender de mim, sem que fosse uma projeção de mim mesma, que não foram resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não dependeram nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade.

Lembrando-me das palavras de meu papai, por noites íamos olhar o céu antes de dormir e encontrávamos várias constelações. Juntos, experimentávamos

olhares, depois corríamos para o quarto e, antes de dormir, inventávamos histórias acontecidas lá no céu. De certa maneira tais ideias hoje me ajudam a adentrar o vivido, despertando em minhas memórias, o brincar com meu imaginário de criança, o explorar das ideias e das muitas fantasias sobre o céu, os planetas e as estrelas.

No exercício de “*me-ver*”, busco entender minha vida;

[...] essa vida indefinida, que não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos. Ela não sobrevém nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata. (DELEUZE, 2002, p. 14).

Ao olhar, *pensosinto* necessidade de inscrever meus pensamentos, para que outros seres humanos tomem consciência deles. Encontro-me com Agamben (1993), e percebo a existência de algum tipo de efeito, algo que os humanos são e pretendem ser. Percebo-me não em essência, pertinente de uma coisa, mas como um simples fato da própria existência, como uma possibilidade ou potencialidade, e neste entrelaçar de “*olhares- pensamentos*” encontro-me “*Ele(n)manência*”.

Em meio ao viver/pensar/olhar Charlot (2005) parece-me indicar que uma vida singular pode passar sem qualquer individualidade. As singularidades ou os acontecimentos constitutivos de uma vida coexistem com os acidentes da vida correspondente.

Ao coexistirem, entretanto, não se agrupam nem se dividem da mesma maneira. Eles se comunicam entre si de uma maneira completamente diferente.

Neste olhar/dialogar, percebo que:

Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. (DELEUZE, 2002, p. 14).

Neste olhar, outros fazeres encontro. *Entretempoespaços* fora de forma. Fazendo outros fazeres... do/em meu fazer, um outro ser.

Minha criança se mexendo, tende a se relacionar comigo, como outrora se relacionou com outros seres, humanos como a mim. Está em linguagem, novamente, sem nunca ter cessado esta conversa.

Recobro os sentidos, lembro a presença vivida no jogo, na brincadeira, na interação com os objetos que tateei, quebrei, consertei, insisti, que fiz e repeti.

Tateei o real, imaginei, segui projetando, teci mapas, compus alianças com outras tentativas. Brinquei. Fiz o que tinha que fazer. Tateei o tempo.

Fui acolhida em meus tempos e espaços e pude (re)inventar, investigar, experimentar.

Conheci fazendo. Li.

A partir das primeiras leituras por mim realizadas e que foram tomando conta da infância, foi-se descortinando um novo mundo. Nascia aí, meu conhecimento de mundo por meio da leitura das palavras.

Concordo com Freire (2001), os seres humanos devem buscar respostas para os desafios encontrados nas relações entre os seres humanos e destes com o mundo.

Neste sentido ao considerar o conhecimento relacional, a explicitação freireana, diz que:

O envolvimento necessário da curiosidade humana gera, indiscutivelmente, achados que, no fundo, são ora objetos cognoscíveis em processo de desvelamento, ora o próprio processo relacional, que abre possibilidades aos sujeitos da relação da produção de inter-conhecimentos. O conhecimento relacional, no fundo, inter-relacional, “molhado” de intuições, adivinhações, desejos, aspirações, dúvidas, medo a que não falta, porém, razão também, tem qualidade diferente do conhecimento que se tem do objeto apreendido na sua substantividade pelo esforço da curiosidade epistemológica. Estou convencido, porém, de que a finalidade diferente deste conhecimento chamado relacional, em face, por exemplo, do que posso ter da mesa em que escrevo e de suas relações com objetos que compõem minha sala de trabalho com que e em que me ligo com as coisas, as pessoas, em que escrevo, leio, falo não lhe nega o *status* de conhecimento. (FREIRE, 2001, p. 53).

Conhecendo meu viver, cresci.

Em ambiente de cultura e estética, *entr(e)espaços* e *entretempos* pouco a pouco, experiências me possibilitavam ler o mundo por palavras, imagens, entrelaçadas entre si, permeadas de memória e de um saber mediador das transformações sociais.

Ao viver “experiências subjetivas de mim” fui capaz de deixar que algo me passasse, quer dizer, que algo passasse com/por minhas palavras, meus ideais, meus sentimentos, minhas representações. Fui, por assim dizer, sujeito aberto, sensível, vulnerável (ex)posto. Desta maneira, vivi o meu acontecimento, a minha experiência.

Meu processo de construção pessoal me faz adentrar no espaço cotidiano escolar pelo prisma do aprender, acrescentando conexões ao “ser-aluna”, ao “ser-professora”. Continua a trazer-me dizeres e fazeres quando (re)lembro que continuei aluna de escola pública, onde terminei o 2º Grau cursando a habilitação Magistério por incentivo de minha mãe. Antes mesmo que pudesse perceber, ingressei na carreira docente, na rede municipal, por concurso público, com apenas dezessete anos de idade.

Neste movimento, fiz minha própria transformação. Sem me tornar o sujeito do saber, ou do poder, ou do querer, tornei-me sujeito de formação e de transformação. Entre formação e transformação, me tornei professora.

E aqui me questiono se essa escolha profissional é fruto de nossa condição de vida, que se esbarra nos limites materiais e culturais impostos pela origem social da maioria dos professores que estão em exercício, e penso que por vezes:

A condição de vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível. Essa condição está presente na socialização de toda a nossa vida, sobretudo de nossa infância e juventude, na socialização das imagens profissionais e das posições que projetamos como possíveis (ARROYO, 2000, p. 126).

As constatações sobre as condições sociais que influenciam nossas escolhas profissionais permitem a reflexão sobre minha própria escolha, na qual:

A posição familiar marcada pela posição de classe ou expressão concreta da condição de classe tem uma projeção decisiva não apenas na socialização que acontece nas relações familiares, mas na socialização posterior, em outras instâncias como a rua e a escola. A autoimagem familiar e de classe está presente na escolha da escola, pública ou privada, de boa ou má qualidade, mas, sobretudo essa autoimagem social estará presente nas identidades que a criança irá estabelecendo com determinadas profissões e trabalhos, com os valores e traços que os definem. (ARROYO, 2000, p. 126).

Escolher a carreira escolar (ou ser escolhida por ela) faz parte dos questionamentos que me faço no cotidiano.

Vejo o cotidiano como “aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior” e que se assemelha a “uma história a caminho de nós mesmos, quase, em retirada, às vezes, velada” (CERTEAU, 1994, p. 31). Desta forma aprendendo o caminho de mim mesma, inter-relacionando *tempoespaços* vividos, *pensosinto*

minha carreira, desde quando lecionava para crianças da Educação Infantil, em 1986. Vivências que podem ajudar-me a formar ou a transformar meu próprio pensamento, fortalecendo o pensar por mim mesma, dispondo de minhas próprias ideias.

Neste *pensarsentir*, sob o prisma de Freire (2007) indagava-me se ensinar era somente transferir conhecimento ou criar as possibilidades para sua produção e construção. Se poderia assim dar minha contribuição como docente, para que a escola viesse a atingir sua função social, reduzindo desigualdades sociais, integrando os alunos e formando cidadãos.

*Pensosinto* meu trabalho como Orientadora Pedagógica, função que exerço na rede pública municipal de Sorocaba, como corresponsável pelo acompanhamento do trabalho pedagógico da unidade escolar e pela formação contínua dos docentes, seja ela individual ou coletiva. Neste exercício almejo coerência entre meu saber e minha prática.

Ao *pensarsentir* com os profissionais da educação, sejam eles o professor, orientador ou gestor, percebo ser preciso provocar reflexões acerca da dinâmica da escola sobre nossa formação e nosso tempo de viver. Provocar produção de sentidos, propondo reflexões e abordagens sobre o cotidiano escolar durante as formações em serviço dos docentes.

Com Freire (2002) reflito sobre o que cabe à escola e me deparo com o amor ao conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural, procurando selecionar e rever criticamente a informação. Percebo o quão é importante construir uma escola que possibilite formular hipóteses, ser criativa e inventiva e provocadora de diferentes linguagens. Um espaço do produzir, construir e reconstruir conhecimentos. E porque não dizer, um espaço da experiência.

E mais: numa perspectiva emancipadora da educação vivo *pensandosentindo* minhas escolhas. Seja pelo vértice pessoal ou profissional.

Inspirada em Certeau (1994), me reporto ao passado na busca de entender o futuro: e entre passado e presente, minha memória busca “as maneiras de fazer cotidianas” das massas anônimas ou não. Dou ao “sem nome”, ao “rumor sem qualidade”, ao “minúsculo”, ao “vivido” o estatuto de objeto científico e torno compreensão epistemológica observações generosas sobre essa realidade, sem o

medo que, ainda hoje, paralisa muitos intelectuais quando se trata de se pronunciar sobre o cotidiano.

A relação com o saber não é um conceito a ser acrescentado aos outros conceitos forjados pela didática, mas um conceito que permite lançar nova maneira de olhar certas situações didáticas, para melhor entender as “coisas” do saber.

Uma relação permeada por respeito e coerência com este saber:

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p. 67).

Creio que a relação com o saber nada mais é do que minha relação com o mundo, com o outro e comigo mesma, *entretemposespaços*, como um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. Necessidade esta que me trouxe a passar novas experiências, entre formações e transformações.

Dentre as escolhas, outros cursos foram vivenciados em decorrência da necessidade de acompanhar os percursos profissionais e de formação em serviço. A graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba em 1988 foi via de entrada para meu espaço de vivência universitária; meu amor pela palavra se fortalecia. As letras e a literatura, já impressas em meu ser desde a tenra infância, a floravam mais e mais e me encantavam em leituras e escritas que desde então estou a vivenciar.

As maneiras do fazer cotidiano produzem conexões em minha memória e me permitiam recordar alguns professores como Virgínia, da disciplina de Linguística, Aldo Vanucci, da disciplina de Língua Portuguesa e Vera, de Literatura Inglesa. Personagens vivos, contracenando no palco do meu viver, experiências que me passaram, e contribuíram para minha formação humana. Procurei, a exemplo de alguns desses professores, viver com ética minha tarefa docente e reuni esforços para continuar a vivência acadêmica.

Neste sentido, a responsabilidade docente de me envolver com as complexidades e acompanhar as singularidades do sujeito adulto/criança, diz

respeito à disponibilidade para apaixonar-me pela experiência de um encontro. Paixão que significa, segundo Larossa (2002), aceitação de algo que está fora, de algo que não sou eu.

Abro-me às possibilidades que me tornam capaz de me apaixonar, de fazer da experiência, uma experiência única, embora o acontecimento seja comum:

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. [...] a paixão funda uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de meu ser, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar. (LAROSSA, 2002, p. 26).

A paixão pode referir-se a um sofrimento ou a uma provação, mas, sobretudo, neste apaixonar-se pelo encontro, eu sujeito apaixonado não possuo o objeto amado, mas fui/sou possuída por ele. Não estou em mim, na posse de mim mesma, no autodomínio, mas em tensão entre liberdade e escravidão, entre prazer e dor, entre felicidade e sofrimento, no sentido de que sujeito apaixonado, encontro minha felicidade ou ao menos o cumprimento de meu destino no padecimento que minha paixão me proporciona.

Neste encontro de possibilidades, poderíamos dizer que o que o sujeito ama é precisamente sua própria paixão. Ao definirmos o sujeito da experiência:

[...] como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. (LAROSSA, 2002, p. 27).

Sinto-me apaixonada vivendo a tensão que a paixão extrema suporta. Vivo em possibilidade de renascimento, entre tensões, fazeres e saberes.

Ao me apaixonar, mergulhei no saber da experiência e segui inspirada em Freire ao evidenciar que: “um professor que não leve a sério sua formação, que não estude e que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. (FREIRE, 2007, p. 92).

Segui procurando novos *temposespaços* e busquei novas oportunidades de formação como a Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia em 2001, seguida da Pós-graduação Strictu Sensu com o curso de Mestrado em Educação em 2005. Percorri Cursos de Pós-graduação em Sistema de Gestão Integrada, em Gestão de Excelência e MBA em Gestão Escolar, que puderam fortalecer minha prática como docente e como orientadora pedagógica, que ampliaram minha visão de pesquisadora e me permitiram (re)construir conhecimentos e significados.

Em minha trajetória profissional sempre foram marcantes os fenômenos sociais; ao observá-los encantava-me como tais fenômenos afetavam a dinâmica do cotidiano escolar. Nesta perspectiva interessavam-me as diversas formas de viver, estar e ser, e como elas puderam e podem ressoar implicações em minha própria vida e na vida dos demais atores que partilham comigo o cotidiano da escola.

Certamente esta é uma das muitas interrogações existentes no conjunto de minhas memórias que ora despontam, ora se escondem dentro de mim, mas constantemente me impulsionam a desvelar o incerto e inconcluso mundo das pesquisas, por meio do exercício da curiosidade intelectual.

Neste *sentirpensar e pensarsentir* de meu fazer docente, de minhas experiências vividas junto às crianças/com as crianças, experimentei encontros, deixei-me passar pelo que me acontecia, deixei-me ser tocada. Senti e vivi significados.

Minha opção pela ênfase na experiência deu-se no sentido de pretender afirmar o encontro com a diferença, a heterogeneidade, a pluralidade em que “não há que considerar perdido o tempo de diálogo, que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da sua transformação” (FREIRE, 1983, p. 46).

Ao narrar meu viver, me são provocadas possibilidades que me remetem à experiência e ao processo de aprendizagem como movimento contínuo de encontros e relações. Relembro Marques (2015, p. 278) ao citar a máxima freireana de que “ninguém inclui ninguém; ninguém se inclui sozinho; a inclusão decorre da união de todos na luta por uma sociedade mais justa e mais solidária”, que nos parece ser possível, em meio à relação autoritária e opressora entre alguns grupos sociais.

Segundo Freire (1998), a tomada de consciência pelo homem e pela mulher, de seu inacabamento constitui um dado fundamental no processo de libertação por parte dos escravos da opressão: opressores e oprimidos. Assim como os homens e

as mulheres, a realidade também é inacabada, o que permite agir no sentido da transformação de tudo e de todos.

Nesta realidade reflito acerca de minhas histórias, tão comuns a muitas outras, de tantos outros professores e professoras que se comprometem com os fazeres do cotidiano escolar. Nos seus pormenores, entretanto, nos sentidos que atribuo a cada experiência vivida, reconheço a singularidade presente no meu modo de “*ser-professora*”. Lembranças individuais, que se tornam memórias coletivas. Vestígios reveladores do movimento dialético pelo qual nos constituímos como profissionais, me ajudam a materializar essa (re)descoberta da dualidade de ser, que é único e ao mesmo tempo duo, pois se constitui à imagem do(s) outro(s). Esta sou eu, resultante das experiências que tive, e que não tive; das leituras que fiz, e que não fiz; dos contextos histórico, social, cultural, econômico que vivi e que não vivi, assim, tudo ao mesmo tempo, e, de certa forma, em diferentes tempos, encenados, nos espaços da vida.

Nos elementos que compõem esta tese, revelo os modos como (re)descobri, nos *fazere(s)aberes*, a dimensão das minhas ideias e práticas. Cada memória agora documentada pontua os fundamentos que significam e dão sentido às minhas ações pedagógicas. Significados que orientaram e orientam a minha busca por práticas e discursos teóricos sobre os temas discutidos, que possibilitaram e possibilitam novos olhares para meu atual ofício de orientadora pedagógica num ser que nunca deixou nem deixará de ser *professor(a)prendiz*.

Nesta trajetória, sigo buscando e pesquisando.

Agora no curso de doutorado, paro e reflito sobre as novas experiências que vivenciei, em diferentes *temposespaços*. Na família, na escola, na igreja, na rua, na praça por onde nossa maneira de olhar se modifica. E, então, nossos pensamentos e nossas atitudes também se modificam. Há renovação, há transformação.

Encontro novos professores e saberes que me fazem enxergar melhor as minhas experiências e saberes de outrora. Ouço sobre a educação libertadora e sobre o que ela pode proporcionar ao indivíduo, desde sua infância, possibilitando condições para atuar na transformação de si e da realidade. Leio em Freire (2002) que a biofilia é o amor à vida, a essência da existência humana e desejo esse amor.

O homem nasceu para a vida e é sua vocação estar comprometido com ela, com uma ciência que a respeite e que preserve a sociedade em que está inserida,

refletindo sobre sua existência e sobre suas ações no/com o mundo para humanizá-lo cada vez mais, levando-se em conta que:

É sempre oportuno lembrar que não existe ciência neutra e a ciência que se constrói, na perspectiva da sustentabilidade, é uma ciência que tateia, que busca, que duvida de seus resultados e aplicabilidades, mas está convencida de sua pertinência e compromisso político e da necessidade de uma melhor e aprofundada competência técnica. Ao se fazer ciência com essa perspectiva implica também que o/a pesquisador/a se situe num desafiador processo de aprendizagem. (REIGOTA, 2007, p. 228)

É assim que sinto e vejo diante da minha realidade. Um incansável olhar que constantemente se renova, transforma e evolui em busca de uma educação que humanize. Aspiro novos prismas de *olhar*, de *pensar* e de *aprender* minha infinita trajetória do *viver*.

Desejo trilhar novas estradas, em mim mesma, e visitar os amigos que aqui residem. Quero conquistar um mundo e compartilhar a ideia de que “todo ato de conhecer, traz um mundo às mãos” (MATURANA; VARELA, 1990, p. 21).

Viver, apenas me deixando abrir para o desconhecido, sem nada antecipar, nem “pré-ver” nem “pré-dizer”:

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido [...]. (LAROSSA, 2002, p. 28).

Esse fazer não tem receita, previsão ou certezas concretas.

Faz-se em deslocamentos provocados em encontros e derrama-se por fissuras abertas e inquietas.

E segue em rede, ainda que de maneira subjetiva, incerta e particular.

Compondo e (re)compondo, meu processo de criação.

Ora *em*, ora *com*, ora *entre*, *unidos* em potências de *pensarsentir*.

Neste instante, já não sou mais a mesma do início da pesquisa.

O viver permitiu, em alargamentos de vida, que meu ser experimentasse o outro ser. Permitiu que potências adormecidas iniciassem pulsares, turbilhonamentos, rodamosinhos...

Neste viver, senti meus pensamentos, senti sensações e sentidos que se fizeram perceber em *saberesfazeres*. Aprendi a ouvir o silêncio interno que imana em mim, mas que compõe melodia com as tantas vozes que habitam neste eu. Um cantar que excede minha linguagem de humanidade e encontra a imanência que mora em mim.

E porque não dizer, o ato de conhecer traz à tona a *Ele(n)manência* de ser.

E ao *Ele(n)arar(em)im* surgem a *Elencriança*, *Elenprofessora*, *Elenorientadora*, *Elenpesquisadora*.

Ao mergulhar em *Ele(n)manência* como *Elenpesquisadora* no curso de doutorado, novas experiências me passam. Fortaleço vínculos, exercito olhares e amizades, vivencio encontros.

Inicialmente com o Grupo de Estudos Poder e Displimento<sup>1</sup> (PODIS), como orientanda do Professor Hélio Iverson Passos Medrado, vou pouco a pouco entendendo que minhas certezas são provisórias e que o olhar transdisciplinar me ensina a ver por novos prismas. Assusto-me e quase me recuso a enxergar/ver, quando me deparo, tempos depois, com o momento de sua partida.

Após sua morte, passo a ser orientanda pela Professora Maria Lúcia de Amorim Soares, cujo vínculo havia se fortalecido desde o curso de mestrado e me deixo apaixonar por sua irreverência, sapiência e vivacidade. Suavemente me deixo envolver por sua linguagem e seu pensar e aos poucos, sou tensionada e provocada a “rizomar”. Passo, então, a frequentar os encontros do Grupo de Estudos em Cotidiano Escolar (GEPECE) coordenados por ela juntamente com a Professora Eliete Jussara Nogueira e descubro o verbo profanar.

Minha *Ele(n)manência* pulsa, turbilhona, despertando mais e mais meu pensamento criança que cada vez mais quer o novo. Estabeleço conexões, encontro espaços para reinventar.

Mas, durante a trajetória, novamente, vivencio a perda. Agora de minha tão querida *professoraorientadora* que repentinamente se despede.

Fico à deriva.

Sou ser solto, sem chão.

Choro. Sofro. Sinto sua falta.

---

<sup>1</sup> A palavra Disciplinamento refere-se à nomenclatura do Grupo de Estudos PODIS ( Poder e Disciplinamento), então coordenado pelo Prof. Dr. Hélio Iverson Passos Medrado ( In memorian) que participei no período de 2012 à 2013).

*Sintopenso* em seus *saberesfazeres*, que compõem rizomas, multiplicam conexões, sintonizando um legado vivenciado em muitas de suas *aulasencontros*; sei que ambos ainda vivem e que suas vozes ressoam em mim e suas certezas provisórias embalam as minhas dúvidas e questionamentos.

Prossigo.

Experimento.

Encontro.

E desta vez, este encontro me traz alegria.

Encontro alguém crianceira, que brinca e palavreia diante da vida. Alguém que me propõe parceria e me arrisco em experimentar o novo.

Novamente estou em experiência. Desta vez com Alda Regina Tognini Romaguera. Como sua orientanda, passo a caminhar por fissuras e a procurar pistas de ver. Então inicio leituras sem margens e caminho por linhas de fuga. Sou apresentada ao acontecimento e descubro a potência do ser.

Em fluxo curioso me r(e)ncontro em mim. E em mim, encontro todos aqueles com quem me encontrei/conectei/rizomei. E surpreendo-me, com meus/seus/nossos *sentirespensares* a fazer rodamosinhos.

Em meio às composições da *Elenpesquisadora*, trago em mim textos, narrativas, poesias, plasmadas em pinturas, telas, que inventei em diferentes tempos e espaços de interpretar e agir. Meus “devires languageiros”, que ultrapassam minha dimensão funcional.

Neste aprender, as diversas formas de olhar multiplicam-se, em direção ao prisma pelo qual percebo a realidade, num contexto de inter-relacionamentos e atemporalidades históricas.

Desta maneira, é preciso levar em consideração, o sujeito que sou na singularidade da minha história e das atividades que realizo. É por essa história, construída por experiências e pelo sentido que cada um de nós dá ao mundo, que se deve estudar sua relação com o saber. Para Larossa (2011), o “princípio da subjetividade” supõe que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém. Ele nos convida a pensar que toda experiência é sempre experiência de alguém. Ressalta ainda que a experiência é, para cada um, a sua e que cada um faz ou padece sua própria experiência.

E todo esse movimento se dá de um modo único, singular, particular, próprio.

Neste movimento, volto-me para a *Elenprofessora e a Elenorientadora*, a refletir, e percebo um caminhar processual, desde os primeiros percursos, quando comecei por notar as marcas impressas no *cotidianovida*, inventado e reinventado por mim, pela interação com as crianças, os processos de expressão do poder simbólico e as dinâmicas interativas.

Penso sobre o transitar em diversos segmentos da educação da esfera pública, ao longo de minha carreira profissional.

Percebo as cobranças formais aos professores e professoras, incidindo em uma série de tarefas. Propostas planejadas, organizadas, cursos de formação que visam prepará-los e atualizá-los, porém soterram-lhes o tempo e o espaço cotidiano. Observo que o próprio Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo<sup>2</sup> (HTPC), por vezes parece ser tomado por demandas administrativas e burocráticas que envolvem a escola, buscando-se espaço de alinhamento a tantas propostas planejadas e organizadas por especialistas, das secretarias e departamentos da educação, bem como educadores externos, o que, na maioria das vezes, invalida o espaço de reflexão e formação que lhes poderia ser destinado.

Considero com Nunes (2010) que, por uma questão de preservação da integridade profissional, muitos professores e professoras mostram-se de acordo com o que lhes é proposto ou exigido, e seguem sem alterar efetivamente a sua prática. De maneira geral, respondem a contento às solicitações que lhes são feitas, mas não tomam para si a tarefa de implantar, efetivamente, as ações que são demandadas, deixando de cumpri-las assim que cessam as cobranças.

Sendo o HTPC um dos *espaçostempos* em que meu ser/orientadora vive, interage, encontra seus pares e se constitui profissionalmente, nasceu em mim o desejo de investigar, nestes momentos de formação, a possibilidade de criar processos de produção de sentidos com os sujeitos de meu cotidiano escolar, o que se tornou objeto de minha pesquisa.

Inicialmente como observadora dos fazeres na educação, depois nas relações professores-alunos, numa perspectiva centrada no universo de educação infantil,

---

<sup>2</sup> Horário de trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) compõe a jornada do professor efetivo da Rede Municipal de Sorocaba com períodos de 45' cada um, perfazendo um total semanal de 1h30', de acordo com a Resolução Conjunta SEDU/SERH Nº 1 de 24 de janeiro de 2008 (Dispõe sobre cumprimento de Hora de Trabalho Pedagógico) e a Resolução Conjunta SEDU/SEGEP Nº 8 de 24 de Junho de 2010. Durante esta pesquisa as oficinas se desenvolveram semanalmente utilizando-se de um a dois HTPCs.

nos contextos sociais e educacionais de existência, meu interesse desperto pela docência e pela atuação como orientadora pedagógica, perpassou meu trajeto acadêmico e assentou a proposta de que as oficinas fossem desenvolvidas com professoras de Educação Infantil da rede pública municipal de Sorocaba.

Esta proposta espelhou-se em experimentações artesanais criadas no contexto das Oficinas de Formação Inventiva de Professores - OFIP da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro FFP/UERJ e fazem parte do projeto de pesquisa: *Formação Inventiva: experiência e políticas cognitivas na formação de professores* e, conta com apoio da FAPERJ, cujas obras produzidas no decorrer da oficina, mostram um território privilegiado de articulação com um pensamento mais estético, já que estabelecem uma relação crítica com as verdades estabelecidas, repensando os modos de produção da existência nos espaços de formação.

Na produção artesanal a existência, pensada com Foucault (2004) é tecida simultaneamente ao processo de execução do trabalho. Incluem-se gestos, fazeres, afetos, ritmos, sensações, valores que não se estabelecem na relação estrita entre mestre e aprendiz numa dimensão hierárquica, mas sim uma produção que acontece no coração de uma experiência em devir, forjando um mestre aprendiz. Artesanal porque se constitui como feitura, exercício, ensaio, cultivo, que mobiliza invenção e produção da vida.

Nesta proposta vi surgir o tema que me encantava: possibilidades de provocar as professoras a experimentar processos de criação no cotidiano escolar contemporâneo. Encanto que Deleuze (1992) convidava a mim e aos docentes com quem atuava, ao novo, ao indizível, e à potência de afecção.

Se o sujeito é construído e conquistado, seria possível gerar processos de criação com professores, por meio da experiência em oficinas inventivas? Outras indagações despontavam e contribuíram para a problematização: No mundo contemporâneo as professoras podem ser convidadas a *pensarsentir* um pensamento nômade e não linear? No cotidiano escolar é possível abrir espaços de subjetivação e de produção de sentidos? A estética e a poética podem contribuir para isso?

Em meio às questões que tencionam meu pensar esta pesquisa esboça a justificativa de que a compreensão do cotidiano escolar, cada vez mais, necessita de leituras sobre o mundo contemporâneo, a fim de se entender o quanto as mudanças

sociais, ecológicas, políticas e econômicas interferem nas relações entre as pessoas, no ambiente escolar, na produção de sentidos e nos processos de criação dos professores. Que há diferenças entre o campo de visão de mundo dos sujeitos, que o pensamento linear instalado pode provocar, ou não, sentimento de impotência ou imobilização profissional e que solidariedade, ações coletivas, laços sociais podem possibilitar redes de relações mais humanas.

Diante do problema apresentado, esta pesquisa partiu da hipótese de que o convite ao pensar, tendo como provocação a estética e poética, pode concorrer para despertar uma política de cognição, sensibilizando pessoas para o processo de criação, abrindo espaços de subjetivação e de produção de sentidos, possibilitando o potencial crítico de produção coletiva, ampliando espaços para controvérsias e potencializando mudanças. Neste sentido, as oficinas inventivas exercem um importante papel na renovação do território existencial das pessoas, ao revelar espaços em que se promove a visibilidade e negociação de versões que repercutem em implicações teóricas, metodológicas e éticas.

A aprendizagem inventiva, num de seus sentidos mais importantes, é invenção de mundo, através da ampliação de redes e de conexões (KASTRUP, 2007a, 2007b, 2008). Processo em que podemos ir ao encontro de “algo que nos surpreenda”, ou ainda, de “algo nos provoque estranhamento, que nos force a pensar, enfim, que desencadeie em nós mesmos processos de criação, ou do que eu chamo de aprendizagem inventiva” (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008).

Esta pesquisa procura investigar no cotidiano escolar, possibilidades de experimentar processos de criação com professoras por meio de oficinas inventivas como lugar discursivo de negociação e suas implicações nas práticas educacionais cotidianas.

Pretende, em seus objetivos específicos contextualizar *espaçostempos* contemporâneos, refletir sobre *espaçostempos* do cotidiano escolar, identificar a percepção das professoras acerca dos processos experimentados e analisar quais são os problemas que limitam os processos criativos e a produção de sentidos no cotidiano escolar.

Defende a tese de que é possível provocar *espaçostempos* de acontecimento em que professoras possam exercitar um pensamento nômade, conectando energias e fazendo rizoma, que possibilitem gerar processos criativos e de trocas

simbólicas no cotidiano escolar, resistindo aos dispositivos e às estruturas contemporâneas.

Ao utilizar esta metodologia buscou-se refletir sobre as práticas cotidianas como espaços de resistência ao empobrecimento ético, político e subjetivo que permeiam nossa atualidade, tendo em vista o debate acerca da raridade da experiência fundamentada nos autores: Alves (2003); Bauman (1999, 2001, 2004); Foucault (1979, 1985, 2004, 2006a, 2006b); Deleuze (1992, 2002, 2005); Guattari (1992); Benjamin (1992); Larrosa (1999); Kastrup (1999, 2001, 2005, 2007a, 2007b, 2008); Spink; Medrado (1999), Spink; Menegon; Medrado (2014); Rolnik (1989, 1997) entre outros.

Procurou-se não limitar a pesquisa ao registro das informações, mas possibilitar aos seus participantes, a negociação de sentidos e o exercício ético-político.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi desenvolvida com professoras de educação infantil da rede pública municipal de Sorocaba no período entre o 2º semestre de 2014 e 1º bimestre de 2015, variando de cinco a sete participantes por oficina. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) foi utilizado seguindo os procedimentos éticos em pesquisa com humanos. Criou-se um roteiro com cronograma das oficinas a serem desenvolvidas (APÊNDICE A). Utilizaram-se instrumentos de coleta de dados como questionários para a caracterização dos participantes (APÊNDICE B), narrativas orais e escritas e criações resultantes das oficinas. Também se pesquisou o perfil socioeconômico das unidades educacionais em que a pesquisa foi realizada (APÊNDICE C). A transcrição das narrativas foi apresentada na íntegra, sem fragmentação ou mudança de conteúdo e quadros sintéticos nortearam a coleta de dados e possibilitaram o desenrolar do processo criativo durante as oficinas (APÊNDICE D).

As oficinas tiveram como proposta metodológica exercitar o aprendizado reflexivo, com foco nas interações que ao provocar deslocamento de sentidos, também possibilita discussões. Os deslocamentos produzidos geram tensões e contrastes e possibilitam um pensamento diferenciado sobre as práticas de subjetivação no campo da formação de professores, que muitas vezes estão permeadas por arbitrariedades de toda espécie. Neste processo as propostas de formação por meio de oficinas deslocam sentidos estabelecidos e promovem novos

modos de compor uma relação com formação, à luz de Foucault (2004) com a estética da existência, com política e com inventividade.

A intenção foi revelar que nos espaços em que se promovem processos de produção de sentido e visibilidade, abre-se a possibilidade de diferentes implicações teóricas, metodológicas e éticas e seus ecos continuam a vibrar. Mergulhou-se, não na transmissão de informação, e sim nos relacionamentos entre a arte e o ser humano como forma de comunicação entre as linguagens e o meio, que compõe significados segundo o contexto histórico vivido. Elementos que os autores Maturana; Varela (1995, p. 217) compreendem como fenômenos sociais de comunicação no sentido de que “não podemos compreender a comunicação como transmissão de informações, mas que cada pessoa diz o que diz e ouve o que ouve segundo sua própria determinação estrutural” por entenderem que “o fenômeno da comunicação não depende do que se fornece, e sim do que acontece com o receptor. E isso é muito diferente de 'transmitir informação’”.

Supõe-se que a negociação de sentidos variados permite ampliar espaços para controvérsias, potencializando mudanças e sensibilizando as pessoas para o processo de criação. Ao caminhar com pesquisadores do campo da Psicologia Social como Spink; Menegon; Medrado (2014), Kastrup; Passos (2013), Simondon (1989), procura-se abrir espaços de subjetivação e responsabilidade ético-política.

Neste sentido, abro duas proposições para reflexão. A primeira pressupõe que não há saber senão em uma relação com o saber, ou seja, não se pode pensar o saber (ou o “aprender”) sem pensar o tipo de relação que se supõe para construir ou alcançar esse saber e a segunda entende que o sujeito não é dado; ele é construído e conquistado.

Entendo que a negociação de sentidos compreende um processo de interanimação dialógica e de coconstrução interpessoal de identidades, num constante jogo de posicionamentos, permite fluir a multiplicidade e o contraste entre versões sobre o campo-tema que se investiga.

Spink (1999) aborda o tempo longo, no qual se enraíza a memória social composto de discursos sociais que permeiam determinada época, que são mediatizados pela religião, ciência, conhecimentos, tradições, antecedendo a vivência da pessoa, mas que se fariam presentes em sua vida por meio de “instituições, modelos, normas, convenções, enfim, da reprodução social” (SPINK, 1999, p. 51). Essa autora compreendeu que o *habitus*, da perspectiva

*bourdieusiana*, corresponderia ao tempo vivido, o tempo da memória traduzida em afetos, como o “ponto de referência afetivo, na qual enraizamos nossas narrativas pessoais e identitárias” (SPINK, 1999, p. 53). Por sua vez, um tempo, curto, ou do acontecimento e da interanimação dialógica, seria atravessado por uma combinação de vozes, “[...] ativadas pela memória cultural de tempo longo ou pela memória afetiva do tempo vivido” (SPINK, 1999, p. 53). O tempo curto seria então responsável pela negociação de sentidos.

Dizendo de outro modo, as negociações de sentido se dão num processo de interação em que as conversações deslocam posicionamentos e fluem em multiplicidade, reverberando em cada participante, mesmo ao término da oficina.

Neste processo busco refletir acerca das categorias de tempo e espaço que formam um modelo comum de percepção da realidade e suscitam a construção de um mundo compartilhado, em que se desenvolvem as relações interpessoais, incluindo a linguagem, a comunicação e a ação conjunta, e que Bauman (2001) destacou como espaço em que as pessoas aprendem a agir com civilidade e nos convidam a compreender que “as ordenações simbólicas do espaço e do tempo fornecem uma estrutura para a experiência, mediante a qual aprendemos quem ou o que somos na sociedade” (HARVEY, 2004, p. 198).

Penso acerca das organizações dos tempos e espaços nas escolas infantis como um grande desafio em que de um lado, parecem indicar a existência de uma rotina marcada por horários e organizações estanques; de outro, um cotidiano de possibilidades construído no dia a dia com as crianças em suas relações entre pares e com os adultos.

Cabe esclarecer que:

O conceito de cotidiano foi aqui apropriado, a partir das contribuições de Agnes Heller (1977), entendido como as atividades voltadas para a reprodução dos indivíduos e, através deles, da sociedade, não podendo ser entendido como sinônimo de dia-a-dia. Portanto, em toda sociedade há uma vida cotidiana e todo homem tem uma vida cotidiana, pois já nascemos inseridos na cotidianidade. Daí, podemos supor que existe também uma vida cotidiana na escola e em outros espaços educativos. Assim, no cotidiano escolar e não escolar, estão presentes práticas repetitivas, necessárias ao trabalho do professor e, também, práticas criativas, construídas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. É nesses momentos que ocorre a *suspensão do cotidiano*, em que há a ruptura, quando concentramos nossa atenção em uma única questão, em que decolamos do cotidiano em direção ao humano-genérico. (CALDEIRA; TOSTA, 2008, p. 4).

Desta maneira, ao mesmo tempo em que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, se acumulam e mudam a sociedade em todas as suas relações.

Aspiro com Barbosa (2006) entender que o conceito de cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana. Nele é que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação.

Recorro a Alves (2003), ao apontar que construímos cotidianos quando mergulhamos nas relações com nossos pares, quando no dia a dia, nos deixamos capturar pela vida a indicar que certas mudanças na história:

[...] são, assim, trançadas em nosso dia-a-dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão “acontecendo” (ALVES, 2003, p. 66).

Reflijo com Alves (2003) sobre o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes e sua ideia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro.

Espelho-me em Alves (2003), ao produzir minha escrita unindo os termos, como *temposespaços*. A autora o fez por se mostrar necessário sobressair a dicotomização herdada do período no qual se “construiu” a ciência moderna. Desse modo, neste trabalho, utilizo termos assim unidos: ensino e aprendizagem ou ensinar e aprender que, além de tudo, são invertidos e aparecem como “*aprenderensinar*”, já que ninguém ensina se não aprendeu antes.

Abordo temas relacionados aos *temposespaços* do cotidiano da educação infantil e da infância e busco entender *temposespaços* como construtos sociais, em que as rotinas são consideradas produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização do cotidiano; rotinas que compreendem um conjunto de atividades como dormir, estudar, trabalhar,

reguladas por costumes e se desenvolvem em um espaço-tempo social definido, consideram que tais ações, com o decorrer do tempo, tornam-se naturalizadas, pois é preciso ter modos de organizar a vida.

Empenho-me a perceber que nos *espaçostempos* escolares, professoras e alunos fazem da escola um lugar praticado, e são de fato, co-criadores desse espaço, e que os sujeitos praticantes, deixam suas marcas no cotidiano, vivem e fazem a vida acontecer, sentem, sofrem, amam, se emocionam, e aquilo que acontece todos os dias, embora se pareça igual, é sempre algo diferente. Com Certeau (1994), percebo que a potência das ações está justamente no movimento das táticas e estratégias dos sujeitos, recriando outros caminhos possíveis.

Neste caminhar, descubro que “essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais os usuários se (re)apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”, e desta forma alteram o seu funcionamento, ao procurar viver nas artes de fazer. (CERTEAU, 1994, p. 41). O ser humano comum vai criando, inventando o cotidiano, escapando silenciosamente ao lugar que lhe é atribuído, remetendo-nos à ideia de sujeitos praticantes.

A possibilidade de experimentar processos de criação com professores por meio de oficinas inventivas, nesse sentido, traz uma proposta de vivência que possa romper com o previsível e caminha para um acontecimento em redes de *saberesfazeres*, para provocar espaços de experiência em espaços educativos, e produzir sentidos no cotidiano escolar.

Neste movimento considero que o potencial político se articula a uma riqueza de procedimentos, que envolvem, além da fala, estratégias discursivas diversas, desde expressões artísticas aos movimentos corporais. Nisto parece residir uma necessidade de todo pesquisador, considerar sua responsabilidade ético-política, ao propor e abrir espaços de reflexão sobre processos de subjetivação, como um espaço de resistência ao empobrecimento ético, político e subjetivo atual.

Assim, reflito com Foucault (2006 a) acerca da constituição dos sujeitos e, ao mesmo tempo, sobre suas relações de poder e de saber. Para Foucault, é na dimensão ética, pelas práticas de si, expressas na relação de si para consigo que o indivíduo resiste e possibilita a criação de uma vida livre. No entanto, nem toda prática de si antevê uma positivação das experiências e da relação com o outro.

Considero com Kastrup (1999), que o aprendizado da arte não se esgota na aquisição de respostas e de regras e que a aprendizagem inventiva possui duas

características. Em primeiro lugar ela não se esgota na solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas. Em segundo lugar, ela não é um processo de adaptação ao mundo externo, mas implica na invenção do próprio mundo.

A autora apresenta em sua proposta uma política pedagógica da invenção, como potência de cognição inserida em processo de conhecer:

A invenção é definida como a potência que a cognição tem de diferir de si mesma. Não é marcada por leis e princípios invariantes, mas por esta potência de diferenciação de si. Não se trata de explicar a invenção pelo inventor. O sujeito não é a fonte do processo de invenção, é seu produto, um dos seus produtos — o outro é o próprio mundo. Nesta medida, é preciso começar pelo meio, pelo processo, pela ação de conhecer e não pelas extremidades, polos ou inventos. (KASTRUP, 2008, p. 120).

Um processo de construção de conhecimento entendido desde a infância não como transmissão de informação, mas como propagação da experiência centrada na ideia de cognição entendida como invenção. Um processo de conhecimento em que vozes ecoam em *tempospaços* do cotidiano escolar. Em *fazer* e *desfazer* do nosso caminhar.

Neste movimento outros sujeitos com os quais interagi e vivenciei experiências me ajudaram/ajudam a constituir meus processos pessoais de reflexão e produção de conhecimento. Possibilidades de combinação das vozes, ativadas pela memória cultural do tempo longo ou pela memória afetiva do tempo vivido.

Pensamentos e sentires de uma *Elenpesquisadora* que, quando afetados, jorram em pulsos e me convidam a refletir com Pertanella; Soares; Nogueira (2013) acerca de uma colcha no tear de pensamentos que me reportam a formação da subjetividade, que pode ainda ser ampliada com Deleuze (1998).

Em meu pensar parece existir uma multiplicidade de pensamentos, e todos eles ocorrem como fios num tear.

Vislumbro possibilidades no centro desta multiplicidade de pensamento parece ao me indicarem um correr de um fio-mestre fortemente iluminado pela minha atenção. Neste rizoma, os fios auxiliares parecem ser fugazes, não se prendem, nem possuem sequência, mas se conectam, criam redes, turbilhonam-se.

Neste movimento, incluo as múltiplas linhas ou vetores que Deleuze; Guattari (1997) chamam de rizoma e que Latour (2000; 2007) evoca como rede de articulação e composição, e faz, em mim, emergir o entendimento de uma realidade complexa.

No eu que se sente provocado, sou levada a pensar nas análises acerca de conhecimento e elementos filosóficos teorizados por Deleuze (2005, 2014), ao apontarem para conceitos como o da imanência.

Para Deleuze (1998), a subjetividade pode ser entendida como uma dobra: “inflexão das forças do Fora, através da qual se cria um interior. Interior que se encerra dentro de si nada mais que o Fora” e, não como uma “interioridade fechada sobre si mesma e contraposta à imagem que lhe é exterior” (DELEUZE, 1998, p. 35) e que poderíamos dizer uma relação de si consigo mesmo. Ao profanar o discurso da excelência, buscamos resistir pela arte, aos dispositivos criados para reproduzir o conceito da qualidade escolar, no intuito de rompermos com as regulações enquanto almejamos espaços de acontecimento.

Ao convidarmos as professoras a experimentarem *temposespaços* no cotidiano escolar abrimos possibilidades para a expressão criativa. Nestes *temposespaços*, encontros se fazem existir, em *pensare(s)entires* de máquina de guerra<sup>3</sup>, conceito que foi cunhado por Deleuze; Guattari (1995) e remonta às maneiras de pensar e de viver nômades.

Encaramos a cartografia como uma “máquina de guerra” porque sua função é a de produzir o produzir, agindo por sistema de cortes e fluxos, importando o que se faz dela, o que faz em si mesma enquanto acontecimentos. Compartilhamos o rompimento com o “Eu penso” da tradição cartesiana, e mesmo toda consciência, para formar um campo transcendental impessoal, também chamado de plano de imanência que toca na junção do mais impessoal com o mais singular. (REGIS; FONSECA, 2012, p. 283).

Quando estamos em experiência, em encontro, conforme Barros e Passos (2000), a noção de acontecimento remete-se ao que produz rupturas, que catalisa fluxos, que produz análise, que decompõe. Refere-se às múltiplas relações que compõe o campo nos níveis da intervenção e da análise. Um conceito que denota, segundo Schérer (2000), a sabotagem da vivência de uma individualidade por

---

<sup>3</sup> A 'máquina de guerra' é definida por Deleuze; Guattari (1995) como um agenciamento linear construído sobre linhas de fuga. Nesse sentido, a máquina de guerra não tem, de forma alguma, a guerra como objeto; tem como objeto um espaço muito especial, espaço liso, que ela compõe, ocupa e propaga. O nomadismo é assumido na sua condição de perpétuo deslocamento, não se localizando em ponto algum, mas atravessando todos eles, que nada mais são do que processos de subjetivação. Mas ainda, quando Deleuze; Guattari (1995, p.109) falam das máquinas de guerra, “que tem por objeto não a guerra, mas o traçado de uma linha de fuga criadora, a composição de um espaço liso e o movimento dos homens nesse espaço”.

demais maciça, a dissolução do ego pelo atravessamento de singularidades moleculares, moventes ou nômades, que se destacam de um campo transcendental.

Tal colocação *deleuziana*, é compartilhada por Soares (2005), ao reafirmar a possibilidade:

[...] de um “pensamento nômade” – máquina de guerra, totalmente diferente dos exércitos estatais, procedendo por capturas pouco pacíficas; conectando energias habitualmente soltas; desterritorializando velhas intensidades e fazendo “rizoma”. (SOARES, 2005, p. 67).

Possibilidade de tornar-me pessoa que *sentepensa* e é provocada a *sentirsentidos*, que, ao se constituir, para e olha por diferentes prismas o mundo que pulsa em si mesmo, a relação que o constitui com seus pares, seus fazeres e saberes. Que, em termos teóricos, procura aproximar esses espaços a diferentes versões sobre o tema investigado, prosseguindo nesse caminhar acadêmico, reflexivo e formativo, *entretemposespaços* do viver. Que reflete sobre *espaçostempos* de encontro e experiências vividos, não como um ser neutro, mas um ser que se deixa ser provocado, afetado em seus sentidos.

*Entretempos* da experiência que me passa, que se encontra e se rizoma, sou pessoa pensante que constrói conhecimento sobre si e sobre o mundo, que num primeiro momento procurou relatar uma reflexão pessoal acerca dos *temposespaços* do viver e a seguir procurará compreender de que forma as instabilidades contemporâneas em tempos de dispositivos biopolíticos estão presentes no cotidiano escolar.

## 2. ENTRETEMPOESPAÇOS CONTEMPORÂNEOS

### **O tempo<sup>4</sup>**

*Nem início e  
Nem fim.  
Sem Passado e  
Sem Futuro.  
Meu tempo  
É o tempo  
Do outro em mim.*

*Outro tempo e  
Outro modo de agir.  
Sendo nós mesmos e  
Sendo os outros  
Em seu devir.*

*Temporalidades simultâneas,  
Que imantam sentidos  
Para serem sentidos.  
Como tempo presente,  
Em presença constante,  
Da presente concretude  
A seguir.*

*Presença concreta  
Em espaços e lugares,  
Tradições e memórias  
Em Vidas  
E Sentidos.  
(Des) emendando tempos e  
Acontecendo em mim.*

*Presença no tempo.  
Que (re) arranja,  
(Re) vive,  
(Re) alinha,  
Restaura,  
(Re) põe!*

*Em composições e fazeres.  
Que me fazem,  
Com o outro ser,  
Tatear o tempo  
Sem início nem fim*

---

<sup>4</sup> Os poemas que inauguram cada seção deste e demais capítulos foram criados pela autora em diferentes *espaçostempos* da pesquisa.

No outro que está presente em mim, me encontro e posso me revelar. Ao *me(e)ntr(e)ncontra(r))e*velar sou *Elen*pesquisadora sem deixar de ser a *Elen*criança, a *Elen*professora ou a *Elen*orientadora.

Meus pensamentos continuam a explodir em todas as direções, pulsam tempos, sem inícios e sem fins. Penso acerca das presenças presentes nestes tempos e espaços, presença do outro presente em mim, nas relações com o outro no dia a dia, em meu trabalho, na ordem e no controle que permeia nossa contemporaneidade e nos processos de subjetivação em meio à era da globalização e da informação.

Ponho-me a escrever, em *Elen*manênciade ser, utilizando devires que outrora desconhecia. Entre *tempoespaços* contemporâneos minha *Ele(n)manênci*a quer liberdade e me convida à extravasar tantos *pensaresentires* por meio da escrita poética. Estou a conversar com as ideias dos autores que li, com meus pares pesquisadores durante o grupo de estudos acadêmicos, com docentes que diariamente convivo/oriento em diversos *tempoespaços* de formações. Na demarcação do aqui-agora, minha memória desencadeia um “folheado sincrônico” de espaços heterogêneos, apontando o caráter polifônico de minha subjetivação.

Uma nova forma de me revelar desponta e me encanta. Poesia que fala. Poesia que embala. Poesia que resiste à falta de tempo e à rigidez de procedimentos que insistem em controlar nosso cotidiano. Resistência à sociedade disciplinar que nos prende, tanto na esfera pessoal quanto na esfera escolar contemporânea.

Quem dera compreender o tempo, ou a imagem que temos dele e por meio de sua análise, conseguir ver quão entrelaçados estão história da cultura e destruição da experiência.

Segundo Gebara (1994), a partir da segunda metade do século XVII, a forma de se compreender o tempo sofre transformações que, num processo complexo, está diretamente relacionado à sua utilização e ao capitalismo. A mudança do controle do tempo social começa a produzir alterações significativas na sociedade da época e dentre elas, uma mudança da disciplina do trabalho. Se outrora a cultura ocidental identificava uma forma de se compreender o tempo, diretamente ligada aos fenômenos da natureza, em que o tempo, chamado de natural, determinava o ritmo de vida das pessoas, pouco a pouco o ritmo de vida das pessoas passa a ser determinado pelo relógio, em função de um ritmo automático.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais.

Segundo Ferraz (2005), inicialmente na estrutura oligárquica as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais). Na década de 30 a nova situação implantada veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado. Para a autora, a forma como se instalou o regime republicano no Brasil e como se conduziram no poder as elites, em nada modificando a estrutura sócio-econômica, contribuiu para que, de um lado, não houvesse pressão de demanda social de educação e, de outro, não se ampliasse a oferta, nem se registrasse real interesse pela educação pública, universal e gratuita. Não é, pois, à falta de recursos materiais que se deve impor maior soma de responsabilidade pela ausência da educação do povo, mas à estrutura socioeconômica que sobreviveu com a República.

A Revolução de 30, na concepção de Ferraz (2005) favoreceu a criação de algumas condições básicas para implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil e acabou criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização.

É nesta época que as relações de trabalho cada vez mais se desgastam e que a própria esfera do trabalho, paulatinamente vira um campo fluido desregulamentado. Então, empregos temporários, meia jornada, empregos em que as relações de empregado-empregador são constituídas somente pelos dois, se tornam situações fáceis e consideradas legítimas de se observar.

Se antes o tempo natural era mais adequado, estas transformações determinaram um fracionamento gradativo do tempo (hora, minuto, segundo...) e este tempo medido pelo relógio, por ser comum a uma sociedade, lhe impõe obrigações e certa ideia de urgência.

Com efeito, ocorre uma gradativa ruptura no ritmo de vida das pessoas, com a passagem do ritmo natural para o ritmo autômato, o que determinou mudanças profundas na sociedade da época.

### **O tempo onde está?**

*Deixei o tempo passar  
 Não tinha tempo pra nada  
 Tinha que trabalhar  
 Quantificar  
 Validar*

*Deixei o tempo passar  
 Não tinha tempo pra nada  
 Tinha que julgar  
 Correr  
 Burocratizar*

*Procuro um novo tempo  
 Mas sem tempo de procurar  
 Não consigo achar*

O advento do fracionamento do tempo e as relações do controle do tempo social ficam cada vez mais complexas, a venda do trabalho é progressivamente determinada pelo relógio e não mais em função de tarefas.

Hall (2004) nos convida a pensar na globalização e suas configurações, em que o tempo parece ser um instante e o espaço é um quase nada, que alcança a todos nós, indiferentemente de estarmos mais ou menos engajados no universo global.

Isto envolve de um lado a fragmentação e dispersão espacial e temporal e, de outro, sob os efeitos das tecnologias eletrônicas e de informação, a compressão do espaço. Um espaço do existir em que tudo se passa aqui, sem distâncias, sem diferenças nem fronteiras; um tempo em que tudo se passa agora, sem passado e sem futuro, um espaço indiferenciado e um tempo efêmero, um espaço que se reduz a uma superfície plana de imagens e um tempo que perdeu a profundidade e se reduz ao movimento de imagens velozes e fugazes.

Na medida em que o relógio, em sua evolução, torna-se cada vez mais uma necessidade, vai ganhando exatidão, o que proporciona um maior sincronismo no trabalho. Essa passagem está diretamente ligada à revolução industrial.

Antes da grande indústria mecanizada, o tempo do trabalho era medido em relação às tarefas, o que determinava um ritmo irregular de trabalho. O próprio calendário somente se estruturou de forma mais próxima à atual depois da revolução industrial.

Bauman (1999) nos alerta que esta nova ordem mundial ou de um novo capitalismo, que atravessa o mundo, em todas as esferas, por meio da globalização, ameaça e enfraquece a fórmula do Estado-nação. Este autor nos provoca a pensar em muitos processos de integração e interpenetração econômica, cultural, tecnológica e ideológica entre os países, que ocasionam uma crescente interpenetração de bens físicos e simbólicos entre os territórios, além de um aumento exponencial dos fluxos globais de pessoas; a relacionarmos questões de tempo e de espaço com os processos globalizadores que estão em curso, uma vez que, qualquer parte do espaço pode ser alcançada quase instantaneamente e a qualquer momento, sem que nenhuma parte do espaço precise ser privilegiada, em que os usos do tempo e do espaço são, ao mesmo tempo, diferenciados e diferenciadores e se relacionam às dimensões planetárias de negócios, finanças, comércio e fluxos de informações.

O que outrora costumava ser definido como privado (tempo de lazer, relações familiares, âmbito da fé) perde autonomia e perpassa “pelo que constitui o eixo do capitalismo, a relação mercadoria/consumidor e trabalhador/capitalista”, que se espraia por “todos os pontos do espaço-tempo social. Tudo pode ser comprado, mesmo a vida, até o tempo” (PELBART, 2000, p. 33).

Neste contexto, Pelbart (2003), ressalta que os processos de subjetivação desenvolvem-se por meio de acelerados e constantes fluxos de imagem, de informação, de conhecimento e de serviços que as pessoas acessam frequentemente, por meio dos quais elas absorvem modos de ver, sentir, pensar, explicar, experimentar, trabalhar; enfim, consomem e absorvem modos.

Percebemos o capital permeando as relações entre os sujeitos, em que antes,

[...] se apresentava como um doador de trabalho, agora se apresenta como um doador de tempo, quando na verdade ele faz apenas o contrário, escravizando o tempo dos trabalhadores. O tempo livre virou tempo escravizado, tempo investido em ganhar tempo (PELBART, 2000, p. 34).

Tais modos de viver que também são efeito das categorias tempo e espaço, assim como são reprodutores de efeitos para essas mesmas categorias.

A ideia de que tempo e espaço são produtos e produtores de ações sociais, suscita efeitos e fontes de poder social. Poder que se articula com o controle do tempo, do espaço e do dinheiro, no qual, segundo Harvey (2004), as formas de

mensurar o tempo e de se apropriar do espaço podem converter-se em domínio sobre o dinheiro, do mesmo modo que o dinheiro pode ser usado para o domínio e a apropriação do tempo e do espaço.

No que se refere à apropriação do espaço, diversas formas e contextos balizam o relacionamento entre os corpos e as formas variáveis, de acordo com diferentes culturas. Bachelard (1972) aponta que o indivíduo mantém com o espaço uma relação especular, num eco romântico enquanto Moles (1972) por sua vez, descreve uma sensibilidade da referência espacial, iniciando pelo invólucro pele e o crescente sentimento de estranhamento quando se passa do seu próprio habitat para o quarteirão, para o bairro, para o centro da cidade, a megalópole e o mundo.

Ainda sobre a apropriação do espaço, esta dinâmica de apropriação e de invenção, explicada por Guattari (1992), é posta contra a desterritorialização quando este coloca que existe a cada instante da demarcação do aqui-agora, um “folheado sincrônico” de espaços heterogêneos, desencadeados num tempo da memória, apontando para um caráter polifônico da subjetivação.

Em um mesmo momento e em um espaço determinado onde o corpo se encontra, outros espaços podem se “desdobrar” e podemos nos deslocar de um para outro. Por exemplo, uma paisagem que avistamos pode nos levar a um espaço afetivo, nos reportando a afetos de um tempo no passado, ou nos interrogar de um ponto de vista estético ou ético. A existência de “um ‘folheado’ sincrônico de espaços heterogêneos” considerada na relação corpo e espaço nos recorda que “a postura do corpo, os ritmos respiratórios e cardíacos, as descargas humorais nele interferem fortemente” desencadeando uma variedade de diversidade de especializações (GUATTARI, 1992, p. 153).

Existe uma demarcação sincrônica nas relações entre espaço e corpo, pois as relações sucedem em determinadas durações e extensões temporais.

A casa, a escola, o trabalho, a oficina, o encontro, podem nos remeter a um espaço afetivo, subjetivo, deslocando-nos do espaço físico em que estamos para um espaço lúdico de imaginação, mobilizando, de alguma forma, nossos afetos.

Meus pensamentos em deslocamentos pulsantes mergulham num universo de presenças presentes nestes tempos e espaços, no cotidiano de meu viver, no cotidiano do trabalhar, no cotidiano do pesquisar, em fluxos, a aflorar em mim sensações em movimentos:

[...] onde/quando o passado da experiência vivida aflora e movimenta-se simultaneamente sobre o cotidiano. Movimentação que se atreve e intervém sobre ele. As memórias surgem no meio da atividade de escrever/pesquisar, interrompendo, provocando novos fluxos/influxos. Por isso eles não estão separados por uma linha demarcatória cronológica. Simplesmente afluem, afloram e confluem, interpelam a memória de acordo com a intensidade das sensações [...] (CATUNDA, 2013, p. 15).

Penso neste cotidiano como um folheado sincrônico de presenças presentes nestes tempos e espaços, na presença do outro presente em mim, em pensamentos, ideias, dizeres, fazeres, cores e tons.

Um folheado composto de “certas ideias absurdas, intuições, conversas triviais que cochicham nos ouvidos do entreouvir de educandos/educadores e vice-versa, parecem não ter nenhuma importância”, entretanto, “são exatamente essas vivências cotidianas que conferem o tom, o colorido próprio desse ambiente/escola que, assim compreendido/sentido, foge ou aponta outra experiência”. Folheado este, permeado de movimento em que “o movimento dessa experiência consiste na recusa das formas/fôrmas ou inventa outras, outros conceitos lidos/relidos, falados/discutidos, aprendidos/desaprendidos” e por que não dizer, que “podem fazer sentido em escutas/reflexões que não param por aí, inventam-se e reinventam-se, prosseguem, porque amanhã tem mais”, compondo um cotidiano, “espaçotempo”, tal qual “um estar em/no/do movimento” (CATUNDA, 2013, p. 16).

Aprofundo meu pensar acerca do curso de mestrado e doutorado e percebo encontros gerados muito mais em/no/do convívio com mestres, colegas, pesquisadores, autores. Com Catunda (2013), percebo a sincronicidade deste movimento e recorro a seminários, encontros, congressos, textos escritos no decorrer, ouço as conversas de bastidor dessas ocasiões, as trocas posteriores de material bibliográfico, as ideias que despertam e que geram muitos movimentos e consequentes desdobramentos: provocações, ampliações, recuos.

Entre afirmações que nos amordaçam e automatismos que também são inerentes ao cotidiano, sou movida por vozes, que me ajudam a pensar nestes percursos. Penso em poetizar os *tempoespaços* contemporâneos, as tensões da velocidade e da espacialidade.

O espaço e o tempo atrelado às relações políticas e econômicas imbricam-se nas relações sociais, culturais, na politização da velocidade, tanto do ser humano como das máquinas.

Exigências e complexidades parecem indicar certa reorganização do tempo, como tempo humano, como se quisesse dar sentido político ao movimento, em que por vezes, a riqueza se coloca como a face oculta da velocidade e a velocidade como a face oculta da riqueza. Ambas estão relacionadas e se complementam - “as pessoas dizem: ‘você é rico demais’, mas nunca ninguém diz: ‘você é veloz demais’. Há na riqueza uma violência que já foi compreendida; o mesmo não ocorre com a velocidade” (VIRILIO, 1984, p. 37).

Relações em que fins e meios se misturam em busca de poder:

Comumente se diz que o poder está vinculado à riqueza. Em minha opinião, está, acima de tudo, vinculado à velocidade; a riqueza vem depois. Claro que é verdade que o poder precisa de meios, que adquire esses meios através do entesouramento, da exploração ou de ambos, mas as pessoas esquecem a dimensão dromológica do poder. [...] Aquele que tem a velocidade tem o poder. E tem o poder porque é capaz de adquirir os meios, o dinheiro. (VIRILIO, 1984, p. 49-50).

Cada vez mais evito pensar o espaço deslocado do tempo e da tecnologia que instrumentaliza nossa noção de temporalidade. A dimensão não é mais do tempo que passa, mas da própria velocidade.

A tecnologia, no entender de Virilo (1984) parece neutralizar o espaço e agora conquista o tempo, seus meios de transporte, de comunicação, enquanto reduzem o espaço e produzem uma unicidade na negação do movimento.

Neste sentido contribuem para a colonização absoluta do tempo na atrofia dos corpos deformados em que:

O tempo mundial e o presente único, que substituem o passado e o futuro, estão ligados a uma velocidade limite que é a velocidade da luz. Nós acabamos de chocar com a barreira do tempo real, isto é a barreira da luz. Foi porque recorremos à luz e, portanto, à sua velocidade, que esta liquidação do espaço-mundo e do tempo histórico é possível. Nós recorremos a uma constante cosmológica – trezentos mil quilômetros por segundo – que representa o tempo de uma história sem história e de um planeta sem planeta, de uma Terra reduzida à imediatidade, à instantaneidade e à ubiqüidade, e de um tempo reduzido ao tempo, isto é, ao que se passa instantaneamente. É uma liquidação e um extermínio do espaço-mundo – um planeta relativo, local – e de um tempo – o tempo dos homens – em benefício de um outro espaço e de um outro tempo.. (VIRILIO, 2000, p. 88).

Somos seres humanos, pensamos e sentimos como seres humanos, e nossos corpos reagem como corpos humanos, ainda que algumas pessoas acreditem viver apenas quando plugadas em seus e-mails, tablets e iPads.

O cantor Lenine Pimentel (1999), em seu álbum *Na pressão*, na música *Paciência*, convida-nos a agirmos com calma, ao planejarmos a rotina escolar e ao atendermos tantas demandas solicitadas pelas normas e regras solicitadas pelo sistema que nos rege, para evitar que nos tornemos reféns da velocidade e exigirmos de nós mesmos, realizar as tarefas com uma velocidade que nem sempre conseguimos vivenciar. Uma velocidade que tenta avançar ao trabalho, às relações entre nossos pares, seja na escola, na família, no lazer, aos planejamentos e estratégias que se imprimem na contemporaneidade, a fluir, escorrer e esvaio-se.

## 2.1. De fluidez

### ***Fluidez***

*Líquido*

*Multiforme*

*Escorro*

*Esvaio-me*

*Líquido*

*Disperso*

*Espalho*

*Desfaço-me*

*Fluido*

*Volátil*

*Evaporo*

*Dissipo-me*

Vivo num espaço e num tempo produtos das relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” como “um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço” (HALL, 2004, p. 67).

Ao pensar que espaço e tempo são produzidos de forma não natural, mas conjuntural, percebemos que questões ambientais, precisam ser observadas no espaço ambivalente da fronteira entre modernidade sólida e modernidade líquida, a fim de serem interrogadas as suas conjunturas.

Bauman (2001) caracteriza a modernidade como líquida, comparando-a a uma época de liquidez, de fluidez, de volatilidade, de incerteza e insegurança em que toda a fixidez e todos os referenciais morais da época anterior, denominada pelo autor como modernidade sólida, misturam-se à lógica do agora, do consumo, do gozo e da artificialidade.

Vivemos uma contemporaneidade baseada em um conjunto de relações e instituições, além de sua lógica de operações, que se impõe.

A modernidade significa muitas coisas, e sua chegada e avanços podem ser aferidos utilizando-se muitos marcadores diferentes. Uma característica da vida moderna, e de seu moderno entorno, se impõe, no entanto, talvez como a “diferença que faz a diferença”; como o atributo crucial que todas as demais características seguem. Esse atributo é a relação cambiante entre espaço e tempo. A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes da estratégia e da ação; quando deixam de ser, como eram ao longo dos séculos pré-modernos, aspectos entrelaçados e dificilmente distinguíveis da experiência vivida, presos numa estável e aparentemente invulnerável correspondência biunívoca. (BAUMAN, 2001, p. 15).

A tecnologia tornou-se arma de transgressão de limites, de possibilidades de conquista de espaço, em que a velocidade do movimento e da mobilidade se constitui em ferramentas de poder e dominação.

[...] Na modernidade, o tempo tem história, tem história por causa de sua “capacidade de carga”, perpetuamente em expansão — o alongamento dos trechos do espaço que unidades de tempo permitem “passar”, “atravessar”, “cobrir” — ou conquistar. O tempo adquire história uma vez que a velocidade do movimento através do espaço (diferentemente do espaço eminentemente inflexível, que não pode ser esticado e que não encolhe) se torna uma questão do engenho, da imaginação e da capacidade humanas. [...] Quando a distância percorrida numa unidade de tempo passou a depender da tecnologia, de meios artificiais de transporte, todos os limites à velocidade do movimento, existentes ou herdados, poderiam, em princípio, ser transgredidos. Apenas o céu (ou, como acabou sendo depois, a velocidade da luz) era agora o limite, e a modernidade era um esforço contínuo, rápido e irrefreável para alcançá-lo. Graças a sua flexibilidade e expansividade recentemente adquiridas, o tempo moderno se tornou, antes e acima de tudo, a arma na conquista do espaço. Na moderna luta entre tempo e espaço, o espaço era o lado sólido e impassível, pesado e inerte, capaz apenas de uma guerra defensiva, de trincheiras — um obstáculo aos avanços do tempo. O tempo era o lado dinâmico e ativo na batalha, o lado sempre na ofensiva: a força invasora, conquistadora e colonizadora. A velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade chegaram nos tempos modernos à posição de principal ferramenta do poder e da dominação. (BAUMAN, 2001, p. 15-16).

A relação cambiante de tempo e espaço como característica da vida moderna abordada pelo autor como categorias de tempo e de espaço despontam dentre os tantos sólidos que a modernidade se encarregou de desfazer.

Transcorre dessa dissolução entre tempo e espaço a metáfora do líquido usada pelo autor para definir a atual fase da modernidade em que nos encontramos.

Ao pensarmos em fluidez, parece-nos indicar que “o que conta é o tempo, e não o espaço, que preenchem apenas momentaneamente” em que a ideia de “leveza” ou “ausência de peso” está associada à sua extraordinária mobilidade e inconstância (BAUMAN, 2001, p. 8).

A base epistemológica da geografia parece estar apoiada no conceito de espaço como um substrato físico sobre o qual o homem desenvolve sua relação com os outros homens e o meio físico ou natural.

Neste sentido, “o espaço socialmente produzido é uma estrutura criada, comparável a outras construções sociais resultantes das transformações de determinadas condições inerentes ao estar vivo”, fazendo-nos pensar que “a história humana representa uma transformação social do tempo” (SOJA, 1993, p. 101-102).

Atualmente, podemos considerar espaço como “um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoados por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos, ao lugar e a seus habitantes”, no qual a palavra espaço abrange uma multiplicidade de sentidos. Este processo de informatização do território caracteriza-se, graças à influência da cibernética, da biotecnologia, da eletrônica, da informática, enfim, dos processos de informação, como a “cara da globalização”, uma vez que atende aos “interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais” (SANTOS, 1994, p. 90).

Esse efêmero não é uma criação exclusiva da velocidade, mas de outra vertigem, trazida com o império da imagem e a forma por meio da engenharia das comunicações, ao serviço da mídia, ela é engendrada.

Um arranjo deliberadamente destinado a impedir que se imponham a ideia de duração e a lógica da sucessão.

## 2.2. De conexão

### **Conectar**

*Conectar*  
*A internet*  
*O iPad*  
*O celular*

*Conectar*  
*O tablet*  
*O GPS*  
*O Wi-fi*

*Conectar*  
*Minha cabeça*  
*Controlada*  
*Motorizada*

*Caixa cognitiva objetivada*  
*Num tempo e espaço virtual*  
*Fora do meu corpo real*

Uma mudança ou liquefação das relações entre as categorias tempo e espaço foi ocasionada, em grande parte, pelo desenvolvimento e utilização das novas técnicas de informação como é o caso da internet e das comunicações eletrônicas, denominadas por Lévy (1996, 1999) de ciberespaço.

Desta forma, as cidades também passam a ter sua extensão nesse novo ambiente, constituindo-se em cidades eletrônicas ou cidades virtuais. O espaço virtual passa a ser uma extensão do espaço urbano, com suas escolas, universidades, livrarias, cinemas, praças, museus, bibliotecas, comércio, bancos.

O mundo se desterritorializa como Nação e se reterritorializa na cotidianidade como consumo, tecnologia, “cultura mundial” de consumo e cultura de massa.

Algumas vezes não sabemos onde começou e onde terminou a fabricação de um determinado produto e uma vez que não se tem mais um ponto de referência para a infinidade de produtos que são fabricados pelas empresas multinacionais, que dividem a produção por vários países, o fenômeno de globalização parece reforçar ainda mais a noção de desterritorialização.

Muitos jovens hoje parecem habitantes de um mundo virtual, manipuladores de várias informações ao mesmo tempo, cujas lógicas e modelos já não são as

mesmas de seus pais, fazendo-nos refletir e buscar novas concepções de educação, em que:

O espaço cibernético é um terreno onde está funcionando a humanidade, hoje. É um novo espaço de interação humana que já tem uma importância enorme, sobretudo no plano econômico e científico e, certamente, essa importância vai ampliar-se e vai estender-se a vários outros campos, como na pedagogia, estética, arte e política. O espaço cibernético é a instauração de uma rede de todas as memórias informatizadas e de todos os computadores. (LÉVY, 1999, p. 29).

Na contemporaneidade a informação é permitida a todos, desde que acessem seus dispositivos e conectem-se à internet, Wi-Fi, ou GPS, substituindo nosso espaço topológico ou métrico, antes referido por distâncias. Pessoas, lugares e saberes circulam virtualmente formando redes e ritmos novos e transformados.

Serres (2013), nos convida a refletir o cotidiano escolar, em que em muitas instituições escolares, professores fingem que ensinam e alunos fingem que aprendem. Seus cérebros podem ser carregados dentro de seus celulares, iPads, tablets e outros similares. São como “caixa cognitiva objetivada”, hoje caixa-computador, nas quais, novas faculdades funcionam, interlaçando-se raciocínio, imaginação e memória, cérebros motorizados, velozes, conectados e controlados. O autor nos propõe recorrermos à invenção, não apenas de conteúdos a serem ensinados, mas principalmente de novas maneiras de ensino, para realizarmos o ato intelectual em que as trocas silenciosas dos novos alunos e seus milhares de SMSs, por vezes enviados com seus polegares, que desafiam as regras e os regimentos escolares.

Nós não vivemos a revolução digital, mas percebemos suas consequências para a aprendizagem. Para Serres (2013), vivemos um *espaçotempo* em que “as crianças não têm a mesma cabeça”. Deixam de utilizar algumas zonas corticais e determinadas redes neurais, antes requisitadas. Não conhecem, não integralizam ou sintetizam da mesma forma que outrora, utilizavam livro, quadro negro e caderno e tais mudanças não abalam apenas o ensino, mas também se repercutem em outras instituições como trabalho, empresas, saúde e todo seu funcionamento. O autor nos faz refletir acerca da existência da possibilidade criativa e sugere que “é preciso mudar de razão”, desordenar as coisas, romper as classificações, para não ficarmos presos e congelados na mesmice. Aponta para a possibilidade da invenção à luz da intuição.

Serres (2013), justifica a educação para além da instituição escolar a fim de valorizarmos todas as possibilidades educativas que existem na sociedade. De avaliarmos a importância de compreendermos as novas dinâmicas de aprendizagem, ligadas à vida das crianças, às suas maneiras próprias de conhecer, de sentir e de se comunicar.

E como fica o sujeito e a construção de sua subjetividade num ambiente tão dinâmico e diverso?

Rolnik (1999) aponta alguns questionamentos interessantes:

[...] duas palavras acerca da noção de subjetividade. Todo ambiente sócio-cultural é feito de um conjunto dinâmico de universos. Tais universos afetam as subjetividades, traduzindo-se como sensações que mobilizam um investimento de desejo em diferentes graus de intensidade. Relações se estabelecem entre as várias sensações que vibram na subjetividade a cada momento, formando constelações de forças cambiantes. O contorno de uma subjetividade delinea-se a partir de uma composição singular de forças um certo mapa de sensações. A cada novo universo que se incorpora novas sensações entram em cena e um novo mapa de relações se estabelece, sem que mude necessariamente a figura através da qual a subjetividade se reconhece. Contudo, a medida em que, mudanças deste tipo acumulam-se, pode tornar-se excessiva a tensão entre as duas faces da subjetividade - a sensível e a formal. Neste caso, a figura em vigor perde sentido, desestabiliza-se: um limiar de suportabilidade é ultrapassado. A subjetividade tende então a ser tomada por uma inquietude que a impele a tornar-se outra, de modo a dar consistência existencial para sua nova realidade sensível. (ROLNIK, 1999, p. 206-207).

Questionamentos que me provocam a pensar um saber educação que é a relação humana, a compreensão do outro, o compromisso com o outro, recusando certezas definitivas.

Um saber que acolhe a dúvida, a partilha e a reflexão como elementos para encontrarmos as soluções nas adversidades. Uma oportunidade em que posso refletir acerca de mim mesma ou momento em que analiso minhas expectativas e realidades.

Desejo com Agamben (2009), soltar meus gestos, condutas e opiniões das amarras do assegurar, capturar, controlar, escravos da sujeição do poder.

Meu diálogo interno procura caminhos para construirmos significados e alavancarmos realizações, frente a uma sociedade de controle, captura e consumo, que em encontro nos suscita a questionar nossos fazeres.

## 2.3 De captura e controle

### **Sociedade de controle**

*Dentro de meu próprio ser:*

*Incorporado,  
Invisível.  
Algoz de meu próprio eu.*

*Sou dispositivo de mim.*

### **Tempo de controlar**

*Pode.  
Não pode.  
Pode.  
Não pode.*

*Discurso  
Regulador.  
Posto  
Normatizado.*

*Pode  
Não pode  
Pode  
Não pode*

*Laço,  
Engessado.  
Determinado,  
Contaminado de poder.*

*A permear  
As relações  
Os sujeitos  
Os dizeres,*

*A vigiar  
Os saberes e  
Os fazeres  
Do cotidiano contemporâneo.*

Dentre os teóricos que se debruçaram a explicar o controle e a vigilância, Bauman (2001), recorreu a Michel Foucault, por utilizar o projeto do Panóptico de Jeremy Bentham como arquimetáfora do poder moderno.

Poder e velocidade imprimindo o controle do *tempoespaço* na sociedade disciplinar:

No Panóptico, os internos estavam presos ao lugar e impedidos de qualquer movimento, confinados entre muros grossos, densos e bem-guardados, e fixados a suas camas, celas ou bancadas. Eles não podiam se mover porque estavam sob vigilância; tinham que se ater aos lugares indicados sempre porque não sabiam, e nem tinham como saber, onde estavam no momento seus vigias, livres para mover-se à vontade. As instalações e a facilidade de movimento dos vigias eram a garantia de sua dominação; dos múltiplos laços de sua subordinação, a “fixação” dos internos ao lugar era o mais seguro e difícil de romper. O domínio do tempo era o segredo do poder dos administradores — e imobilizar os subordinados no espaço, negando-lhes o direito ao movimento e rotinizando o ritmo a que deviam obedecer era a principal estratégia em seu exercício do poder. A pirâmide do poder era feita de velocidade, de acesso aos meios de transporte e da resultante liberdade de movimento. (BAUMAN, 2001, p. 16-17).

Deleuze (1992) defende que as configurações institucionais que caracterizavam as sociedades disciplinares como a família, a escola, a fábrica, o hospital, bem como seus procedimentos funcionais rígidos, estariam passando por uma crise generalizada, dando lugar às chamadas sociedades de controle.

Neste contexto, a lógica do confinamento, que forjava moldagens fixas, dá lugar às modulações flexíveis, redes líquidas e moventes: “O homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo” (DELEUZE, 1992, p. 223).

Outrora, na sociedade disciplinar, a fábrica como lugar de adestramento das massas com vistas à produção enquadrava os corpos em processos repetitivos de excelência técnica. Na contemporaneidade a empresa substituiu a fábrica, é “uma alma, um gás”, ou seja, a empresa configura um regime que promove a flexibilização e captura participação ativa, enquanto possibilita autonomia e modula suas recompensas por desempenho (DELEUZE, 1992, p. 225). Enquanto o espaço definido confinava o trabalhador na fábrica, hoje, a empresa se faz presente em todos os lugares, acompanha o próprio trabalhador, esteja ele na rua, em casa ou outros espaços, principalmente se levarmos em conta nossa necessidade produzida de “coleirascelulares” e as interferências dos sistemas de informação nos modos de subjetivação na atualidade.

### **Contemporaneidade do eu**

*Eu quero  
Eu preciso  
Eu aprendi a aparecer*

*Eu quero  
Eu preciso  
Eu aprendi a convencer*

*Eu quero  
Eu preciso  
Eu aprendi a ter*

*Eu quero  
Eu preciso  
Eu aprendi a não ser*

*O que seria de mim sem minha aparência?  
Sem minha jovialidade?  
Sem minha beleza?*

*O que seria de mim sem meus make-ups?  
Sem meus liffitings?  
Sem meus brushings?*

*Eu aprendi  
Eu preciso  
Eu quero  
Que estranho...*

*Ser homem de novo.*

Hoje se pretende capturar os sujeitos no papel de consumidores em lugar da mão de obra outrora buscada. Para que essa função não se esgote, os produtos não podem ser duráveis, surgindo sempre novos objetos em substituição aos anteriores.

Os consumidores permanecem em estado de insatisfação e excitação, alimentando a equação interesse/desinteresse de forma a consumir sempre.

Kehl (2004) coloca que a respeito do saber científico, ergueu-se o sucesso do capitalismo, em que a produção está focada na elaboração de objetos cada vez mais leves e mais portáteis, mais descartáveis e mais numerosos, costurados em série, sem elemento que se destaque como portador de valor diferenciado.

A modernidade líquida passou a ser norteadada pelos objetos do mercado, na qual o consumo tornou-se, assim, “eixo dessa modernidade sempre em movimento”:

O que quer que façamos e qualquer que seja o nome que atribuamos, à nossa atividade, é como ir às compras, uma atividade feita nos padrões de ir às compras. O código em que nossa “política de vida” está escrito deriva da pragmática do comprar. (BAUMAN, 2001, p. 87).

Tal qual objetos descartáveis, fabricam-se corpos homogêneos, industrializados, às vezes tatuados, siliconados, perfurados por piercings, quase sempre recortados por marcas e slogans que, ao mesmo tempo em que promovem o pertencimento imaginário a agrupamentos, aprisionam sujeitos sob o rótulo de consumidores, anulando as particularidades de sua satisfação.

Afinal, automóveis, computadores ou telefones celulares perfeitamente usáveis, em bom estado e em condições de funcionamento satisfatórias são considerados, sem remorso, como um monte de lixo no instante em que “novas e aperfeiçoadas versões” aparecem nas lojas e se tornam o assunto do momento. Alguma razão para que as parcerias sejam consideradas uma exceção à regra? (BAUMAN, 2004, p. 28).

O que se oferece é o acesso à satisfação como se a mesma estivesse inteiramente ao alcance das mãos, desligada do Outro e ligada apenas aos produtos da indústria. Entretanto, o objeto pretendido, não chega nunca: para tê-lo, há sempre outro, o que revela a condição de resto dessas produções: todas terminam como dejetos na sociedade contemporânea, que controla objetos e seres.

Para Berman (1986) o capitalismo contemporâneo parece comparecer na vida, interferindo, incomodando, perturbando, seduzindo, em meio a uma era moderna em que perdeu o contato com as raízes de sua própria modernidade. Para o autor, “a modernidade se comporta enquanto um cárcere, uma vida em barras de ferro”, onde alguns seres humanos “estão perdidos na multidão, sem espírito, coração, sem identidade, no mundo moderno”, em que muitos deles, não passam de “reproduções mecânicas”, em que parte do povo “se realiza no conforto do ter, do consumir.” (BERMAN, 1986, p. 28).

Outros vivem na sociedade do espetáculo, da aparência e da transitoriedade. Na escola fazemos uso de dispositivos que alimentam essa lógica disciplinar por meio de currículos, planejamentos, programações, pautas de reuniões, pautas de formações, em que tudo o que será dito e ouvido, já está pré-dito e pré-ouvido.

Consumimos maquinarias que parecem fabricar, material ou simbolicamente, o sujeito contemporâneo, capturado em dispositivos.

### ***Dispositivos***

*De parecer*  
*De poder*  
*De ter*

*No computador*  
*No facebook*  
*No celular*

*Que é algema e é prisão*  
*Que é culto e celebração*

*Na igreja*  
*Na cadeia*  
*Na academia*

*Globalização*  
*Falsa intelectualidade*  
*Santa ingenuidade*

*Verdades fabricadas?*  
*Mentiras maquiadas?*

*Status mercantilista*  
*Da ganância capitalista.*

O que anteriormente pertencia à esfera privada da vida íntima torna-se matéria prima do próprio capital:

De repente, os aspectos mais humanos do homem, seu potencial, sua criatividade, sua interioridade, seus afetos, tudo isso que ficava de fora do ciclo econômico produtivo, e dizia respeito antes ao ciclo reprodutivo, torna-se a matéria-prima do próprio capital, ou torna-se o próprio capital. Isso tudo que antes pertencia à esfera privada, da vida íntima, ou até mesmo do que há de artístico no homem, daquilo que caracteriza mais o artista do que o operário passa a ser requisitado na produção. Não há como escapar à impressão de que essa 'liberação' é uma liberação também do capital, de sua fronteira antes restrita, estanque, pesada, mecânica, podendo agora, no ciclo produtivo (nem falamos do consumo) mobilizar o homem por inteiro, sua vitalidade mais própria e visceral, sua 'alma'. (PELBART, 2003, p. 99).

O próprio capital está a todo tempo solicitando a eclosão de movimentos sempre novos, criativos, não para fazer emergirem perspectivas que, em tese, ser-lhe-iam potencialmente destrutivas (apesar de não possuir um controle absoluto sobre tudo), favorecendo estilizações que partissem para fora de seu domínio, mas, ao contrário, para atizar a capacidade de diferenciação a fim de reintroduzi-la no seu jogo reprodutivo.

Nesse sentido surgem alguns questionamentos:

[...] uma vez que os programas de controle se confundem e se fazem proliferar através dos dispositivos que incorpora, a estratégia de resistência e sabotagem a esse sistema, aponta justamente para um movimento inverso, ou seja, como usar tais dispositivos (na clínica, no trabalho, nas artes, nas relações de amizade etc.) para alimentar outros valores de pensamento e de ação distintos dos do capital? Como forjar práticas que instaurem outras possibilidades para o exercício da liberdade? (PELBART, 2003, p. 99).

Na sociedade contemporânea, anseio um tempo para tatear o tempo. De experimentar o inefável, o indizível. De abrir espaços de estranhamento ao contemporâneo.

Estranhamento ao que não é mais humano, ao que desumaniza, em que toda concepção de história,

[...] é sempre acompanhada de, uma certa experiência do tempo, que lhe está implícita, que a condiciona e que é preciso, portanto, trazer à luz. Da mesma forma, toda cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação desta experiência (AGAMBEM, 2005, p. 111).

Qualquer análise da cultura deve então levar em consideração o conceito de tempo que embala os sonhos da civilização contemporânea. Compreender o tempo, ou a imagem que temos dele, parece-me permitir ver quão imbricados estão história da cultura e destruição da experiência:

Dado que a mente humana tem a experiência do tempo, mas não a sua representação, ela necessariamente concebe o tempo por intermédio de imagens espaciais. [...] Quer seja pensado como círculo, quer como linha, o caráter que domina toda concepção ocidental do tempo é a pontualidade. Representa-se o tempo vivido mediante um conceito metafísico-geométrico (o ponto-instante inextenso) e então se procede como se este próprio conceito fosse o tempo real da experiência. (BENJAMIN, 1984, p. 115).

A representação contínua do tempo, com sua lógica da representação do tempo prolongaram-se ao longo dos séculos da civilização ocidentalizada.

A modernidade teria sido responsável tão somente pela adição da ideia de evolução e progresso ao contínuo quantificado do tempo, em que a cronologia seguiria um processo orientado por um sentido racional, além do fato de que pensadores religiosos e políticos da modernidade souberam aproveitar como nunca a visão do contínuo progressivo do tempo para esse ou aquele comprometimento ideológico.

No entanto, pairava no ar:

[...] a dúvida que não se fazia dúvida e ficava a espreita de um modelo que a realizasse enquanto caminho a ser percorrido. Dúvida que se realizasse como resposta. Trabalhar com as dúvidas ao invés das certezas também implica na suposição de que o mundo inventado seja melhor do que o mundo recebido e, desta forma, na constatação de que seu olhar sobre o mundo paira sob a medida do fingimento. Fingimento que se relaciona ao próprio pensamento que, preso à mercantilidade, não se realiza, mas faz de conta que sim. Fingimento que se prende nas formas pelas quais os alunos trazem consigo suas representações de mundo. Suas ideias fixas. Suas compulsões. Suas obsessões. Suas realidades inventadas dentro de um plano discursivo cartesiano que os orienta a caminhar com certeza absoluta encaixando-os no padrão socialmente normalizado. Socialmente aceito. Historicamente e hierarquicamente construído. Padrão que exige a docilidade de seus corpos. O controle de suas vidas. E, por isso mesmo, a primazia do processo formativo. (PERTANELLA; SOARES; NOGUEIRA, 2013, p. 542).

Aprecio uma proposta de *olharpensar* o contraditório do tempo que precisa perceber este conjunto de movimentos do qual somos herdeiros.

Recordo Baudelaire (2008), e o olhar do convalescente do conto de Poe (2001) indicando o olhar do artista, eterno convalescente. Artista que tem em comum com a criança esse olhar que se interessa vivamente pelas coisas, mesmo as mais triviais, olhar para o qual tudo é novo.

Recordo a alegria com a qual a criança absorve a forma e a cor, e que nada se parece mais com a inspiração do artista. É um olhar de curiosidade profunda. Esta curiosidade profunda faz o narrador do conto de Poe (2001) abandonar o café e se precipitar em meio à multidão, atrás de um velho cuja fisionomia o fascinara, devido à absoluta peculiaridade de sua expressão.

Assim como o velho passante do conto de Poe (2001), o poeta baudelairiano também só existe na multidão ao mesmo tempo em que se diferencia dela. Ora está dentro e ora fora dela, desposa-a e rejeita-a. Ora se alimenta dela para transformá-la

em arte, sem, contudo, se identificar com ela, e acrescenta, “quem não sabe povoar a sua solidão também não sabe estar só em meio a uma multidão atarefada” (BAUDELAIRE, 1995, p. 289).

Porventura profanar o discurso da excelência, descartando dispositivos criados para a garantia da qualidade, romper com as regulações, seriam utopias contemporâneas? Poderíamos criar espaços de acontecimento em que pudéssemos fazer rizoma sem começo, nem fim?

Procuro entender:

[...] os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente 15 três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria (n+1). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14-15).

Seríamos capazes de exercitar um pensamento nômade, de reinventar o cotidiano escolar?

Concordar com Soares (2005) que fazer “rizoma”, empreender capturas pouco pacíficas, desterritorializar intensidades, reconectar energias é aceitar as ideias *deleuzianas* de um pensar nômade e móvel, que provoca e instiga mudanças, propõe linhas que não podem ser resumidas em trajetórias de um ponto, que resiste aos dispositivos e às estruturas.

Dispositivos pertinentes a um tempo de tensão e normatização da educação que captura a vida dos indivíduos:

A tensão entre o tempo educacional e o tempo social atual que convergem na educação formal, pode ser explicada, ou, pelo menos, intuída: no período moderno a educação formal funcionou como processo de instituição e normatização social. Hoje, sofre as consequências de ter suas fantasias desmentidas pela dura realidade que se apresenta. Não percebe que tradicionalismo não é sinônimo de velharia e que o movimento tecnocientífico, político e econômico atual formam verdadeiros furacões com as quais ela se propõe a lutar. Assim, acredita que o desenvolvimento de potencialidades seja a memorização de passos básicos para a operacionalização de uma máquina. Permite com que o mercado, ao reorientar o processo educacional, reordene, por seu turno, a vida dos indivíduos que, a esse processo, se submete. (PERTANELLA; SOARES; NOGUEIRA, 2013, p. 553).

Pertanella, Soares e Nogueira, (2013) nos convidam a um *olharpensar* sobre a educação formal e seu discurso de verdade que pela imitação acredita civilizar e tornar mais iguais e mais semelhantes os sujeitos.

Reflito acerca dessa educação e sua complexidade, na qual percebemos:

Igualdade legitimada por sistemas – econômicos, políticos, financeiros – que fazem da educação seu poder de barganha. Educação que contamina corpos ao fazer da biopolítica e do biopoder, dispositivos de subjugação. De corrosão de nossa natureza humana. Educação formal que nos interpela. Que faz do tempo, o ditador de nossos hábitos. De nossos usos, sujeição ao mercado. De nossas ações, moeda de escambo. Da opinião dos outros, nossas opiniões. (PERTANELLA; SOARES; NOGUEIRA, 2013, p. 549).

Na sociedade contemporânea, o poder disciplinador age sobre os corpos por meio de sua integração a espaços determinados, do controle do tempo sobre os corpos, da vigilância constante e, também, da produção do conhecimento.

O conceito de biopoder (biopolítica) foi desenvolvido pelo filósofo francês Michel Foucault (1976). O biopoder é um instrumento que auxilia as reflexões acerca das práticas disciplinares presentes na sociedade contemporânea. Segundo Foucault, o biopoder e a biopolítica são instrumentos de exercício de poder, que se desenvolveram a partir do século XVIII.

Segundo Foucault (1988), a disciplina era direcionada para o indivíduo e, mais especificamente, para o controle de seu corpo, para a sua normatização e adestramento, através das instituições modernas que fazem parte da vida do indivíduo, como, por exemplo, a escola, a fábrica, o hospital, a prisão. Para Foucault (1988), a disciplina dessas instituições centrava-se no corpo do indivíduo e, este (o corpo), era adestrado, de modo que se tornasse mais dócil sua relação com o trabalho, facilitando a sua integração em sistemas de controle mais eficazes e com menor custo de produção.

Este poder disciplinar age sobre os indivíduos no controle do seu corpo e, paralelamente a ele, explica Foucault (1988) desenvolveu-se o biopoder, uma nova forma de controle que age em um âmbito mais amplo, a espécie. Assim, o biopoder é responsável pelo controle dos processos de nascimento e de morte, da saúde da população, da longevidade. O biopoder tem como um de seus objetivos, reproduzir essa forma de controle sobre a vida, visando sempre um maior controle, um maior poder de disciplinar, sobre os indivíduos.

Desta maneira podemos compreender o biopoder como uma forma de controle sobre os seres vivos, de modo que estes passem a ser compreendidos através de seu valor e utilidade para o processo de produção fabril. Portanto, o biopoder se estabelece como uma forma de normatizar a conduta dos corpos, da vida. Assim, ele utiliza-se dos mais diversos aparelhos, como, por exemplo, os médicos, os aparelhos administrativos, a burocracia escolar, para exercer um controle sobre a vida.

Entendemos que esse é um processo que submeteu a vida às tecnologias do poder, que passou a ser compreendida como um objeto e deste modo, o direito sobre ela, sobre o corpo, sobre o ser vivo, tornou-se uma questão de primeira ordem no âmbito político. Assim sendo:

O que é reivindicado e serve de objeto é a vida, entendida como as necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível. Pouco importa que se trate ou não de utopia: temos aí um processo bem real de luta; a vida como objeto político foi de algum modo, tomado ao pé da letra e voltada para o sistema que tentava controlá-la. (FOUCAULT, 1988, p. 158)

Vida minha/sua/nossa. Vida que parece indicar certa necessidade, de entendermos a conjectura em que os fenômenos sociais contemporâneos e o processo educacional estão inseridos:

Os sólidos fundamentos, aos quais nossos pensamentos e condutas estavam presos, parecem ruir, fazer o chão tremer desmoronando estruturas. Numa sociedade aberta, plural, incapaz de apontar uma única direção, o educando recusa os velhos modelos, deixa-se levar pela experiência sensorial com a música no fone de ouvido, os sites de relacionamento, as festas raves, o consumo de álcool e drogas, a mobilidade dos celulares. Deixa-se levar por práticas de modificação corporal como a tatuagem, o piercing, o branding (cicatriz em relevo desenhada na pele aplicando-se ferro quente ou laser), o burning (impressão sobre a pele de uma queimadura deliberada, realçada com tinta ou pigmento), o cutting (inscrição de figuras geométricas ou desenhos a tinta na pele, sob a forma de cicatriz, trabalhada com escalpe ou outros instrumentos cortantes) o stretching (alargamento do piercing com a intenção de introduzir uma peça mais volumosa). (SOARES; NOGUEIRA; GOMES, 2013, p. 127).

A não autonomia do ser dificulta o processo de reflexão necessário para a percepção do controle de vida, do corpo, exercido pelo biopoder.

Recordo as palavras de Silva, (2014, p. 207) sobre o corpo humano a se transformar: “simbiose de homem-máquina. Componentes ligados ao corpo para

comunicação global. O homem semicondutor em contato com outros semicondutores”.

Conjecturas que me instigam a procurar pistas de encontrar o ser qualquer, o ser tal qual sua singularidade. Convite à reflexão do possível num cotidiano fluido e fugaz. Possibilidades de desejar com o pensamento. Pensar com o desejo.

Neste movimento do viver, parece-me descortinar uma possibilidade de ser.

Ser quem? Ser humano? Quem é esse humano, que vive, pensa, sente, vê...? Um qualquer?... Um qualquer... que é o nosso aluno, o nosso grupo, o nosso vizinho. Um qualquer... que por vezes, vive à margem, é deixado de lado, desprezado ou capturado pelos dispositivos de controle. Um qualquer... em multidão.

### **Multidão**

*Multidão também é gente  
Expressa desejos  
Expressa vontades  
Multidão de singularidades*

*Multidão que não é classe  
Que foi trabalho  
Que foi função  
Que abandonou o organismo  
Na busca da exceção*

*Multidão que hoje é estrutura  
É atividade singular  
É consistência subjetiva  
De seus agentes a respirar*

*Não previsível  
É aleatória  
É humana*

Em meio à multidão, trago em mim, textos, narrativas, poesias, plasmadas em pinturas, telas, que inventei em diferentes tempos e espaços, de meu interpretar e meu agir, meus “devires languageiros”, que ultrapassam minha dimensão funcional.

Neste aprender, as diversas formas de olhar, se multiplicam em direção ao prisma pelo qual se percebe a realidade, num contexto de inter-relacionamentos e atemporalidades históricas que este refletir pode me proporcionar. É preciso levar em consideração o sujeito na singularidade da sua história e as atividades que ele

realiza. É por essa história, construída por experiências e pelo sentido que ele dá ao mundo, que se deve estudar sua relação com o saber.

Neste sentido, retomo duas proposições para reflexão. A primeira que propõe que não há saber senão em uma relação com o saber, ou seja, não se pode pensar o saber (ou o “aprender”) sem pensar o tipo de relação que se supõe para construir ou alcançar esse saber e a segunda coloca que o sujeito não é dado; ele é construído e conquistado.

Creio que a relação com o saber nada mais é do que minha relação com o mundo, com o outro e comigo mesma, *entretemposespaços*, como um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. Necessidade esta que me trouxe a provocar novas experiências, entre formações e transformações. Procuro entendê-las como um processo de produção de subjetividade, ao modo de Deleuze; Guattari (1995) ou como uma criação ou inovação, no sentido foucaultiano.

As conexões rizomam em multiplicidade de experiências de vida/de formação, compõem-se; surgem fissuras, se difundindo, se diluindo, se confundindo, se disseminando, em reflexão acerca de minha jornada como pessoa humana, legado que contribui para solidificar minha carreira e fundamentar minhas descobertas.

Descubro-me em autoquestionamento, exercitando meu diálogo interno, refletindo acerca de meus comportamentos e minhas ações.

Volto meus olhos para mim, procuro-me em diferentes momentos, tento desvendar pistas de ver. Elenco prioridades, foco e concentro minha energia e meu tempo em fazeres e saberes realizados. Avalio o como e o quanto, do que pensei, planejei, realizei e principalmente... o que profanei. Sim, profanar foi de lei... Mas, como profanar o improfanável?

Começo a me perguntar se utilizei realmente procedimentos especiais sinalizados por Agambem (2007), ou se continuo a transformar a coisa em fetiche, a deslocar e a dividir meu corpo, minha sexualidade e minha linguagem. Como unir o que foi separado, ou dar novo uso ao que foi feito, produzido ou vivido?

Será que fui capturada pelos dispositivos hipsustentadores, de armazenamento, móveis, lógicos, de entrada ou de indicação? Ou será que faço uso de dispositivos periféricos, controladores, intrauterinos?

Percebo-me por vezes confinada, presa na segura instalação de meu ser, disciplinada, correta, capturada.

Insana, passo a acreditar, que minha geografia e minha história me bastam. Crio uma nova subjetividade, transferida pelo governo do biopoder, limitada por vezes em um “poder do conhecimento”. Prossigo em meu autoquestionamento e me pergunto: que atos e omissões operei livremente em mim para chegar à verdade?

Qual o uso que fiz de minha liberdade? Qual a relação entre minha docilidade, criatividade e autonomia?... (se é que tenho alguma)! Qual a prática real e efetiva, de mim com o objeto?

Sinto-me tal qual Foucault (1979, p. 182) ao se perguntar [...] “como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam corpos, dirigem gestos, regem os comportamentos”. Bem que ele tentou me avisar... acerca de palavras e coisas... sobre sistemas e estruturas, mas, minha subjetividade, reativada em meu próprio interesse, preocupou-se com minhas crises de identidade.

Seria possível desafiar a cronologia, acelerar o tempo e este passar como um lampejo? O jogo viola o calendário?

A brincadeira, a explosão de jogos, faz o tempo passar, correr. Disso temos a experiência cotidiana pelo ritmo e repetição dos entretenimentos. O jogo assemelha-se ao passatempo. Com relação ao efeito do jogo sobre o tempo, cito a alegoria *benjaminiana* que, embora nos pareça fantástica, sua compreensão é bem próxima a nós:

Este país não se parecia com nenhum outro país do mundo. A sua população era inteiramente composta de garotos. Os mais velhos tinham catorze anos, os mais jovens pouco mais de oito. Nas estradas, uma alegria, uma bagunça, um alarido de endoidecer! Bandos de moleques por toda parte: uns no jogo de gude, outros jogando bola, atirando pedrinhas, sobre velocípedes, e cavalinhos de pau; outros ainda brincando de cabra-cega, de pique, e havia gente vestida de palhaço que engolia fogo; quem recitava, quem cantava, quem fazia piruetas, quem caminhava com as mãos no chão, de pernas pro o ar; rodavam argolas, passeavam vestidos de general com o elmo folheado e o espadagão de papel machê; riam, urravam, chamavam, batiam palmas, assobiavam, imitavam o canto da galinha quando põe o ovo: resumindo, um tal pandemônio, uma tal algazarra, tamanha baderna endiabrada que era preciso pôr algodão nos ouvidos para não ficar surdo. [...] Em meio aos passatempos contínuos e divertimentos vários, as horas, os dias, as semanas, passavam num lampejo. (BENJAMIN, 1984, p. 81-82).

Benjamin me faz recordar a infância e as brincadeiras com meus irmãos. Os rolimãs na calçada, os pipas a empinar no campinho, os tombos de bicicleta. Continuo a olhar... vejo que mais a fundo existe uma criança...encantada de magia.

## 2.4 De experimentar

### ***Experiência de ser***

*Pedimos licença para:  
Experimentar...  
Tempos e  
Espaços e  
Diálogos e  
Encontros...*

*Pedimos passagem para  
Experimentar...  
Possibilidades e  
Correspondências e  
Relações e  
Interações...*

*Pedimos permissão para  
Construir e  
Confiar e  
Evoluir e  
Experimentar o viver!*

*Para que a criança...  
Exista e  
Esteja e  
Diga.*

*Encontre...  
Seu tempo e  
Seu espaço e  
Sua voz e  
Seus pares...*

*Para que a criança...  
Experimente possibilidades e  
Corresponda e  
Interaja.*

*Para que a criança...  
Construa e  
Confie e  
Evolua...  
Experimente seu viver !*

É minha *Elencriança* que desperta. Uma criança que possui em si, potência de existir e deseja vivenciar possibilidades de criação, como processo de liberdade.

Uma criança que vai buscar no passado um pensamento para explicar o hoje. Uma criança que quer experimentar, novos encontros, novos acontecimentos, novas experiências de infância... para si mesma e para outras crianças.

Propor experiências com *crianças professoras* e *crianças crianças*.

Larossa (2011) ao pontuar experiência, tempos, espaços e sujeitos nos convida a padecer uma experiência, propondo que deixemo-nos “passar por ela” :

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição. Isso não quer dizer, no entanto, que a ação, ou a prática, não possam ser lugares de experiência. Às vezes, na ação, ou na prática, algo me passa. Mas esse algo que me passa não tem a ver com a lógica da ação, ou da prática, mas, justamente, com a suspensão dessa lógica, com sua interrupção. (LAROSSA, 2011, p. 22).

A proposta de vivenciarmos a experiência do encontro significa compreendermos a experiência como um acontecimento que tem, em si, princípios de subjetividade, reflexividade e transformação. Por se tratar de um movimento de ida e volta; algo que me passa, me afeta e me transforma somos precipitados à reflexividade.

Quando nos colocamos disponíveis à exposição de nós mesmos, nos precipitamos à transformação:

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem [...] nem o sujeito da educação, mas o sujeito da experiência (LAROSSA, 2011, p. 6).

Enquanto relembro os *temposespaços* em que lecionei, novas indagações me inquietam... Será que as crianças e as professoras com as quais interagi puderam passar experiências de transformação?

Relembrando transporto-me para os *temposespaços* da *Elenorientadora* e reflito a proposta de vivenciarmos a experiência do encontro, da experiência como

um acontecimento que tem, em si, princípios de subjetividade, reflexividade e transformação:

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma. (LAROSSA, 2011, p. 24).

Somos seres humanos e seja nas interações com o outro no contexto das relações sociais, nos constituímos como sujeitos produtores de cultura, que cotidianamente se materializa pelos nossos modos de ser e de agir.

Modos de habitar o mundo.

Modo de habitar tempos e espaços como sujeitos da experiência

Um convite que ultrapassa o reivindicar e se estende a um modo de ser, estar e habitar o mundo, por vezes de modo imprevisível, vulnerável, sensível.

Um convite a um sentir, um soar, um ver, um tatear, um viver em experiência. Finitude que soa em nosso mesmo viver, num existir em carne e osso:

A experiência soa a finitude. Isto é, a um tempo e a um espaço particular, limitado, contingente, finito. Soa também a corpo, isto é, a sensibilidade, a tato e a pele, a voz e a ouvido, a olhar, a sabor e a odor, a prazer e a sofrimento, a carícia e a ferida, a mortalidade. E soa, sobretudo, a vida, a uma vida que não é outra coisa que seu mesmo viver, a uma vida que não tem outra essência que a sua própria existência finita, corporal de carne e osso. (LAROSSA, 2011, p. 24).

Uma finitude que se relaciona a algo que me afeta e me toca e que não sei o que é, antes que aconteça.

Convite a expressar sentidos na experiência:

Por que a experiência tem a ver, também, com o não saber, com o limite do que já sabemos, com o limite de nosso saber, com a finitude do que sabemos. E com o não poder-dizer, com o limite do que já sabemos dizer, do que já podemos dizer, com o limite de nossa linguagem, com a finitude do que dizemos. E com o não-poder-pensar, com o limite de nossas ideias, com a finitude de nosso pensamento. E com o não-poder, com o não-saber-o-que-fazer, com nossa impotência, com o limite do que podemos, com a finitude de nossos poderes. (LAROSSA, 2011, p. 25).

Ao pedimos licença para experimentar a experiência, pedimos licença para provocar espaços de experiência em espaços educativos, para correremos riscos, nos expormos, sermos vulneráveis e nos deixarmos afetar:

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pré-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-pormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. LAROSSA (2004, p. 161).

Sou precipitada à reflexividade em um movimento de ida e volta; algo que me passa, me afeta e me transforma.

Neste transformar minha *Elenpesquisadora* continua em constituição, experimentando novas possibilidades, novos espaços e novos tempos, por fissuras e brechas no cotidiano escolar contemporâneo.

Por meio de provocações estéticas pedimos licença para experimentar o acontecimento, a infância, a potência.

Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que se fale disso, involuntariamente. Nunca ter terminado. Nunca ter o sétimo dia. Nunca ver que tudo é bom. Insatisfação é juventude (RILKE, 2007, p. 192).

Trata-se de estar disponível ao que vier, de um não poder e um não saber o que fazer até que se faça. Ao pedirmos licença para reivindicarmos a experiência, nos tornamos alguém que “está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro” (LAROSSA, 2006, p. 197).

Um convite que ultrapassa o reivindicar e se estende a um modo de ser, estar e habitar o mundo, por vezes de modo imprevisível, vulnerável, sensível.

Transformação na qual somos convidados a abrir-nos “à interpelação de uma chamada” e aceitarmos “uma responsabilidade”, que é criarmos “um lugar”, abriremos “um espaço em que aquele que vem possa habitar”, pôr-nos “à disposição daquele

que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa”. (LAROSSA, 2006, p. 188).

Sigo com Benjamin (1994), a buscar práticas cotidianas que considerem a produção do território que se traduzem na produção sensível e que resultam na própria experiência da alteridade, que contemplem os processos de subjetivação transmitidos pelo Outro e ao Outro e neste seguir encontro Agamben (2005, 2000) a pontuar as possibilidades de perceber que essas práticas revertem o empobrecimento a perda e a expropriação da experiência e a me lembrar que sou sujeito em possibilidades e potência de ser, em busca da imanência que habita em mim. E porque não dizer, sujeito da experiência.

Concordo com Ribeiro (2006) ao colocar que a transformação da experiência contribui para que outras subjetividades sejam produzidas através da transmissão e, conseqüentemente, da recepção da experiência, frente ao poder da hegemonia do capital simbólico e midiático.

Minha *Ele(n)manência* aceita experimentar processos de produção de sentidos e a criar *espaçostempos* de trocas simbólicas, com suas tensões e contrastes em que me permitam deparar com possibilidades de sentido em meu viver, experiências de *saberesfazer*es criativos e plasticidade das interações.

### 3 ENTRETEMPOSESPAÇOS CRIATIVOS: AS OFICINAS

*Realizo leituras transversas de/por textos filosóficos contemporâneos que se inscrevem na filosofia da diferença e procedo de um jeito anárquico, permissivo e voraz, desobediente leitora, que lê com o corpo todo e se deixa afetar e produz pensamentos em pulsos.*

Alda Romaguera

Ao provocar espaços da experiência em oficinas, descortinam-se articulações teórico-metodológicas partindo-se do pressuposto que as oficinas são espaços de negociação de sentidos. Por possibilitar processos de criação com professores, num constante jogo de posicionamentos, depara-se com a multiplicidade e o contraste entre versões sobre o campo-tema que se investiga.

Entende-se que *entretempospaços* escolares, pode-se por meio de oficinas com professores efetivar propostas de formação e criação de sentidos.

Possivelmente pela criação se resiste educação...

Gritar imagens-palavras-pensamentos e problematizar a força do Fora no e, por palavras e(m) imagens a compor sensações cor, luz, giros e sons: e pela criação se resiste educação. Explorar na arte o conceito de resistência e fazer conexões com a vida singular, não orgânica. No entre virtualidade e singularidade enquanto potência de criação, compor com imagens na/pela linguagem. (ROMAGUERA, 2010, p. 4).

Em alinhamento às ideias de Regis; Fonseca (2012), entendemos que as cartografias, além de relacionarem-se a um espaço constituído por trajetos, são intensivas, fazendo ver e falar o que subentende os trajetos, as forças. A cartografia parece-nos indicar um tipo de conhecimento gerado, em consonância com a heterogeneidade imanente ao viver.

Cartografia esta, que se distingue pautada por uma ética, uma estética e uma política e que nos convida a cuidar do outro e da vida.

Nesta pesquisa, recorro à cartografia em busca de conformar estratégias de produção de saberes que extravasem a busca pelo conhecimento verdadeiro, em direção ao conhecimento que funcione para atualizar as intensidades minoritárias, aquelas que corajosamente nos produzem um mal-estar, justamente porque nos arrancam do que éramos antes delas. (REGIS; FONSECA, 2012, p. 281).

Este fazer inspirou-se em pesquisadores como Kastrup (2007a), Spink; Menegon; Medrado (2014), que consideram além de abrir espaços de subjetivação, a responsabilidade, ético-política do pesquisador, sua importância em diferentes contextos: na atuação dos movimentos sociais junto às populações variadas, em programas de prevenção e promoção na perspectiva de saúde coletiva, e em outras circunstâncias.

Pudemos destacar duas dimensões básicas e indissociáveis da construção de conhecimento, que se articulam entre si: articulações teórico-metodológicas e implicações ético-políticas.

### **3.1 Articulações teórico-metodológicas**

As produções criadas em oficina são construções conversacionais dialógicas, que compreendem o grupo como um lugar discursivo de negociação, situado no contexto imediato da conversação, na qual se destacam os aspectos relacionados à construção de narrativas de si ou self discursivo.

O caráter do exercício proposto, segundo Spink; Medrado (1999) focaliza um tema específico e busca conduzir produções discursivas em grupo em torno deste tema.

Nesta pesquisa, ao provocar espaços de experiência com os professores, buscou-se o exercício ético-político, ao mesmo tempo em que, gerou-se material para análise, criou-se um espaço de trocas simbólicas que potencializam a discussão em grupo em relação à temática proposta, gerando conflitos construtivos com vistas ao engajamento político de transformação, uma vez que, seus efeitos não se limitaram ao registro de informação para esta pesquisa.

Neste movimento o potencial político se articulou a uma riqueza de procedimentos que envolvem, além da fala, estratégias diversas, desde expressões artísticas, movimentos corporais e outras formas discursivas. Aqui, a intenção não era a de identificar tendências ou consensos, mas ao contrário, focalizar em suas análises, a multiplicidade plástica das práticas discursivas que se produzem no contexto da interação face a face, cujo foco recai simultaneamente no produto e nas trocas, ou seja, no processo de produção de sentidos, que se desenvolvem em grupo, com seus deslocamentos, tensões e contrastes.

Partiu-se do pressuposto de que todo grupo produz sua própria dinâmica, assinalando que ao pesquisador, parte dos jogos simbólicos que possam ser gerados no momento da interação em grupo, por vezes escapa-lhe o apreender, compreendendo desta maneira, a “dinâmica de grupo” como trocas dialógicas entre interlocutores que se traduzem em práticas discursivas diversas, resgatando seu caráter criativo e enfatizando também a plasticidade das interações grupais.

O caráter político e transformador de uma ação em grupo, também se fez presente, compreendendo os encontros grupais como os espaços privilegiados para estudar as relações de poder que controlam, selecionam e organizam enunciados, produzindo regimes de verdade e formas de resistência.

Como exemplificação da proposta metodológica, apresenta *temposespaços da experiência e processos de criação de sentidos*<sup>5</sup>, tendo como objetivo produzir sentidos no cotidiano, investigar processos de criação, como lugar discursivo de negociação e como isso reflete nas práticas sociais cotidianas.

As oficinas como espaços de experiência e processos de criação de sentido com professores se desenvolveram em encontros com professoras de educação Infantil, nos anos de 2014 e 2015, em Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede municipal de Sorocaba. Os encontros se deram durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos<sup>6</sup>, variando de 45’ à 1h30’ de duração. As professoras participantes deste processo criativo foram identificadas pela palavra-imagem relevante a cada uma delas, cujo sentido foi revelado durante os encontros e será exposto no decorrer deste trabalho. Como função pretendeu-se com as oficinas para fins de pesquisa possibilitar a sensibilização temática como fonte de pesquisa funcionando também como instrumento de coleta de material para a mesma.

---

<sup>5</sup> As oficinas como *temposespaços da experiência e processos de criação de sentidos* desenvolveram-se durante o período de fevereiro de 2014 a abril de 2015, coordenadas por Elen Cristina de Oliveira Ferreira Ferraz, em Centros de Educação Infantil da rede municipal de Ensino de Sorocaba/SP: no contexto de pesquisas em produção de sentidos, busca-se entender como se dão os processos de criação e formas de subjetivação nos *espaçostempos* contemporâneos.

<sup>6</sup> O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é o tempo estabelecido pelas escolas das redes municipal e estadual de ensino, com o intuito de reunir professores e coordenadores para a discussão, análise e proposição de soluções que possam atender as necessidades educacionais coletivas apresentadas periodicamente. Este tempo está incluído na carga horária semanal dos profissionais da Educação, que devem participar a fim de atender aos objetivos próprios de uma reunião de hora de trabalho pedagógico coletivo de acordo com a Portaria nº 01 de 1996, as HTPCs, devem ser desenvolvidas na Unidade Escolar pelos professores e tem como finalidades: articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico, fortalecer a Unidade Escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico e (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem (Portaria CENP nº 01/96; LC nº836/97 BRASIL).

Em sua estrutura, as oficinas como espaços de experiência e processos de criação com Professores foram apresentados os objetivos da pesquisa e da oficina e demais informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinado pelos participantes no início das mesmas (ANEXO A). Criou-se um roteiro contemplando-se a propostas, objetivos, desenvolvimento e cronograma (APÊNDICE A).

As oficinas envolveram as etapas:

- a) apresentação envolvendo explicação, objetivos, procedimentos, permissão para gravação;
- b) associação de ideias com o que se pensa e o que se sente;
- c) memória de situações associadas a imagens e gravuras diversas;
- d) composições criativas utilizando materiais diversos;
- e) provocações sentidas a partir da leitura de poesias de Manoel de Barros;
- f) produção de narrativas relacionadas aos fazeres brincantes experimentados na infância.

Para efetuar os registros das informações foram criados formulários específicos e passos, a saber:

- a) registro de informações sobre os participantes;
- b) registro das palavras associadas às imagens, gravuras, poesias;
- c) recolhimento de registro narrativo escrito e registro de composições por desenho, colagens, pinturas;
- d) gravações das discussões;
- e) observações gerais sobre a dinâmica do encontro.

O perfil das professoras participantes cujos dados foram coletados mediante aplicação do questionário para caracterização das participantes (Apêndice B), permitiu-me compor o seguinte panorama docente:

- a) 100% das professoras possuem cursos de pós-graduação;
- b) 10% delas são solteiras, 40% casadas e 50% são divorciadas;
- c) 10% possuem entre 20 e 30 anos, 10% entre 30 e 40 anos, 70% possuem entre 40 a 50 anos e 10% com idade superior aos 50 anos;
- d) Em relação ao tempo de experiência no cargo ocupado, 5% possuem entre 3 a 5 anos, 5% entre 18 e 20 anos e 80% entre 22 a 29 anos de profissão.

A pesquisa teve como lócus duas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino da cidade de Sorocaba com o seguinte perfil sócio econômico (APÊNDICE C):

- a) CEI A: localizado na região oeste da cidade, atende 122 alunos em período integral, possui em suas turmas 1 Berçário (4 meses à 1 ano e meio), 2 CI (1 ano e meio à 2 anos), 2 CII (2 à 3 anos) e 2 CII (3 à 4 anos); alunos procedentes do próprio bairro e de alguns bairros vizinhos, com 30% dos pais com renda entre 4 ou mais salários mínimos, 55% de 2 a 3 salários mínimos e 25% com renda inferior a 2 salários mínimos residentes em zona de vulnerabilidade, necessitando de recursos e auxílio de programas federais.
- b) CEI B: também se localiza na região oeste da cidade, atende 186 alunos em período integral, possui em suas turmas 2 CII (2 à 3 anos), 2 CIII (3 à 4 anos); alunos procedentes de 26 bairros diferentes, com 65% dos pais com renda de 3 a 4 salários mínimos, 25% dos pais com renda de 2 a 3 salários mínimos e 10% com renda igual ou inferior a 1 salário mínimo, em sua maioria imigrantes e necessitando de recursos e auxílio de programas federais.

### 3.2 O processo

*Faça crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, prefira o que é positivo e múltiplo; a diferença à uniformidade; o fluxo às unidades; os agenciamentos móveis aos sistemas.*

*Michel Foucault*

O processo de criação transcorrido durante as oficinas, com as professoras desdobrou-se sem receitas previstas ou pré-concebidas, preferindo posicionarmos abertos à multiplicidade, diversidade e imprevisibilidades de pensamentos.

Durante a condução das oficinas prosseguiu-se coordenando e observando, procurando garantir aos integrantes, visibilidade e mobilidade durante o desenvolvimento de cada uma delas. Definiram-se alguns recursos como recortes de gravuras em revistas. Neste cenário evitou-se padronizar a linguagem, optando-se por padronizar os procedimentos de registro das informações, respeitando-se os

limites de cada um, sem forçar ninguém a narrar vivências ou situações inesperadas.

Dentre os procedimentos de análise de cada oficina, destacou-se primeiramente a descrição do contexto da realização da oficina e dos aspectos que antecederam seu desenvolvimento como à caracterização da oficina (local, data, duração, assinatura dos consentimentos livre e esclarecido, características de cada participante e dinâmica de discussão) e o registro de possíveis eventos após a oficina.

Tanto as narrativas produzidas pelas professoras durante as oficinas como as composições constituem-se em objeto de análise; elementos como sala, clima, organização, decoração, localização da unidade na comunidade e assim por diante, denominados humanos e não humanos também se tornam ambientação.

Num segundo momento de análise, centrada no material obtido, verificaram-se as associações com as produções e sentidos experimentados possibilitando-se que se observasse a diversidade, diferenças de produção entre os membros do grupo e transferência de associações e frequência com que aparecem no grupo para um quadro síntese (APÊNDICE D).

Posteriormente foram transcritas para o formulário desenvolvido, as narrativas já registradas na papeleta. Em seguida as situações registradas para cada oficina foram reorganizadas em forma de síntese possibilitando novas comparações entre os grupos. Discussões gravadas e transcritas também geraram material de análise.

As estratégias de sistematização das discussões em grupo seguiram os parâmetros dos materiais usados nas atividades. As gravações das discussões foram transcritas de duas maneiras: a) integral e b) sequencial (escutando-se as gravações e anotando-se as sequências das falas, fazendo-se breve discussão da temática, visando viabilizar a dinâmica e o conteúdo do conjunto), o que possibilitou a seleção de trechos da discussão em temáticas variadas.

Nesta proposta metodológica o exercício apresentado estimulou a visualização de diferentes versões sobre o problema investigado, permitindo-se incentivar o exercício reflexivo que provocou deslocamento de sentidos.

Iniciamos a proposta pelo recurso de pensar com o pensamento nômade como um pensamento-acontecimento. Nesta cadência educacional começamos um mergulho na imensidão do *entre*, como provocação.

### 3.2.1 Oficina: O que em mim sente 'stá pensando

*As coisas não são tão fáceis de aprender e dizer como normalmente nos querem levar a acreditar; a maioria dos acontecimentos é indizível realiza-se em um espaço que nunca uma palavra penetrou, e mais indizíveis do que todos os acontecimentos são as obras de arte, existências misteriosas, cuja vida perdura, ao lado da nossa que passa.*

*Rainer Maria Rilke*

A primeira oficina teve como foco provocar as professoras por meio de uma frase poética a exercitar um pensamento nômade, a desacostumar ideias, numa posição “crianceira” diante da vida. Sem receitas previstas nos dispomos ao acontecimento. Propomos, sustentados por Romaguera (2010, p.44) um “cavar no entre um espaço-temporalidade” que seja do acontecimento, que pratique a resistência e trabalhe por uma educação da criação.

E nos perguntamos com Agamben(1998):

Mas o que significa resistir? É antes de tudo ter a força de des-criar o que existe, des-criar o real, ser mais forte do que o fato que aí está. Todo ato de criação é também um ato de pensamento, e um ato de pensamento é um ato criativo, pois o pensamento se define antes de tudo por sua capacidade de des-criar o real. (AGAMBEN, 1998, p. 73).

Preparemo-nos para as forças criativas, um *sentirpensar* que resiste, a desvelar a resistência com/na/pela criação e que, como crianças pedimos licença para experimentar.

Recordo Agamben (1993) ao indicar a ideia de um ser linguístico, ser dito que é um conjunto e, ao mesmo tempo, uma singularidade.

Um ser que vive uma vida indefinida, num tempo do “não ainda” e do “já passou”, como nos propõe Deleuze:

Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos. Ela não sobrevém nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata. (DELEUZE, 2002, p. 14).

Um ser em encontro. É o outro que propicia que as coisas aconteçam no processo inventivo da arte. Entretemo-nos, *entretempos*, *entremomentos*.

E assim seguimos em fluxos.

O QUE  
ESTÁ PENSANDO  
SE ENCONTRO

E corremos ao seu encontro. É o outro que propicia que as coisas aconteçam no processo inventivo da arte

O verso “*O que em mim sente ‘sta pensando*”, tão conhecido da poesia *ELA CANTA, POBRE CEIFEIRA* escrita em 1914 por Fernando Pessoa (2001, p. 51) me inspirou nesta primeira oficina:

[ELA CANTA, POBRE CEIFEIRA]

Ela canta, pobre ceifeira,  
 Julgando-se feliz talvez;  
 Canta, e ceifa, e a sua voz, cheia  
 De alegre e anônima viuvez,

Ondula como um canto de ave  
 No ar limpo como um limiar,  
 E há curvas no enredo suave  
 Do som que ela tem a cantar.

Ouvi-la alegre e entristece,  
 Na sua voz há o campo e a lida,  
 E canta como se tivesse  
 Mais razões pra cantar que a vida.

Ah, canta, canta sem razão!  
 O que em mim sente 'stá pensando.  
 Derrama no meu coração  
 a tua incerta voz ondeando!

Ah, poder ser tu, sendo eu!  
 Ter a tua alegre inconsciência,  
 E a consciência disso! Ó céu!  
 Ó campo! Ó canção! A ciência

Pesa tanto e a vida é tão breve!  
 Entrai por mim dentro! Tornai  
 Minha alma a vossa sombra leve!  
 Depois, levando-me, passai!

O referido poeta parece ter tido vida memorável: pensou, meditou, cismou; contudo, "sentir", parece-me no sentido poético, querer dizer "pensar" (com uma emoção por base) e "pensar" querer dizer "criar".

Nele me inspiro ao propor a expressão do desejo de poder "sentir" sem ter de "pensar".

## **Sentirpensar**

*Uma frase*

*Um pensamento*

*Um sentir*

*Um firmamento*

*O quê?*

*Não entendi.*

*O quê?*

*Qual a receita?*

*O quê?*

Ao lançar seu verso na oficina, imediatamente surgem os questionamentos por parte das professoras:

— *O que é para fazer?*

— *Como é para fazer?*

Simplesmente respondo recordando o *escrivão Bartleby*, de Melville, (2005) e as saudosas aulas do GEPECE:

— *O que quiserem...*

— *Como quiserem... como preferirem...ou ainda...*

— *Como preferirem não...*

E então recordo Romaguera:

Preferiria não... Devir ativo, resistência bartlebian, dissidência imprevisível que resiste sem se opor, como se criança fosse. Des-propósitos, esvaziamentos, indivirtuação: prefixos que abrem uma brecha, abertura pelas potências do não, na busca pela criação de outros mundos possíveis como resistência... Esvaziamentos Retirar excessos de sentidos, como que a descascar, limpar, escovar significados de: Educação, Pedagogia, Cultura, Memória, Escola... Na busca pelo esvaziamento destes vocábulos, a tentativa de abrir espaços outros, de pensar sem representar. (ROMAGUERA, 2009, p. 142).

E sua proposta de uma escrita sem propósito definido, em...

(...) que se anuncie a transgressão desta escrita, gestada na vontade de fazer funcionar imagens que pulsam no/pelo texto. Escrita que se quer despropositada, com Manoel de Barros - para quem há que se escovar as palavras, raspar delas os conceitos, descascar-lhes significados. Escrita que hesita, gagueja, rasura-se e se propõe a aceitar a palavra-pulsão, escrita-jorro que desenha pensamentos e se desenha e se avermelha e se diz, e se des-diz, e (...). (ROMAGUERA, 2009, p. 142).

Uma escrita, em que a vibração viesse a se tornar pensamento como se o escritor torcesse a linguagem, fizesse-a vibrar, arrancasse “o percepto das percepções, o afeto das afecções, a sensação da opinião - visando, esperamos, esse povo que ainda não existe”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 228).

Ao lançar-me ao encontro e não ter um “como”, “um modo de fazer”, “uma norma”, “um tempo”, “um espaço” pré-determinado, por um momento, nos sentimos esvaziados...

Da palavra educação, nomear os seus excessos de preenchimentos, de "comos", modos-de-fazer, que saturam de procedimentos e metodologias, pedagogias e educações. No esvaziamento da palavra educação, a vontade de que se esvazie de: Matéria: de papéis, leis, trabalhos escolares; Significados: de palavras, conteúdos, explicações, currículo; Sujeitos: de identidades, igualdades, generalidades; Tempos: da história, do cotidiano; Espaços: de escolas, instituições, políticas "como" coletividade do geral, generalizante... (ROMAGUERA, 2009, p. 144).

E em meio ao silêncio que se faz, ouço palavras-mudas, a rodar e rolar, e se abrirem em lentíssimos giros...

São jorros criativos que iniciam processo.

Buscamos “a força do desejo” que “quando tem possibilitada sua conexão com a realidade, atinge o poder de romper com todas as generalizações, tantas vezes repetidas e por isso, acreditadas” (REGIS; FONSECA, 2012, p. 281).

Anseio identificar a percepção dos professores, observar possíveis conexões e também seus entraves.

Desejamos romper o pensamento linear, mas, como fazê-lo?

Conexões se aliam à máquina de guerra cartográfica e ficamos à espreita.

Estamos em *sentirpensares*...

Sinto a turbulência da provocação ora lançada.

Ao mesmo tempo sou arrebatada por ela.

E a poesia se inicia a dançar em nossos corpos e almas.

Sintopenso neste instante que se segue após proposta ser lançada.  
 Sinto forte desejo de poetizar o momento de encontro.  
 Minha Ele(n)manência se mexe e remexe e mais uma vez rizomas poéticos  
 se fazem.

Sinto-me repleta de ideias em fluxos.  
 Provocações em meu *sentirpensar*  
 Sinto forte desejo de poetizar o momento de encontro.  
 Desejo escrever.  
 Desejo falar e criar...  
 Sentir a poesia no ar:

### **Pensar**

*Um sentirpensante...*  
*Uma frase.*

*Um não sei como fazer...*  
*Um não sei como dizer...*

*Um encontro...*  
*Um deslocamento.*

Sinto que a experiência pede passagem em meu ser:

### **Experimentar**

*Pensar e sentir*  
*Dizer e calar*  
*O que expressar?*  
*Desejo experimentar.*

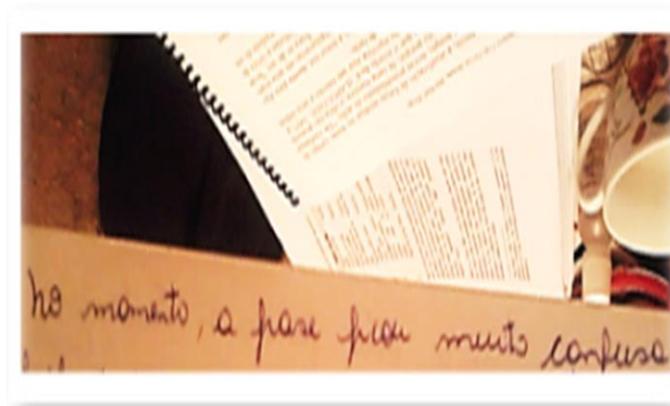
*Correr e parar*  
*Ficar ou fugir*  
*O que posso querer?*  
*Se não sei onde ir.*

*Nascer e morrer*  
*Sorrir e chorar*  
*O que posso fazer?*  
*Se desejo criar...*  
*E sentir-me imensamente feliz.*

Estou engajada em fortalecer vínculos, confiança e *tempoespaços* de trocas. *Tempoespaços* de trajetos e forças em que possam dançar livremente os deslocamentos.

Percebo que a dificuldade de fazer algo que não está programado, determinado, pré-concebido, causa desconforto, provoca deslocamentos e faz com que novas conexões se iniciem como percebemos na narrativa-imagem da professora FLOR durante o início da primeira oficina. (Fig. 1).

Figura 1 - Narrativa escrita criada por FLOR.



Fonte: Oficina *O que em mim sente 'sta pensando*, 2014.

Sua narrativa oral expressa no momento das observações gerais da dinâmica do encontro (Fig. 2) descreve o deslocamento do pensamento após instantes em que a frase fora lançada.

Figura 2 - Narrativa oral expressada por FLOR.

*“No momento,  
a frase ficou muito confusa  
e difícil de pensar e associar  
com o que era para fazer.  
Mas, depois trocando ideias  
deu para esclarecer e criar...”*

Fonte: Oficina *O que em mim sente 'sta pensando*, 2014.

Em meio ao encontro, parte de mim, indagava:

- \_\_\_ Pode o professor perceber uma sensação de estranheza?
- \_\_\_ Pode o professor romper o pensamento linear?
- \_\_\_ Desprender-se do campo do conhecido?

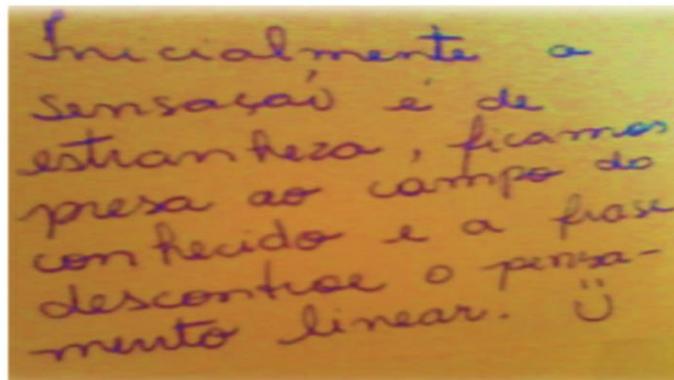
Enquanto uma parte de mim se questionava outra parte meditava, com Romaguera (2009):

Pode um (a) professor (a) resistir, suspendendo o movimento mecânico do fazer? Interromper a ação repetitiva dos fazeres-educacionais; imprimir inventividade ao currículo, desenhando-o em rizomáticos contornos, ao mesmo tempo em que se estabelece rigor conceitual, escapando dos exercícios de fixação de conteúdos – tão caros aos sistemas de ensino, que investem pesado no modelo competitivo -, para buscar, experienciar saberes. Neste trajeto nos deparamos com a ideia de educação verdadeira absoluta, essencializada, que busca uma natureza, um centro, e se guia pelo poder transcendente. Aqui corremos o risco de enveredar pelos caminhos da queixa, tão trilhados por nós, professores que somos, em/de espaços-escolas incompreensíveis, habitados por babélicos seres que se estranham e se atacam. (ROMAGUERA, 2009, p. 4).

O pensar linear, encontrava provocações que o possibilitaria resistir às regras impostas ao fazer pedagógico, instituído por *tempoespaços* pré-estabelecidos e postos nas rotinas escolares?

A narrativa de outra professora participante, identificada pela palavra-imagem ALMA (Fig. 3) retrata este movimento:

Figura 3 - Narrativa escrita criada por ALMA .



Fonte: Oficina O que em mim sente 'sta pensando, 2014.

Percebe-se uma sensação de estranheza que é sentida no início do processo, uma tensão que provoca deslocamentos todas as vezes que nos dispomos a abrir espaços de subjetivação.

Perguntava-me se ao sermos provocadas poética e esteticamente, ofereceríamos resistência: “A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha” (DELEUZE, 1992, p. 215).

O “ideal do pensamento é precisamente não ter que pensar o que se quer”. [...] “É da natureza do pensamento que não possamos poder pensar aquilo que queremos” (DELEUZE, 2003, p. 166).

Enquanto pensávamos a manifestação estética, entendia as oficinas como espaços de aprenderes e ensinares, que podem escapar do formato escolar e do procedimento pedagógico que se espera durante os *temposespaços* do HTPC pré-concebido ou instituído formalmente. Deste modo, abriram-se novas possibilidades de trabalhar com os grupos de professoras durante este *espaçotempo* de formação em serviço.

Senti que poderíamos oferecer resistência à burocracia democraticamente instituída e sutilmente incorporada aos *temposespaços* do cotidiano escolar e que preenchem nossos horários de HTPCs, com o excesso de comunicados, planejamentos, projetos, tabulações, fichamentos, que tanto o professor quanto o orientador pedagógico tem que dar conta, seja qual for a modalidade de educação que se encontre.

Este encontro com a frase da poesia soada, a partir da leitura do poema possibilitou o trabalho com/no processo. Surgia:

Um pensamento-acontecimento, hecceidade, em vez de um pensamento-sujeito, um pensamento problema no lugar de um pensamento-essência ou teorema, um pensamento que faz apelo a um povo em vez de se tomar por um ministério. (DELEUZE; GUATTARI, p. 1995, p. 48).

Iniciou-se um movimento de *sentipensar*, que estabeleceu conexões *corpomente*.

Imprimiram-se conexões de ser, em que as estratégias cartográficas passaram a ocupar um espaço liso, marcado pela exterioridade, pelos

revezamentos. Fissuras por onde surgem poesias e mixagens e composições de imagens:

A técnica de mixagem é entendida como um fazer que rasura a autoria e que mistura produções, desvencilhando-as de um lugar identitário para transportá-la para um espaço coletivo escrevente. Esse processo de aprendizagem inventiva, que se faz através do trabalho com materiais flexíveis, se presta à transformação e à criação. (WUNDER; ROMAGUERA, 2014, p. 36).

Criação percebida tanto na poesia Fissuras, quanto na mixagem de imagens/palavras (Fig.4):

### **Fissuras**

*Para*

*Resistir*

*Fugir*

*Escapar*

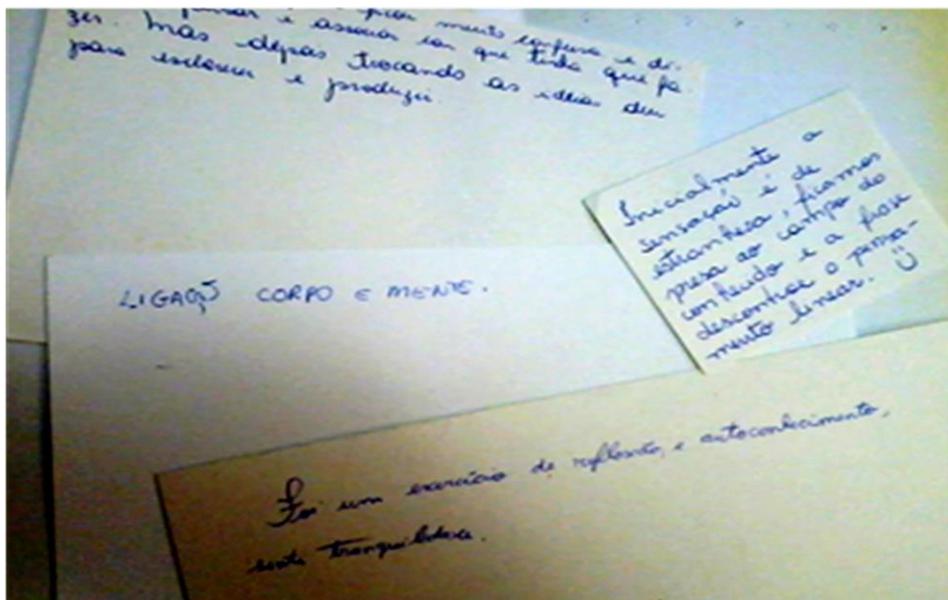
*Por entre*

*Furos*

*Brechas*

*Abertura de vazios*

Figura 4 - Mixagem criada pela autora das narrativas das professoras.



Fonte: Oficina O que em mim sente 'sta pensando, 2014.

E por entre brechas procuramos nos envolver e confiar no processo de criar.

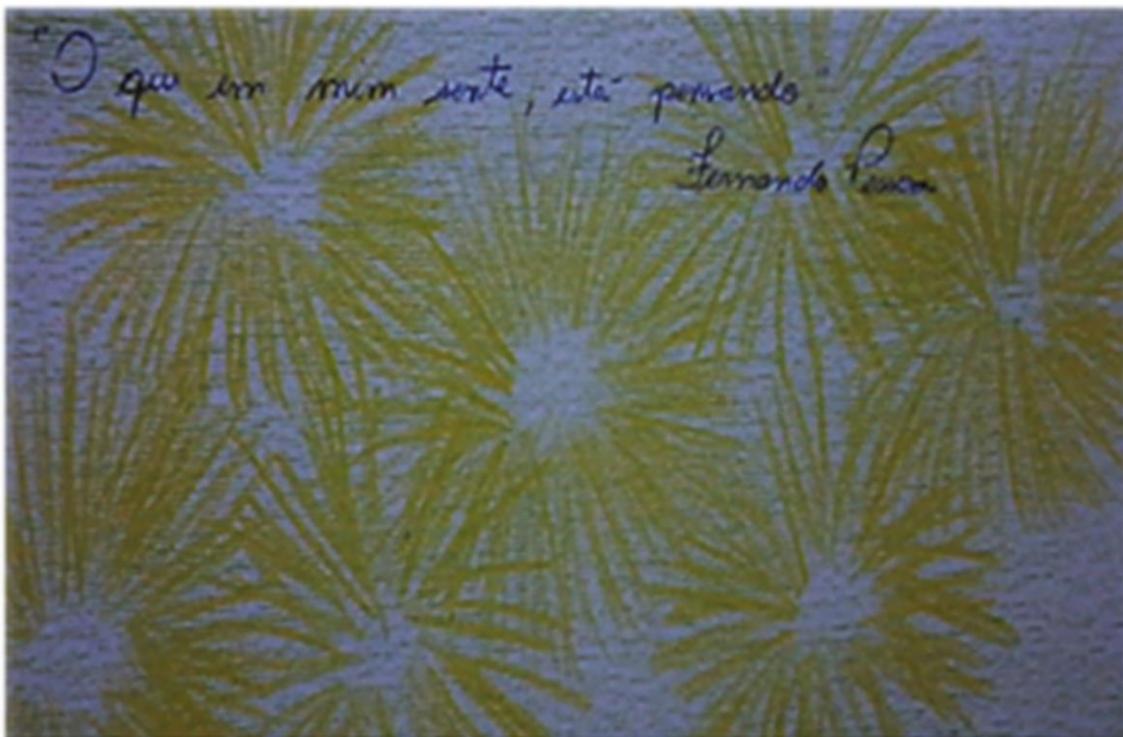
Na oficina *O que em mim sente 'sta pensando*, exercitamos a confiança:

O *ethos* da confiança tem o sentido de abertura ao plano da experiência e de aumento da potência de agir. A cartografia como método pressupõe uma descentralização nas práticas de pesquisa, em prol de um processo coletivo e compartilhado de produção de conhecimento. Em vez de um regime de suspeita em relação à experiência, no qual toda dimensão de vínculo é tratada sob a égide do controle e do juízo, a cartografia aposta na riqueza deste plano. Conta com a sua potência de criação, abrindo-se para ser articulada por ele. Eis o que encontramos na palavra confiança – *com fiar* - fiar com, tecer com, composição e criação com o outro/outrem. (SADE; JERUSA; ROCHA, 2013, p. 283).

Dispusemo-nos ao mergulharmos no processo de criação, a sentir segurança e a pensar no/com o outro que como nós aceitou o convite ao sensível e se deixou afetar. Essa confiança fortalece, no outro e em si mesmo, a coragem da entrega. (ROLNIK, 1994, p. 8).

A participante LUZ escolheu a imagem de fogos de artifícios explodindo como se fossem suas ideias/pensamentos a piscar, por se sentir segura no momento de reflexão (Fig.5).

Figura 5 - Imagem- narrativa criada por LUZ.



Essa disposição pressupõe um aumento na potência de agir, a partir da composição com o plano de forças (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009).

A confiança é o que nos dispõe a agir a partir do vínculo com um plano da experiência anterior à determinação de si e do mundo.

Em sua narrativa escrita (Fig.6) expressou que sentiu tranquilidade e pode refletir e exercitar o autoconhecimento, fruto da confiança na pesquisa que contribuiu para o seu engajamento.

Figura 6 - Narrativa escrita criada por LUZ.

*Foi um exercício de  
reflexão e autoconhecimento,  
senti tranquilidade.*

Fonte: Oficina *O que em mim sente 'sta pensando*, 2014.

Não seria esse exatamente o ponto em que nos situamos quando envolvidos em um processo de pesquisa?

É a indeterminação que faz com que tenhamos necessidade de confiança, mas é igualmente porque temos confiança que nos arriscamos no indeterminado. A confiança não consiste em realizar uma ação cujo sucesso é assegurado (previsão), mas em tentar uma ação cujo resultado é incerto (antecipação). [...] O sentimento de confiança faz da experiência um domínio de experimentação. Ele é a condição de todo ato de criação (LAPOUJADE, 1997, p. 108).

Daí nosso empenho em evitar uma crise de confiança, que poderia implicar no desligamento dos vínculos, uma atitude de inércia e algo como "a morte da sensibilidade". O mundo deixaria de significar, nada mais afetaria, de forma que toda ação se mostraria inócua. Por meio da confiança, nos ligamos ao mundo.

A suspensão da crença em "um" mundo, mantida a confiança, não é vivida como o fim de todo e qualquer mundo. Lapoujade (1997) aponta que a confiança a nossa potência de agir excede aquilo que conhecemos

O modo como o grupo operava foi favorável para a formação do senso de confiança, e, por conseguinte, do engajamento no trabalho proposto.

Ao iniciar o encontro, nos sentávamos em roda, esperando que a fala surgisse espontaneamente.

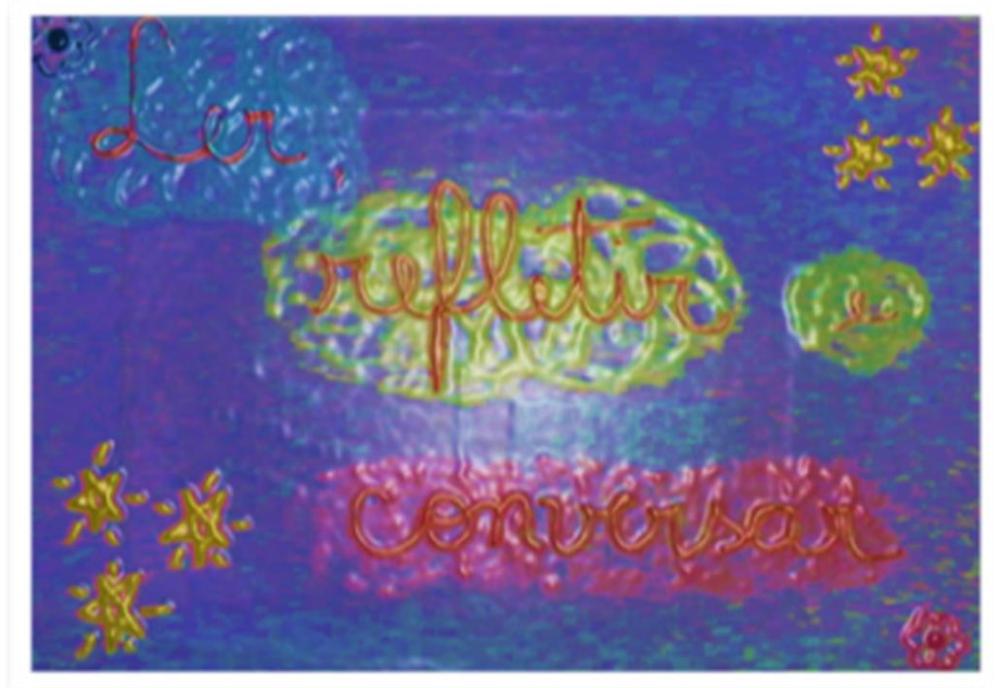
No início as falas que circulavam eram individualizadas, cada uma relatando sua percepção pessoal.

A poesia tinha o objetivo de fazer circular e descentralizar a fala.

Partia-se de um território comum de afetação em que iam se produzindo diversas bifurcações e desvios.

Ao ler os versos da poesia, um *pensarsenti(r)*efletir se iniciava. Diálogos e conversas despontavam, para novamente silenciarmos em reflexão. Esse movimento foi percebido e registrado na Imagem-narrativa de ESTRELA (Fig.7).

Figura 7 - Imagem-narrativa criada por ESTRELA.



Fonte: Oficina O que em mim sente 'sta pensando, 2014.

Em meio ao desconhecido e ao imprevisto nos deixamos afetar, despertando engajamento e sentimento de confiança.

Confiança que se traduziu em *espaçotempos* de AMOR, CARINHO e ALEGRIA, explicitadas na imagem-narrativa de CORAÇÃO (Fig.8), e que nos auxiliam a enfrentar os fantasmas do medo e da insegurança da contemporaneidade.

Refere-se a ter a sensibilidade e a ação alinhadas a séries de signos que se oferecem em um plano da experiência que não é propriedade de um sujeito, mas se ancoram em um plano comum. Numa espécie de acordo de afeto e confiança, revelando elementos pertinentes à experiência de conhecer.

Figura 8 - Imagem-narrativa criada por CORAÇÃO.



Fonte: Oficina O que em mim sente 'sta pensando, 2014.

O acordo tácito parece apontar para algo que é da ordem de uma afecção que marca e regula o engajamento em uma experiência para além de qualquer expectativa determinada. "Ter confiança, é adotar um acordo tácito. Tácito porque, de certa maneira, a ideia não promete nada: não se sabe de antemão isso que o acordo dará" (LAPOUJADE, 1997, p. 115). O que, não significa aqui, um retorno a uma ordem reflexiva e voluntária, envolvendo sujeitos de razão.

A imagem e a narrativa tornam-se um modo de expressar, ajudando a cartografar a mesma.

Misturas de relações de forças, relativamente plurais, pontos de criação relativamente livres, sem começo e nem fim. Escrever se articula ao ato de pensar a própria experiência.

Ao expressar o acontecimento em oficina, falamos em certo estado de corpos, potências impessoais e físicas. Assim, "menos você será uma pessoa ou um sujeito, mais você será um 'coletivo' que encontra outros coletivos, que se conjugam e se

cruzam com outros, reativando, inventado, predizendo, operando individualizações não pessoais” (DELEUZE; PARNET, 1998 p. 138).

Ao criarem narrativas, as professoras tomam as referências da cartografia, que não tem outra função senão “ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos – todos os devires – minoritários do mundo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 63) e que sugere seguir os rizomas, conjugar os fluxos desterritorializados.

Fluxos que não são neutros, mas que sugerem resistência às relações de poder do cotidiano alinhado ao sistema seja nas instâncias municipal, estadual ou federal.

Fluxos que resistem ao tempo de comandos, de regras pré-concebidas e reproduzidas automatizadas passivamente.

Fluxos que escapam pelas fissuras do controle e da organização presentes no cotidiano escolar contemporâneo:

Fluxos desterritorializados de políticas públicas [...] entre outros tantos. Escrever, portanto, é fazer aparecer corpos e acontecimentos. Exploramos as forças que se operam nas palavras, fazendo a língua sair fora de seus enunciados dominantes, fora de um sujeito e fora das organizações dualistas psicologizantes. Trata-se de um processo que imprime à palavra um devir-minoritário, exprime transformações dos corpos em devires que vão muito além do codificado, do admitido, do previsto. (JAEGER; FONSECA, 2013, p. 63).

Transformações tanto físicas como psicológicas. Transformações sutis, num pensar, num sentir que parece conectar *corpomente* em ligação elétrica.

No mundo composto de matérias em devir, de partículas virtuais que se atualizam, de corpos que se modificam instantaneamente, imediatamente a cada novo encontro, a cada acontecimento, constitui-se uma multiplicidade. Deleuze; Guattari (1997) indicam que, em uma multiplicidade, não há, sujeito nem objeto. Multiplicidade que se desdobra em determinações, grandezas, dimensões.

Multiplicidade que por meio das imagens-narrativas exprime um conjunto de transformações produzidas nos corpos. A cada encontro, a cada oficina, matérias entram em devir, em transformação instantânea e expressiva.

Ao serem provocadas ao movimento, as professoras envolvidas sentiram modificações em seus corpos. Percebemos na imagem-narrativa de CRIANÇA a tentativa de expressar o conjunto de transformações produzidas em seu próprio corpo (Fig.9).

# LIGAÇÃO CORPO E MENTE

Figura 9 - Ligação corpo e mente criada por CRIANÇA.



Fonte: Oficina O que em mim sente 'sta pensando, 2014.

Ligação *corpomente* em mundo composto de matérias em devir, de partículas virtuais que se atualizam, corpos que se modificam instantaneamente, imediatamente a cada novo encontro, a cada acontecimento, constitui-se uma multiplicidade.

Entre o visível e o enunciável, existem apenas relações divergentes, em constante atualização. Dentro de diagramas<sup>7</sup> que se sucedem, relações de força que encadeiam descontinuidades.

<sup>7</sup> Diagrama aqui entendido enquanto conjunto de determinadas relações de forças, puras matérias e puras funções, que subsistem em determinada formação histórica (DELEUZE, 2005, p. 81).

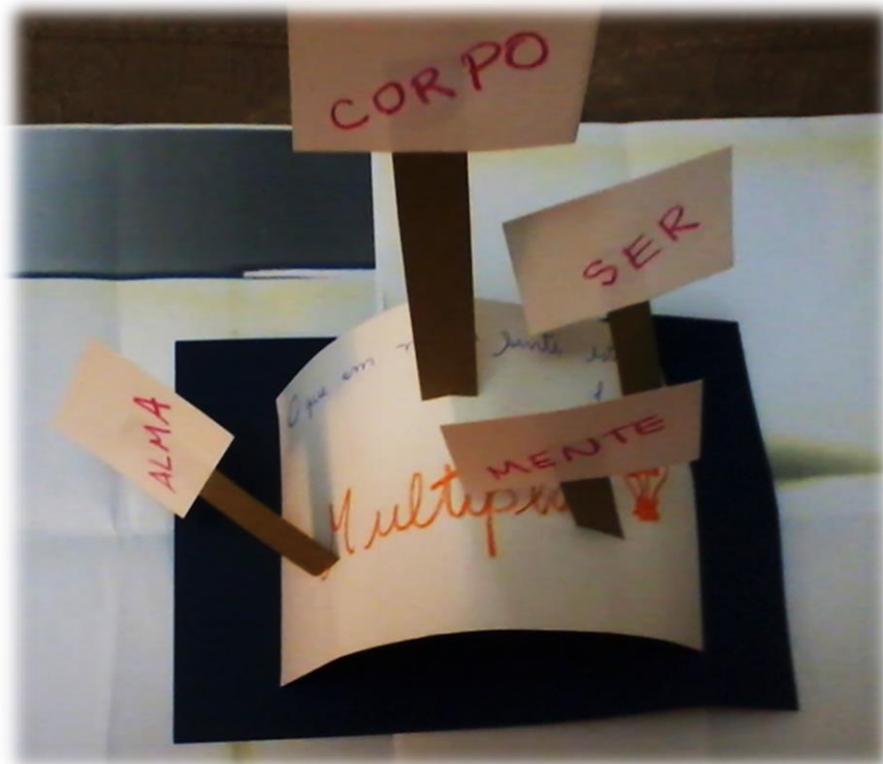
Nesta multiplicidade do acontecimento, *ALMA* compõe um conjunto com múltiplas ideias em que separa/une na poesia *Múltiplas Ideias* e na “escultura” *Corpomentealma* (Fig. 10):

### Múltiplas ideias

SOU SER

EM CORPO  
 MENTE  
 ALMA

Figura 10 - Escultura criada por ALMA.



Fonte: Oficina O que em mim sente 'sta pensando, 2014.

Montagens que se compõem por junção, hibridização, arranjos.

Nos dizeres de Andrade; Speglish; Romaguera (2007) um convite a prazeres e perigos do escape e do embaçamento das fronteiras com imagens construídas pela composição, em (des)montagens.

Sou ser em mixagem, em dobras e desdobras, em multiplicidade, que multiplica sensações e pensamentos (Fig. 11).

Figura 11 - Mixagem criada pela autora durante a pesquisa.



Fonte: Oficina O que em mim sente 'sta pensando, 2014.

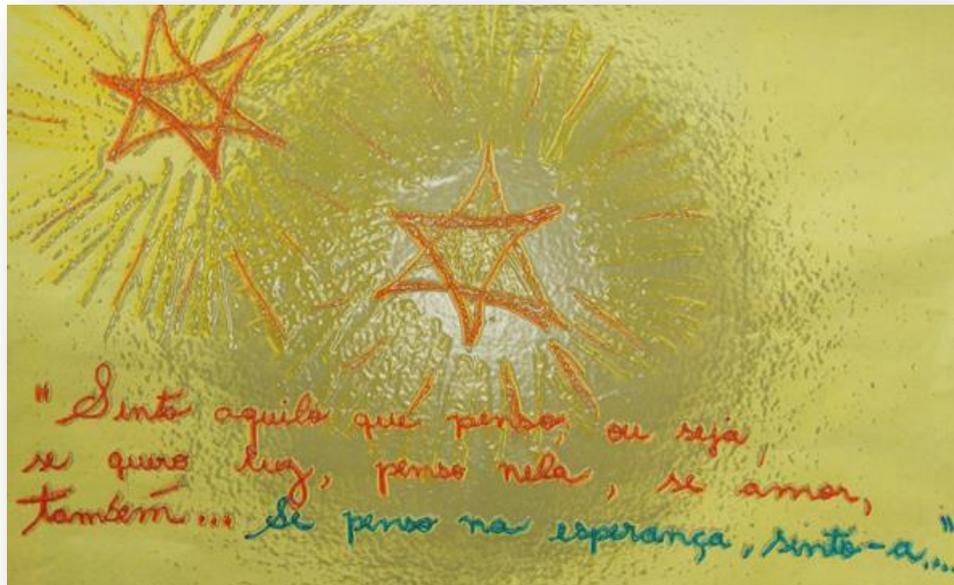
Aquém da divisão corpo/mente, individual/coletivo, humano/inumano, a vida ao mesmo tempo se pulveriza e se hibridiza, se moleculariza e se totaliza (PELBART, 2003, p. 83).

O acontecimento narrar/desenhar/escrever, nessa multiplicidade de vida expressiu um conjunto de transformações produzidas nos corpos.

Essa constatação nos lança diretamente no terreno da experiência, já que a tensão do encontro dos corpos geraram sentires, sentidos, intensidades de maior ou menor grau.

Neste experimentar pareceu residir uma relação concreta entre corpos que em sua tensão de encontro gera maior ou menor intensidade ao sentir aquilo que pensamos, ou, *pensamo(s)entindo*, parecendo fazer sentido nos processos criativos em oficinas, a constatar pela narrativa de SOL (Fig.12):

Figura 12 - Imagem-narrativa criada por SOL.



Fonte: Oficina O que em mim sente 'sta pensando, 2014.

Conexões, ligações, turbilhonamentos em matérias virtuais se atualizam e se modificam imediatamente a cada acontecimento. A poesia cria ressonâncias entre os participantes, e, pouco a pouco, deslocamentos e ressignificações se encontram em movimento.

Certa contrapartida inventada para resistir aos *espaçotempos* de instabilidades em que são requisitados aos professores, sua inteligência, sua imaginação, sua criatividade, sua conectividade, sua afetividade - toda uma

dimensão subjetiva e extra-econômica, antes relegada ao domínio exclusivamente pessoal e privado, no máximo artístico.

Pelbart considera que:

[...] é a vitalidade cognitiva e afetiva que é solicitada e posta a trabalhar. O que se requer de cada um é sua força de invenção, e a força-invenção dos cérebros em rede se torna tendencialmente, na economia atual, a principal fonte do valor. É como se as máquinas, os meios de produção tivessem migrado para dentro da cabeça dos trabalhadores e virtualmente passassem a pertencer-lhes. Agora sua inteligência, sua ciência, sua imaginação – isto é, sua própria vida – passaram a ser fonte de valor. (PELBART, 2003, p. 38).

A especificidade de relação entre presença e vida é que a vida é pensada como uma força inventiva composicional.

O autor acrescenta:

[...] ao descolar-se de sua acepção predominantemente biológica, ganha uma amplitude inesperada e passa a ser redefinida como poder de afetar e ser afetado, na mais pura herança espinosana. Daí a inversão, em parte inspirada em Deleuze, do sentido do termo forjado por Foucault: biopolítica não mais como o poder sobre a vida, mas como a potência da vida. (PELBART, 2003, p. 83).

Pude perceber que as oficinas, nunca estão prontas, elas se fazem enquanto acontecem.

São encontros que oferecem “ao oficinando um lugar de leitor e de escritor-escrevente independentemente de crivos como certo/errado, bom/ruim”. (LANGE, 2010, p. 166).

Encontros em que as professoras pouco a pouco, começaram a participar, de uma forma mais livre, privilegiando o diálogo, numa posição de participante-aprendiz, em que, a criação e a produção de sentidos pudessem vir a ser apreciada.

Passada a primeira turbulência, expressa em sentimentos de confusão (Fig.1) e de estranheza (Fig.3), sem resultados previamente determinados os pensamentos foram surgindo, permeados pela confiança que permitiu o engajamento das professoras, precedidos por sensações de tranquilidade, de potência, de conexão corpo/mente. Aleatoriamente, os diálogos e as narrativas encontraram trajetos de livre expressão.

### 3.2.2 Oficina: Viagem criativa

**O CORAÇÃO  
AFETADO ESTÁ  
POR UMA EMOÇÃO  
UM TRANSBORDAR  
SENSAÇÕES  
PENSAMENTOS  
EM VIAGEM CRIATIVA  
ALMEJAM CAMINHAR  
EM VIAGEM CRIATIVA  
PENSAMENTOS**

### ***Viagem criativa***

*Um livro*  
*Uma passagem*  
*Uma preferência*  
*Uma viagem*

*Pensamento*  
*A refletir*  
*Sentimento*  
*Sensações*

*Um trasbordar*  
*Uma emoção*  
*A afetar*  
*O coração*

*E almejar*  
*Viagem emoção*

Na oficina *Viagem criativa* as professoras foram convidadas a levar um livro de sua preferência, cuja leitura tivesse lhe tocado e durante o processo, poderiam ler ao grupo uma passagem que lhe fosse de agrado.

Esta segunda oficina teve como foco provocar as professoras a “ver para enxergar aquilo que não é visível, ver para captar a realidade” em suas dimensões (PELBART, 2000, p. 94).

Por meio da poesia falada, pudemos notar possíveis encadeamentos e ressonâncias entre diferentes poemas.

Enquanto ouvíamos as palavras soadas, experimentávamos pensamentos e sentidos enriquecidos pela pessoa que falava.

Podíamos sentir a emoção da voz, a sensação da expressão que possibilitava em nós enxergarmos além do que estava escrito.

Pretendeu “traçar caminhos de criação”, favorecer o esgarçamento das identidades constituídas, enfraquecendo linhas mais duras em proveito de linhas de subjetivação (DELEUZE, 1996, p. 4).

Papéis foram oferecidos às participantes para realização de um exercício de criação provocado pelas leituras realizadas, sem que precisassem se prender a um “quem” ou “para que”, norteados pela aleatoriedade.

A cada encontro, matérias entravam em devir, em transformação instantânea e expressiva.

Matérias virtuais se atualizavam e se modificavam imediatamente a cada acontecimento.

No início desta oficina, pensamentos me invadem e neste movimento:

[...] a tempestade criadora, o vento de cólera e de criação não são apreendidos em sua ação geométrica [...] Nada mais pode deter o movimento turbilhonante [...]. O grito produz imagens, o grito gera a palavra, o pensamento. Pela cólera, o mundo é criado como provocação. A cólera funda o ser dinâmico. (BACHELARD, 2001, p. 233).

Os sons invadiam os *tempoespaços* da oficina em provocações aos nossos sentidos como grito a gerar palavra e pensamento.

Estávamos no contato com o sensível, convidados a pensar:

Há no mundo alguma coisa que nos força a pensar. Este algo é objeto de um *encontro* fundamental e não de uma reconhecimento O que é encontrado pode Sócrates, o templo ou o demônio. Pode ser aprendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido. É assim que se opõe à reconhecimento, pois o sensível, na reconhecimento, nunca é o que se pode ser sentido, mas o que se relaciona diretamente com os sentidos num objeto que pode ser lembrado, imaginado, concebido [...] Aquilo que só pode ser sentido (o *sentiedum* ou o ser do sensível) sensibiliza a alma, torna-a “perplexa”. Isto é, força-a a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador de problema—como se ele suscitasse problema. (DELEUZE, 2006, p. 203-204).

O autor nos convida a entender que pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda não pensado.

Desta maneira, podemos dizer que durante esta oficina, “a experiência problemática é sentida, vivenciada, para que possa ser racionalmente equacionada como problema” e acrescenta que “o problema é sempre fruto do encontro”. Ao nos dispormos à Oficina *Viagem Criativa*, “há um encontro, uma experiência, que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático” e que nisto reside sua singularidade, e, portanto, “o problema é da ordem do acontecimento, os problemas são acontecimentos e, portanto, caóticos e imprevisíveis”. Neste sentido “o problema é sempre uma *singularidade*, por sua vez, composto por um agenciamento de singularidades”. (GALLO, 2008, p. 118).

Por não sermos capazes de pensar no problema e compreendê-lo de antemão, ele se constitui para nós como um desafio, ou melhor, um convite, a viajarmos pela multiplicidade, na medida em que se compõe por um conjunto de singularidades.

Neste conjunto, afetações acontecem... , e de repente... o acontecimento ressoa poesia:

A poesia como potência linfática e como metamorfose devoradora de simulacros sacraliza o insondado, constitui as ressonâncias demiúrgicas, transforma-se num escorpião de ambivalências, liga-se ao cavalo-sonâmbulo-poeta-surfista como uma recriação das geografias cósmicas-primitivas a provocar rodopios cênicos, biologismos utópicos, tatuagens multissígnicas, entroncamentos imagéticos, sínopes telúricas, alavancas caológicas-meteorológicas, dínamos mitológicos, fulgurações perceptivas, rebentações animalisantes, paroxismos da instantaneidade, musicalidades antropofágicas ressuscitadoras da vida latente. (SERGUILHA, p. 2011, p. 101).

Enquanto as vozes das professoras ressoavam sentidos pensados, coisas que antes não víamos, passávamos a enxergar, mergulhadas na viagem pela multiplicidade composta pelo conjunto de singularidades.

A poesia ressuscitava em nós, a vida latente.

O poema perfura, abre o seu corpo para ser devorado pela cavalgada-ondeante do cavalo-mundo, do surfista-universo, onde a origem indeterminável das palavras centraliza-se na suprema impossibilidade e nos ecos do abismo construtor e impulsionador das radiações mágicas-alquímicas que regressam à pulsação do delírio, do não-lugar, das bibliotecas imaginárias, da fertilização originária, dos rituais secretos da linguagem (SERGUILHA, 2011, p. 102).

A manifestação estética se fazia, percebiam-se movimentos de criação de fazeres mais livres, em que o diálogo não hierárquico entre as participantes acontecia. Como professoras aprendizes, escapavam do formato escolar, das amarras de um HTP formalizado, sem a preocupação de pensar em comunicados, frequências, fichas ou demais formalidades burocráticas.

Em viagem criativa, as oficinas se faziam enquanto aconteciam.

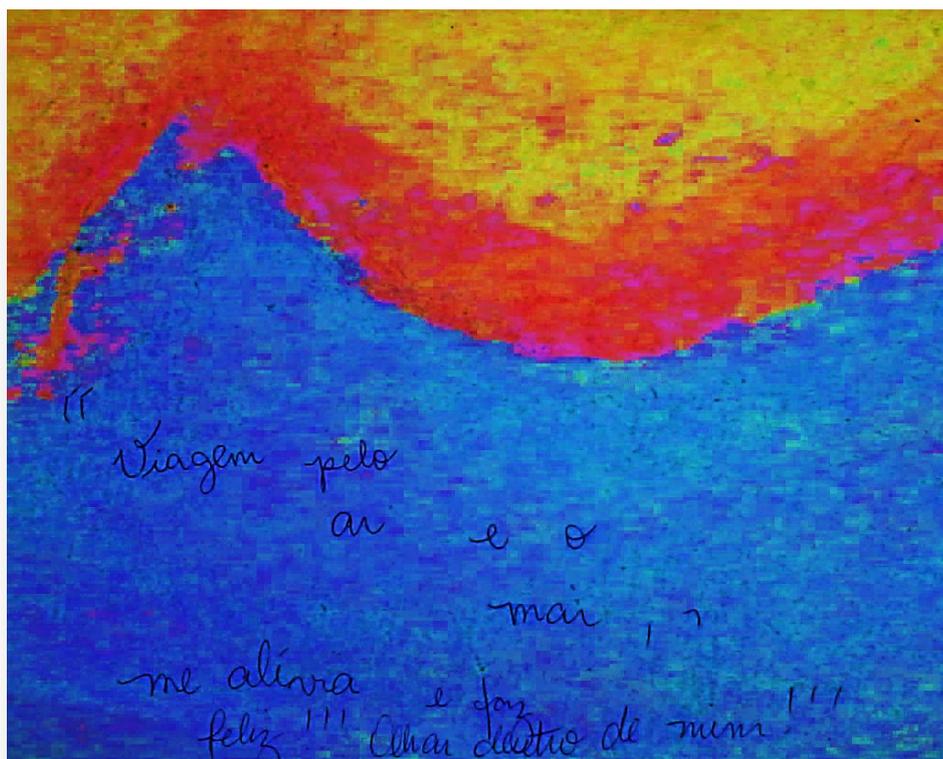
Em provocações estéticas e poéticas, o convite ao pensar nos tomava e nos possibilitava encontrar e deslocar sentidos.

Sentidos que reverberavam em meu ser, enquanto escutava os ecos das reverberações das professoras em encontro. Ecos de/em/entre mim e meus pares.

Acontecimento que permitia que a participante ARCO-ÍRIS, caminhasse para o enfraquecimento de linhas mais duras em proveito das próprias linhas de subjetivação.

Empreendendo uma viagem ao interior de si mesma, ao apontar um “olhar dentro de mim”, percebida em sua imagem-narrativa. (Fig. 13).

Figura 13 - Imagem-narrativa criada por ARCO-ÍRIS.



Fonte: Oficina Viagem criativa, 2014.

Viagem que a cartografia imprime na construção coletiva do conhecimento por meio de uma combinação que pode parecer, à primeira vista, paradoxal: acessar e, ao mesmo tempo, construir um plano comum entre pesquisadores e pesquisados.

O comum tem como sua figura oposta o próprio ou particular que sempre ameaça absorvê-lo quando nos fechamos em um espaço comunitário que desenvolve práticas para identificar quem está dentro e quem está no seu exterior.

Esse acessar se faz por meio de canais de comunicação que ganha expressividade por meio do afeto construído num plano comum, e que NATUREZA em sua percepção denomina *Canal de luz* (Fig. 14).

A sintonia do afeto, ao aceder a esse plano comum, pode expressar uma comunhão ou (possuir uma função de) comunicação. Quais são os atos e processos que nos permitem saber que um canal de comunicação se abriu? Num certo nível da experiência podemos experimentar, para além das pessoas e coisas determinadas, propriedades que transbordam a elas, o que cria o sentido de pertencimento e de viver junto uma experiência afetiva que perpassa os envolvidos e os engaja a partir do plano processual da realidade. Sentimos que podemos nos lançar no mundo porque dispomos de um plano comum que habitamos. (SADE; JERUSA; ROCHA, 2013, p. 286).

Figura 14 - Imagem criada por NATUREZA.



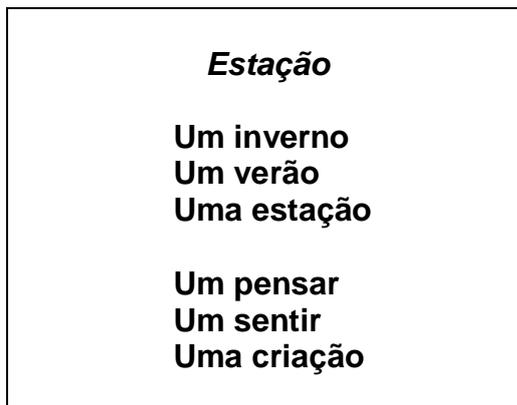
Fonte: Oficina Viagem criativa, 2014.

Viagens em que ao passarmos pela experiência nos deixamos afetar pelos envolvidos conosco no plano da realidade processual em que estamos engajados e que trazemos conosco o outro “acontecido” em nós.

Um inverno, uma estação, um *tempoespaço* revelados durante o acontecimento.

As oficinas se tornam composições ao desenhar um lugar. Composições que se desenham em criação, que FLOR expressa em narrativa poética Estação (Fig.15) e em imagem (Fig. 16).

Figura 15 - Narrativa poética criada por FLOR.



[...] Há um modo de individuação muito diferente daquele de uma pessoa, um sujeito, uma coisa ou uma substância. Nós lhe reservamos o nome de hecceidade. Uma estação, um inverno, um verão, uma hora, uma data têm uma individualidade perfeita, à qual não falta nada, embora ela não se confunda com a individualidade de uma coisa ou de um sujeito. São hecceidades, no sentido de que tudo aí é relação de movimento de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e de ser afetado [...]. (DELEUZE, 1997, p. 47).

Figura 16 - Imagem criada por FLOR.



Fonte: Oficina Viagem criativa, 2014.

E *neste ouvirsentirpensar* nos deixamos afetar e criamos sentidos.

### 3.2.3 Oficina: Sentidos para serem sentidos

A terceira oficina intitulada *Sentidos para serem sentidos*, teve como foco movimentar percepções e afectos.

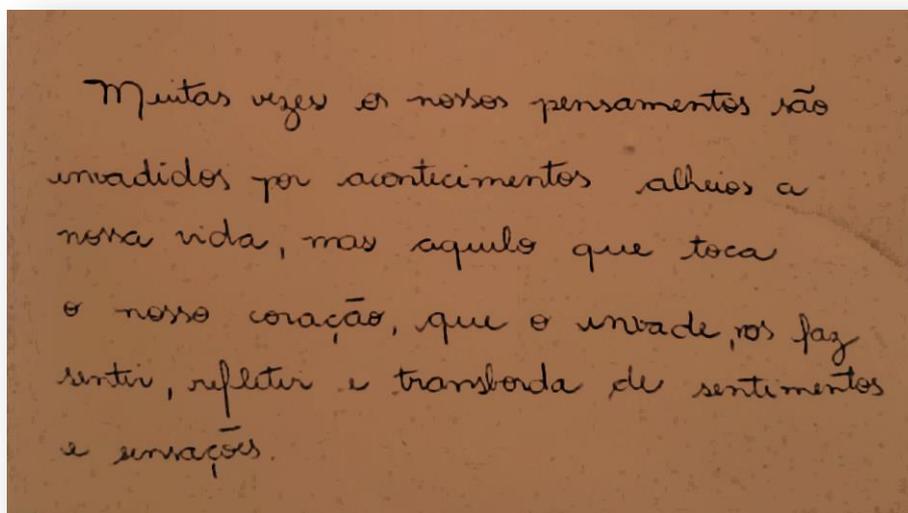
Inicialmente nos reunimos em círculo, respiramos bem fundo, nos espreguiçamos, nos sentamos procurando uma posição confortável e então sugeri que pensassem em sentidos para serem sentidos. Começava a oficina em movimento de diálogos e percepções.

Em princípio ficaram sem entender muito bem a proposta e imóveis ficaram aguardando uma instrução ou procedimento mais específico.

Expliquei às professoras que nesta oficina, disporíamos de materiais diversificados que se encontravam dispostos num outro espaço e que em breve uma a uma, as escolheria livremente, independente da natureza ou quantidade preferida, e que poderiam utilizá-los como quisessem para expressarem algo que lhe fosse significativo, que fizesse algum sentido para elas.

Ainda no início LUZ (Fig.17) sentiu necessidade de falar e escrever:

Figura. 17- Narrativa criada por LUZ.



Fonte: Oficina *Sentidos para serem sentidos*, 2014.

Uma a uma as professoras entravam e saíam da *sala de materiais* e a ela retornam para pegar outros materiais quantas vezes achassem necessário.

O espaço (e os objetos que nele se encontram) está e não está, precisa ser criado e explorado, descoberto.

Cada criação que se faz com as presenças das professoras, ao mesmo tempo se faz, em cada uma delas com sua própria presença. Pouco a pouco o espaço se transforma, revelando seres da/na impermanência. Ao considerarmos no processo de formação que conhecer, agir e criar se fazem juntos.

Segundo Rolnik (2007) o processo de formação é sempre local e parcial, e por meio de práticas ganha corpo, mundo e língua.

A criação de um espaço com diversos materiais provoca o movimento de percepções e afetos, que suscita imediatamente o pensamento em conexões, que se fazem e traçam caminhos. Como se o espaço surpresa (sala com os diversos materiais dispostos aleatoriamente), sugerisse uma paisagem.

Silva (2011) a este respeito coloca que um cartógrafo nasce da paisagem que habita com um corpo que se articula com os diferentes fragmentos da cena e prolonga-se como extensão de cada segmento dessa paisagem que se constitui com ele.

Paisagem que se faz no/com *tempoespaço* do encontro.

Salomão (2003, p. 75) ressalta uma frase de Hélio Oiticica ao nos afirmar uma posição cartográfica que articula a experiência de criação com aquela da pesquisa: “habitar um recinto é mais do que estar nele, é crescer com ele, é dar significação à casca-ovo”.

O encontro com a *sala de materiais* opera movimento e significado deslocando as professoras da esfera do reconhecimento e fazendo nascer percepções até então imperceptíveis. Pouco a pouco a expressão ganha sentido quando o contingente e o inesperado mobilizam as relações fixas entre os objetos dispostos e as professoras. Abre-se uma atenção ao presente que não se separa do passado e do futuro.

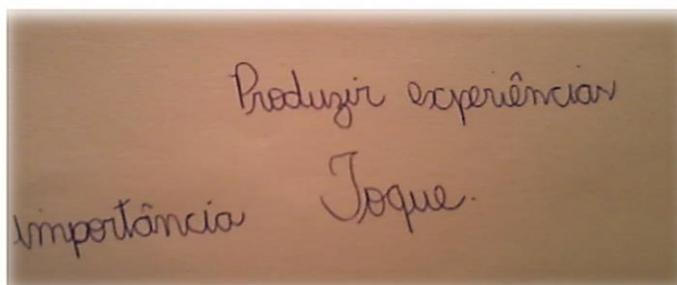
Ao adentrar no outro espaço preparado com os materiais CORAÇÃO ressalta a importância do toque e da oportunização da experiência tátil, por meio do conhecimento do/pelo próprio corpo revelado na escolha de barbante, palito e papel texturizado.

Neste momento pude perceber que embora a oficina permitisse criar um espaço para que cada professora se percebesse estivesse em comunhão consigo

mesma, traziam consigo, a figura da criança, presente em seu cotidiano escolar e que imprime sentido em seus fazeres.

CORAÇÃO em sua narrativa (Fig. 18) e imagem (Fig. 19) trouxe consigo a necessidade de contemplar a criança enquanto se expressava:

Figura 18 - Narrativa criada por CORAÇÃO.



Fonte: Oficina *Sentidos para serem sentidos*, 2014.

Para CORAÇÃO a experiência do toque lhe provocava um sentido e um sentir. Para ela fazia sentido criar uma paisagem em que se pudesse habitar com um corpo e que se articulasse com os diferentes fragmentos da cena e se prolongasse como sua extensão.

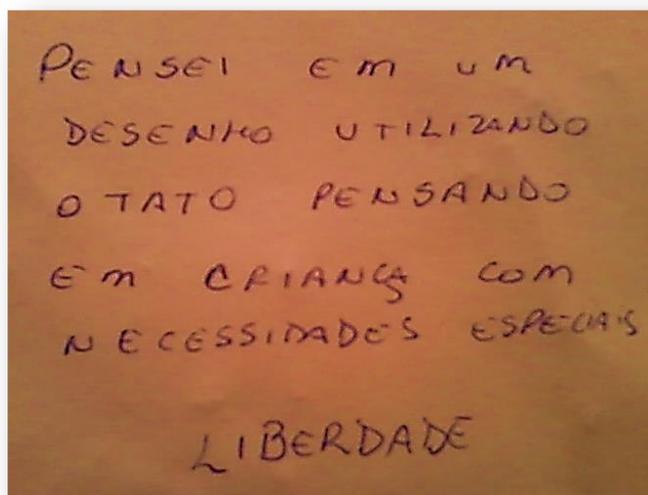
Figura 19 - Imagem criada por CORAÇÃO.



Fonte: Oficina *Sentidos para serem sentidos*, 2014.

Sentido que também se fazia provocar em FLOR, uma vez que, também se articulava com as crianças que trazia consigo, com ênfase naquelas com necessidades especiais, e que se fazia notar em sua narrativa escrita (Fig. 20).

Figura 20 - Narrativa criada por FLOR.



Fonte: Oficina *Sentidos para serem sentidos*, 2014.

Retratos de uma paisagem que habita com um corpo que se articula aos diferentes fragmentos do cenário escolar infantil e prolonga-se como extensão de cada segmento da paisagem escola/criança e que se constitui com ela.

O convite para adentarem um espaço surpresa com diversos materiais aleatoriamente dispostos e não saberem o que escolher, sem algo pré-determinado ou estabelecido, despertou nas professoras questões, memórias e maneiras de nomear e se relacionar no mundo.

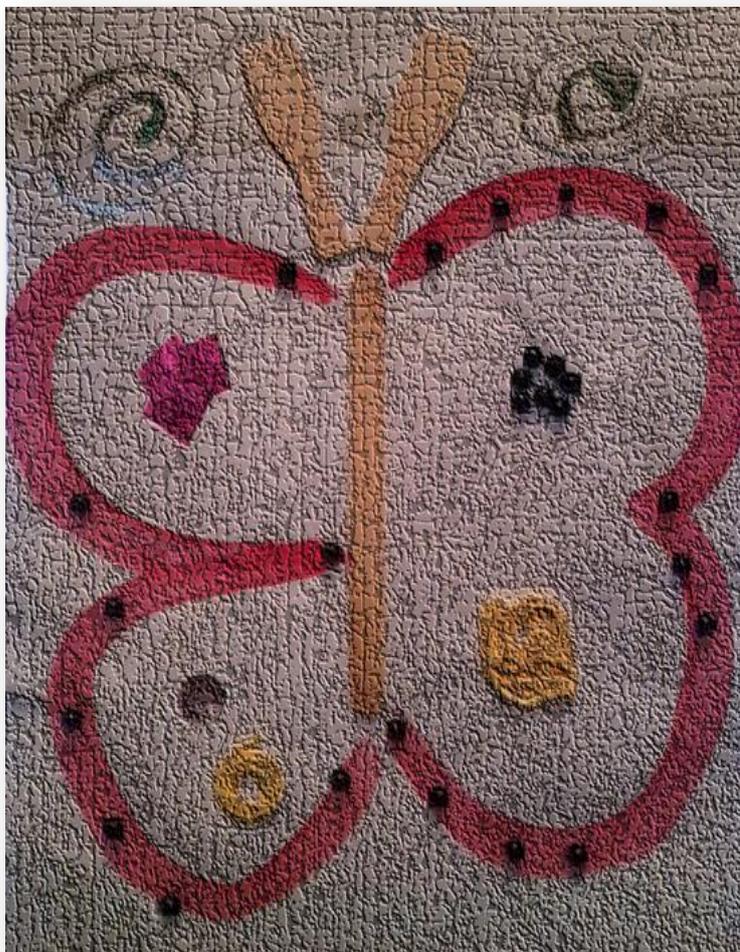
A escolha de materiais de diferentes texturas e formas, que possibilitassem a exploração sensorial com palitos e pazinhas achatados, barbante enrolado, papéis picados, miçangas, lã, tintas em relevo, movimentava percepções e afetos.

Desenrolava-se certa possibilidade a partir de um determinado conjunto de condições, que nos dava a pensar, se fazendo no acontecimento presente.

*Tempoespaços* de possibilidades de sentir que provocava em si mesma, um sentido e que poderia se estender à criança presente no dia a dia da docência escolar.

Nesta oficina percepções e afectos provocados e sentidos, estimularam-nos a pensar também na experiência estética táctil (Fig. 21 e 22).

Figura 21 - Imagem criada por FLOR.



Fonte: Oficina *Sentidos para serem sentidos*, 2014.

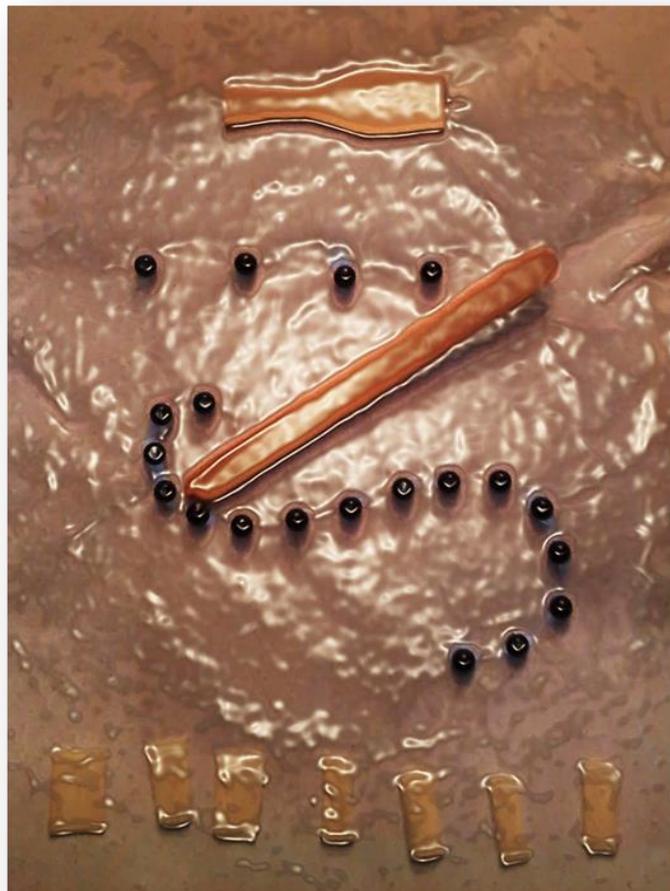
Por meio do acontecimento, seguimos cartografando o processo, o movimento, sem certezas ou definições pré-estabelecidas, configurando vetores e forças ou linhas que atuam simultaneamente.

Potências de movimento e de vida. Vida que nos provoca prazer e dor, riso e choro, alegria e tristeza. Possibilidades de sentidos. Possibilidades de experimentação do sensível, das potencialidades de conhecer.

ALMA ao fazer suas escolhas priorizou as miçangas, e pedaços de fita crepe, além de uma pá e um palito, tendo como foco possibilitar experiências sensoriais às crianças. Por ser professora de um aluno cego, ALMA (Fig. 22) pretendeu com sua

criação, possibilitar uma experiência estética que despertasse sensações não apenas de beleza, harmonia e perfeição no espectador, no caso seu aluno, mas lhe provocasse outras sensações incluindo estranheza ou desconforto. A principal característica do tato é que ele é “uma percepção proximal, de contato, diferentemente da visão e da audição, que são sentidos que possibilitam a percepção à distância”. (KASTRUP, 2007b, p, 74)

Figura 22 - Imagem criada por ALMA.



Fonte: Oficina *Sentidos para serem sentidos*, 2014.

Considerar a visão como o sentido estético por excelência e o tato como excluído da esfera estética, seria na concepção de Révész (1950) uma forma de desconhecimento da potencialidade de nossos sentidos e de nossa cognição. ALMA considerou como sentido estético todas as possibilidades de sentir de seu aluno, enfatizando suas potencialidades tácteis.

Dewey (2005) coloca que na vida ordinária, vivemos situações comuns que possuem caráter estético: tempestades, viagens ou degustação de um prato saboroso. E a oficina nos permite exercitá-la.

Exercitar movimentos e deslocamentos de viver sensações, de deixar-nos afetar e sentirmos prazer, expresso na imagem de CRIANÇA (Fig. 23).

Figura 23 - Imagem criada por CRIANÇA.



Fonte: Oficina *Sentidos para serem sentidos*, 2014.

CRIANÇA sentiu prazer em criar e desejou esse prazer na textura dos materiais, no sabor de um pirulito, no colorido de um sol em espiral. Infinitas possibilidades de expansão, conexão e devires.

Pozanna (2013) aprofunda as ideias de Varela (1996) e nos recorda que temos uma prontidão para ação própria para cada situação.

Em outras palavras, prontidão entendida como ação que se desdobra em múltiplas maneiras de nomear e relacionar complexos emergentes de microidentidades e micromundo.

Neste sentido:

Tais prontidões-para-ação são microidentidades, e estas, em relação às situações encontradas, constituem micromundos, ambos entendidos como construções emergentes que brotam de uma fazer situado e nos constitui em relação direta com o concreto da experiência. Consideramos importante pontuar a inseparabilidade, nesse caso, dos termos micro e identidade. Microidentidades expressam disposições corporais, corpos-em-movimento-e-no-espaco, posturas e gestos articulados de modo situado, sempre vinculados a um micromundo, espaços-significados a partir de encontros histórico-culturais. (POZANNA, 2013, p. 238).

Espaços como a sala de materiais, que nos propõe interferências no campo da percepção e, desse modo, nos comportamentos, não para buscar um determinado condicionamento e sim para romper qualquer mecanicidade que aliena o ser humano de sua vida, de seu mundo e daquilo que produz através de automatismos, sem graus de liberdade em seus cotidianos.

Um cotidiano em movimento permeado de um viés lúdico pelas proposições das professoras que atua na desmontagem de um racionalismo e de uma moralidade no cotidiano. O lúdico comparece durante a oficina, percorre a sala de materiais nas muitas interrogações e após elas, ao recriar o brincar, o prazer, o voar.

Quando cartografamos e vamos a campo, brincamos; quando nos sentimos mais livre, afirmamos nas imagens, nas palavras, conhecimento corporificado.

Cartografar é conectar afetos que nos surpreendem e, para tanto, na formação do cartógrafo é preciso ativar o potencial de ser afetado, educar o ouvido, os olhos, o nariz para que habitem durações não convencionais, para além de sua função sensível trivial, ativando algo de supra-sensível, dimensão de virtualidade que só se amplia à medida que é exercitada. O cartógrafo, assim, vai criando corpo junto com a pesquisa. Trata-se de ganhar corpo para além de sua funcionalidade orgânica, biológica. Algo se passa, algo de virtual pode ser acessado, e aí está o corpo, o mundo e o tempo que passa. (POZANNA, 2013 p. 336).

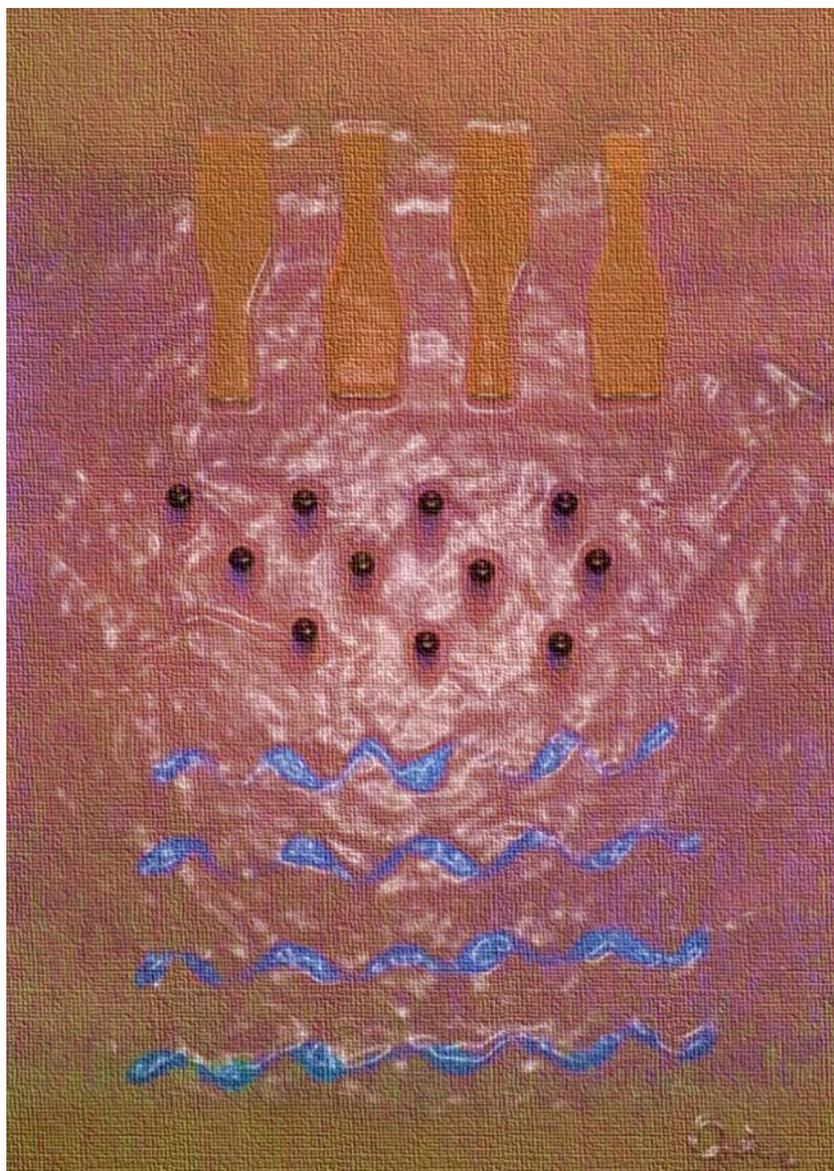
As professoras durante a oficina são provocadas a pensar por meio de seu inesperado encontro com a sala de materiais. Ali ela se articula e articulam-se

afetos. Uma atração levou-as ali; a sala e os materiais não são começo e sim meio. Ambientação.

Elas transitam com afectos, vão do desejo ao medo, do compromisso à possibilidade de brincar. Na sala ambiente, a vida se faz rompendo a mecanicidade de corpos: professoras, uma sala, guache, pincéis, colas, palitos, pazinhas, miçangas, barbantes, papéis coloridos, fita crepe, durex, cola glitter, lápis de cor, giz de cera. Pode brincar!

*Entretempospaços*, LUZ brinca (Fig.24, 25 e 26).

Figura 24 - Imagem criada por LUZ.



Fonte: *Oficina Sentidos para serem sentidos*, 2014.

Se tivesse encontrado apenas o esperado teriam voltado para casa da mesma maneira de quando chegaram. Mas, ao se situarem disponível para o que passava, habitam um tempo diferente daquele cronológico, sem espaços abertos para devires.

Quando fazemos pesquisa e vamos a campo, brincamos com ela para aprender, há um cultivo mútuo entre a pesquisa e aquilo que se faz presente no campo. Aqui o manejo da investigação se faz inseparável do manejo convocado em campo.

Durante o processo cada professora ressoa com a outra, é colocada em ação por novas entidades cujas diferenças foram corporificadas.

Assim, a articulação significa a habilidade de falar em conexão com o plano dos afetos.

Essa definição dinâmica nos faz pensar no aspecto relacional do corpo, pois ele se encontrará atravessado por múltiplos vetores, em que a pesquisa se encontra viva o tempo todo. Isso quer dizer que o corpo ganha um limite concreto, encarnado, e, ao mesmo tempo, ganha liberdade, com a possibilidade de aprender, variar, transformar-se e devir outro.

Este corpo é definido a partir do singular, daquilo que o move. Subjetividades e objetividades se fazem a partir dos diferentes ritmos, interesses, percepções e materialidades presentes.

O cartógrafo se faz por um regime de afetabilidade, ele toca e é tocado.

É na relação (percepção) que me constituo com a matéria (conjunto de imagens) que se dá a delimitação do meu mundo.

Este campo, definido pelo “o que eu posso”, minhas possibilidades de ação (futuro) mescladas à minha memória (passado), definem as tensões atuais do meu campo do atual (experiência presente), aquilo que existe e como existe e “os objetos que cercam meu corpo refletem a ação possível de meu corpo sobre eles” (BERGSON, 1999, p. 15).

A tensão dessas relações é garantida pela força afirmada pela diferença nessas relações, pela relação entre a intensidade da força e área da superfície.

Tensão permeada pela densidade da multiplicidade, da trama de forças constituindo superfícies expressivas em fluxo.

A tensão é, portanto, a permanência da impermanência, a continuidade da descontinuidade, a constante de variação. Trata-se da potência mesma a disparar devires, acontecimentos. Potência que se mantém pelo paradoxal movimento da tensão e suas intensidades. A unidade dessa ontologia é, portanto, uma unidade disjuntiva, um ponto que não é ponto, mas linha, um fundamento que não funda um princípio: trata-se do eterno retorno operado pelo paradoxo. A tensão do paradoxo é constante, uma agonística sem antagonismos que permite a criação constante. O que nos possibilita a construção de objetos-problema são, essas duas operações: o paradoxo e a complexidade. Ambos modos de obter consistência, para além da densidade estável, são movimentos que proporcionam essa consistência. (FONSECA; COSTA, 2013, p. 426).

Aa tensões do momento presente provocam-me a pensar nesta relação entre corpo e movimento, em tocar e ser tocado, em séries, tempo e duração. Minhas possibilidades de ação mescladas à minha memória relembram a participante LUZ ao captar a potência do movimento/acontecimento da oficina e ao compor suas imagens (Fig. 24 e 26).

Figura 25 - Imagem criada por LUZ.



Fonte: Oficina *Sentidos para serem sentidos*, 2014.

Quando fazemos pesquisa e vamos a campo penso nos modos que se perpetuam no tempo em um contágio de si que forma uma série de variações: contágio de si para si que produz um “si outro”. Por conseguinte, é a este modo de

variações contingentes, este estilo, que se apresenta a nossa sensibilidade e inteligência enquanto relações estáveis com as quais existimos.

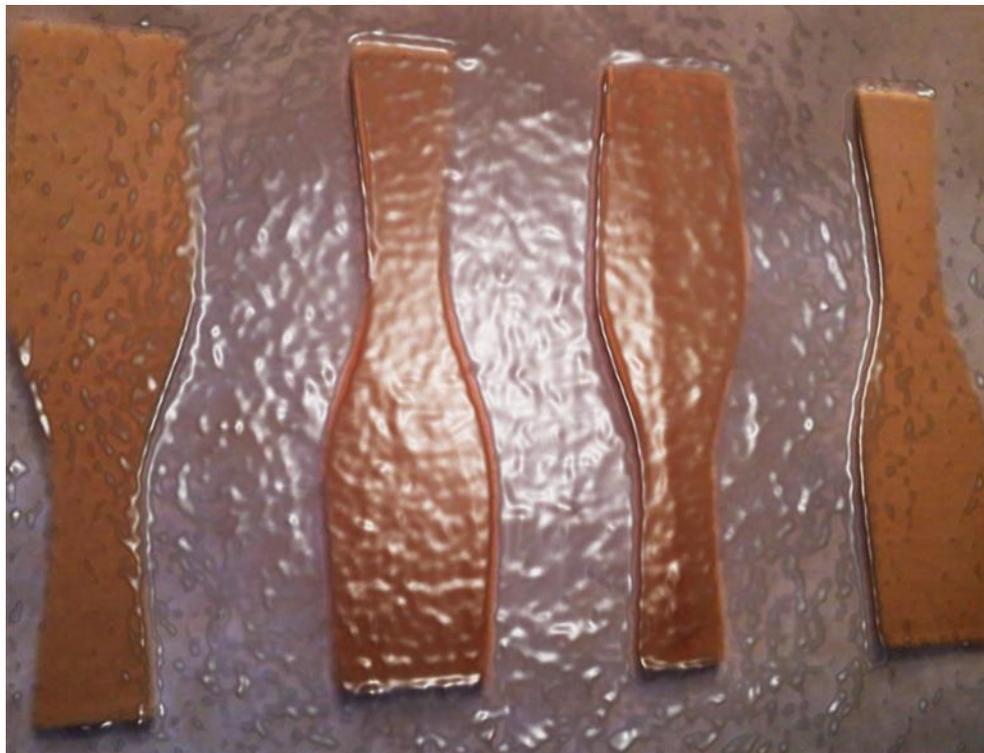
Neste existir, indago se com a cartografia podemos constituir nossos objetos que delimita os devires em perspectivas afiadas a afirmar nossas diferenças no plano de imanência?

Um pensar em meio a uma realidade destituída de essências necessárias em meio a um mundo em que tudo flui.

Na interação entre os fluxos, no modo de variar a si em outro, os modos forjam um estilo entre a diferença e a repetição: uma cadeia contingente de acontecimentos a formar uma complexa trama que dá corpo ao que denominamos mundo.

Meu corpo é, portanto, no conjunto do mundo material, uma imagem que atua como as outras imagens, recebendo e devolvendo movimento, com a única diferença, talvez, de que meu corpo parece escolher, em uma certa medida, a maneira de devolver o que recebe. (BERGSON, 1999, p. 14).

Figura 26 - Imagem criada por LUZ em oficina.



Fonte: Oficina *Sentidos para serem sentidos*, 2014.

No mundo, o organismo aqui não é uma totalidade, mas antes sempre uma relação entre relações: “Os objetos que cercam meu corpo refletem a ação possível de meu corpo sobre eles” (BERGSON, 1999, p. 15).

Durante as oficinas adotamos a existência de objetos em nossas relações com o mundo. Apesar disso não nos guiamos pela elaboração de nossas proposições sobre o mundo a partir do juízo, posto, que não nos centramos no significado e tampouco nos designantes, mas sim nos centramos nos sentidos.

Intensificamos nossas relações singulares com o mundo, dando corpo a sutilezas possíveis, atmosferas de uma especial densidade nebulosa ao expressar as múltiplas relações possíveis de cada agenciamento ao qual denominamos cotidianamente “objeto”.

A oficina possibilitou-nos como cartógrafos, enfrentar os riscos de abrir-nos a um “tudo é tudo” em nossa aposta no devir, no rizoma, com o risco de operar tensões tão duras que viessem a formar conjuntos fechados, balizando nosso olhar em nossas preocupações em produzir consistências fluidas por meio das modulações das relações que constituem os objetos-problema e que estes, por sua vez, constituem com os demais fluxos.

Oscilando constantemente entre os abismos nós cartógrafos operamos com o paradoxo da constituição dos nossos objetos-problemas.

O foco em movimentar percepções e afetos durante a oficina, em possibilitar o conhecer, agir e criar possibilitou também o conhecimento de nossa subjetividade. Isso se deu enquanto o que se passava não encontrava o que se esperava, sem ideias já formuladas, levando-nos a inferir que “ao tentar conhecer o conhecer, acabamos por nos encontrar com nosso próprio ser” (SADE; KASTRUP, 2011, p. 144).

Em nosso ser encontramos-nos e encontramos o outro em nós. Encontramos seres de nossa convivência cotidiana, as crianças e suas subjetividades.

Encontramo-nos em fluxo, em multiplicidades, em tensão, em devires e rizomas, recebendo e devolvendo o que recebemos uma das outras.

Complexas movimentações, conjunto de sensações e percepções que vão além daqueles que a sentem. Conexões em vida que se propaga, pulsante dentro/fora de nós.

### 3.2.4 Oficina: Reapresentando imagens e narrativas

A quarta oficina intitulada *Reapresentando imagens e narrativas*, teve como foco movimentar percepções e olhares, possibilitar deslocamentos de *espaçostempos*, provocar uma experiência de leitura de imagens, uma leitura em movimento, diversa daquela em que os olhos do leitor percorrem a página de alto a baixo quando folheia uma revista ou um livro.

Preocupou-se em oferecer as professoras participantes, espaços de transação, que permitisse às leitoras negociar o sentido do texto, levando em conta seus elementos constitutivos.

Primeiramente a sala foi ambientada com diversas folhas de revistas contendo gravuras e palavras e demais materiais como tesoura, régua, colas, canetas diversas, papeletas e papéis coloridos como color set, cartolina, cartão.

Ao adentrarmos pedi que escolhessem algumas gravuras e materiais de forma aleatória e livremente compusessem uma imagem que lhe fosse significativa.

Olhares e percepções se punham em movimento.

Misturas de fazeres, combinações de elementos e estilos, presentes ao mesmo tempo, optavam pela experimentação.

Diálogos entre o dentro e o fora, entre margens e molduras que atravessam limiares e davam a ideia de que não há um só tempo e um só lugar.

Dobras a desdobrarem-se em multiplicidades.

O olhar a navegar, entre frentes e versos, direita, esquerda, abrindo possibilidades de combinações, tornando cada leitura diferente da anterior.

Gravuras, imagens, leituras, separadas sem margens, dispersas sobre a mesa da sala, sem fronteiras ou costuras, abrindo espaços de passagem por onde transita o olhar que oscila de um lado e de outro, de cima para baixo, de baixo para cima.

As gravuras/ilustrações são como imagens caleidoscópicas, como as que se deixam enxergar através do brinquedo, que gira e se fragmenta a cada girar, possibilitando novas combinações àquele que olha por detrás da lente.

**LINHAS**

**REVISTAS**

**GRAVURAS**

**MARGENS**

**IMAGENS**

**MOLDURAS**

**FISSURAS**

**MOLDURAS**

Cores, tons e sobre tons, a evocar natureza, a convidando para a manipulação, a desdobrarem-se repetidas vezes, até se transformarem numa outra imagem, como retrata VIAGEM (Fig. 27).

Figura 27- VIDA: Imagem e narrativa criada por VIAGEM.



Fonte: Oficina *Reapresentação de imagens e narrativas*, 2014.

Restos e ruínas fragmentados e ressignificados, criando nesta repetição infinita a sua própria poesia.

Recriar imagens é um movimento de busca, é colocar em evidência sua própria mutabilidade, a sua potência de permanente transformação:

Mesmo a *Monalisa*, mesmo *Las Meninas* podem ser vistas não como formas imóveis e eternas, mas como fragmentos de um gesto ou fotogramas de um filme perdido, somente no qual readquiririam o seu verdadeiro sentido. Pois em toda imagem está sempre em ação uma espécie de *ligatio*, um poder paralisante que é preciso desencantar, e é como se toda a história de arte elevasse um mundo chamado para a libertação da imagem no gesto. (AGAMBEN, 2008, p. 12)

Transformações que influenciam nossa maneira de ler o mundo.

Nas composições das professoras criadas durante esta oficina, percebem-se leituras em que estão presentes molduras que atuam como elementos paratextuais que influenciam a maneira de ler. As molduras que envolvem a composição possibilitam “observar eventos através de fronteiras bem definidas”, implicando num “distanciamento e objetividade, pois o mundo observado através de molduras é separado de nosso próprio mundo, delimitado para nossa observação” (NODELMAN, 1988, p.50).

Entretanto, estas molduras podem extrapolar seus limites e estabelecerem um jogo com o leitor.

Bernardo (2010, p.9), define este movimento como “um fenômeno estético autorreferente através do qual a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma ou contendo a si mesma”. Como se o espaço demarcado pela moldura, extrapolasse mais uma vez o lugar delimitado para o desenvolvimento da narrativa (Fig.28).

Pode-se perceber a continuidade do jogo entre os elementos que participam dentro da cena, com elementos da vida cotidiana, em que a realidade e a ficção se misturam e se permeiam.

O leitor/professora/participante foi chamado a participar do processo de criação, compondo um texto virtual, onde as ilustrações ecoam.

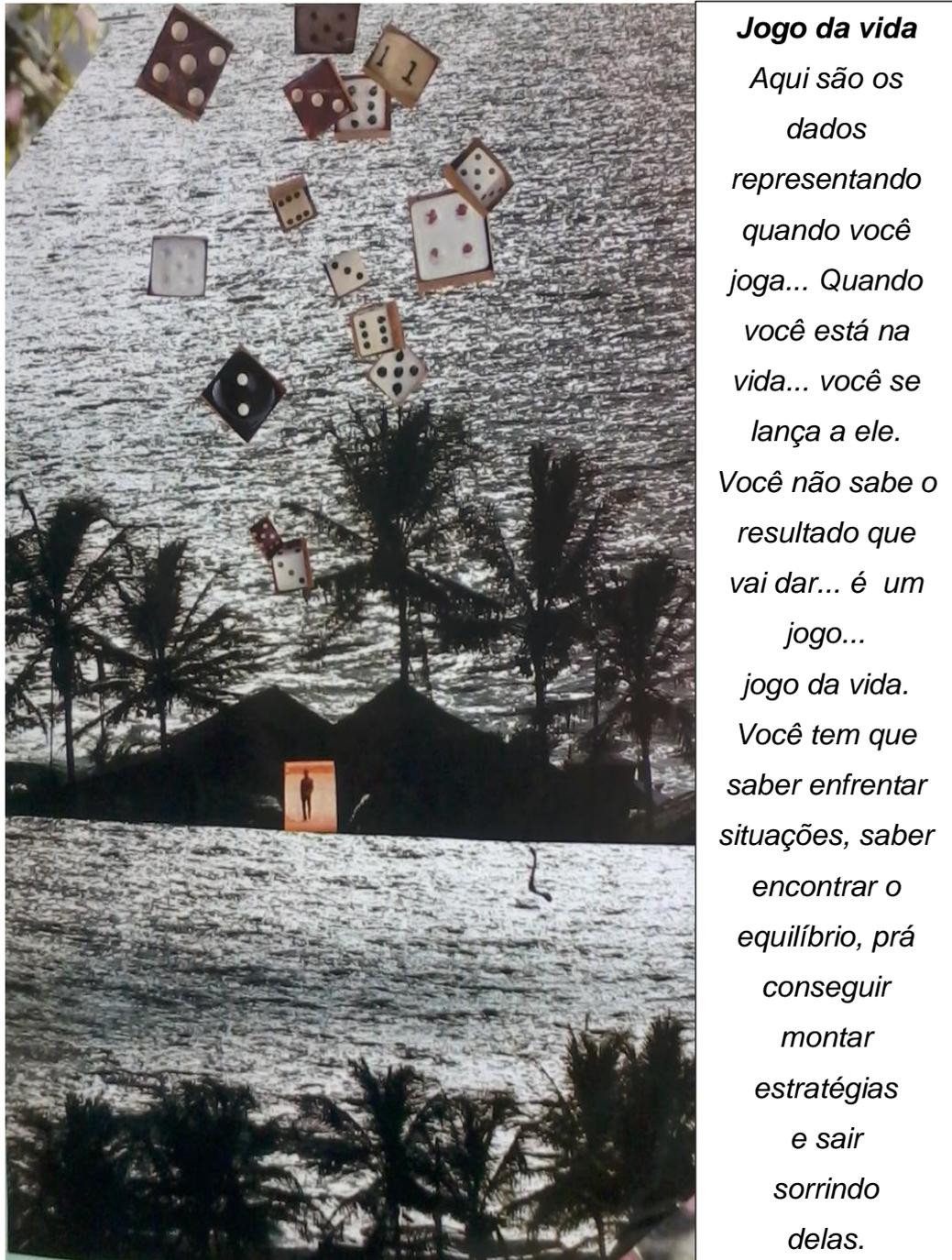
Como se a imagem esclarecesse a palavra que se quer dizer, reapresentar sentido, revelar sentimento.

CORAÇÃO em sua criação (Fig. 28) apresenta o “Jogo da vida” em que os lances do viver são dados em várias temporalidades vividas, em que se iniciam partidas que ora se encerram, ora ainda se estão a jogar.

Vida expressa em cores e tons, sem inícios, nem fins.

Partidas marcadas denotam nascimento, fases de desenvolvimento, casamento, maternidade, separações, carreira profissional, questões de doença e saúde, enfim, infinitas movimentações do viver que ocorrem em *tempos e espaços* múltiplos e simultâneos.

Figura 28 - JOGO DA VIDA: Imagem e narrativa criada por CORAÇÃO.



**Jogo da vida**

*Aqui são os dados representando quando você joga... Quando você está na vida... você se lança a ele. Você não sabe o resultado que vai dar... é um jogo... jogo da vida. Você tem que saber enfrentar situações, saber encontrar o equilíbrio, prá conseguir montar estratégias e sair sorrindo delas.*

Temas como eternidade e passagem do tempo recorrem nas ilustrações, explorando a ideia de imagem dentro da própria imagem.

Sua imagem narrativa *Jogo da Vida* me faz recordar Paquet (1995, p. 25) e a foto do pintor surrealista Magritte trabalhando no quadro *La Clairvoyance* (1936), em que o pintor retrata a possibilidade, o potencial e a sua percepção do futuro.

CORAÇÃO (Fig.28) recriou sua imagem dentro da imagem selecionada, ao se colocar em destaque, no centro da mesma e reviver inúmeros lances de seu viver, incluindo os períodos delicados de saúde e tratamento, pelos quais passara recentemente.

Neste momento:

A imagem não explica: convida-nos a recriá-la e, literalmente, a revivê-la. [...] A imagem transmuta o homem e converte-o por sua vez em imagem [...] É o próprio homem, desgarrando desde o nascer, reconcilia-se consigo quando se faz imagem, quando se faz outro. (PAZ, 2005, p. 50).

Espaços são preenchidos, espaços de encontro, fronteira difusa que permite um movimento fluído, a escorrerem pelas fissuras da alma.

O olhar navega de uma imagem à outra e abre possibilidades de novas combinações em que não há um só lugar, nem um só tempo. Brinca com os sentidos daquele que vê, aproximando o campo imagem e a narrativa.

Ao escrevermos, dispomos a linguagem e permanecemos:

[...] em contato com o meio absoluto, onde a coisa se torna imagem, onde a imagem, de alusão a uma figura se converte em alusão ao que é sem figura e, de forma desenhada sobre a ausência torna-se presença informe dessa ausência, a abertura opaca e vazia sobre o que é quando não há mais ninguém, quando ainda não há ninguém. (BLANCHOT, 1987, p. 24).

Presença das professoras ao se adaptarem às diferentes realidades, criando novas possibilidades para o cotidiano não só escolar, como o cotidiano pessoal, no qual diversas mudanças marcam o tempo, e o tempo faz com que se criem novos sentidos e ampliem-se olhares, multiplicando leituras.

Conexões se estabelecem, revelando princípios de fluidez, de fertilidade, de valores, em que a relação entre palavra e imagem se firma não de maneira linear, mas em movimento.

As imagens compõem a linguagem como uma tela de pintura. Como se LAR (Fig. 29) quisesse ilustrar sua criação de maneira múltipla e sensível. As coisas e as pessoas que ultrapassam as margens de seu ser e não ser estão em encontro de corpos, encontro de pensamentos, partilhando do sensível.

Figura 29 - COISAS DA VIDA: Imagem e narrativa criada por LAR.



Fonte: Oficina *Reapresentação de imagens e narrativas*, 2014.

O ato de ver/ler imagens está envolto em uma gama de significados.

Na relação com a imagem, o sujeito que a vê/lê, estabelece uma experiência, modificando o modo de sua existência (Fig. 30).

Neste sentido:

Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição de partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte dessa partilha. (RANCIÈRE, 2009, p. 15).

Figura 30 - FÉRIAS DE VERÃO: Imagem e narrativa criada por NATUREZA.



Fonte: Oficina *Reapresentação de imagens e narrativas*, 2014.

A existência humana é feita de vazios cuja função é determinar a nossa incompletude, que pela experiência estética transforma o significado em significação, pelo caminho da partilha, da percepção e da sensibilidade.

Ao abriremos espaços de reflexão de produção de sentidos pelas professoras, a partir dos modos de afetação da imagem, nos colocamos como campo central a reflexão do que pode a arte e do que pode a imagem.

Leite (2013) nos convida a pensar com imagens, pensar além da imagem, deslocar para outras travessias. Um deslocamento para além da criação de um campo para serem analisadas ou interpretadas, mas um convite ao recolhimento na intimidade daquilo que dá o que pensar. Um demorar-se nisso, ir para além delas, entrar e demorar, até nos perdemos em sua profundidade.

E ao nos perdemos, nos dispomos à “[...] trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar”, ou em outras palavras, chegamos ao limite de nossa intimidade. (LAROSSA, 2010, p. 142).

A reapresentação de imagens provocada nesta oficina possibilitou a produção de espaços que não só apresentaram uma história, mas apresentaram certos modos de ser existentes na vida das professoras, em que a arte se mostra como lugar de abertura das manifestações de subjetividade.

O trabalho com as imagens nos convida a transpor reflexões sobre modos de olhar, ver e afetar pela imagem. Vai muito além de um simples olhar; indica questões como as práticas políticas de gestão de vida, de sentir a vida e viver nossa própria existência.

Neste encontro de possibilidades, parece haver, entretanto, a necessidade de certa prudência para não cairmos nas garras do capitalismo estético, em que se encobre uma forma de a cultura ocupar um lugar, como modos de regulação de vida, indicando que somos tomados por linguagens programadas, calculadas, de um controle da vida, como espaços efetivos de biopolítica.

Longe de criarmos modos de sentir, de pensar, como modalidades de controle, das sensações, sentimentos e ideologias estejamos atentos a encontrar modos e formas possíveis de pensar e viver sem que a imagem precise dizer algo ou ter algum sentido. Um convite a ampliarmos leituras, (re)criando sentidos, em seus transbordamentos, em suas margens, em suas fronteiras. Um convite a olharmos as potencialidade do educador com um olhar estético-político em meio ao cotidiano escolar.

### 3.2.5 Oficina: Poéticas e Estéticas com Manoel de Barros

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. Imitação dos antigos, cópia do real, cópia de uma cópia da Ideia. Loucura, êxtase, logos. Regresso à infância, coito, nostalgia do paraíso, do inferno, do limbo. Jogo, trabalho, atividade ascética. Confissão. Experiência inata. Visão, música, símbolo. Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita e ostenta todas as faces, embora exista quem afirme que não tem nenhuma: o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana! (PAZ, 1982, p. 15-16)

A poesia enriqueceu esta quinta oficina que teve como foco estabelecer uma aproximação crítica de uma obra literária provocando o pensamento no encontro entre os espaços de criação.

*Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser. Então agora eu estou quando infante. (BARROS, 2006, p. 15).*

Quando participantes desta oficina, em *temposespaços* poética e esteticamente criados, passamos a exercitar a imaginação, priorizando um universo de possibilidades de afinidades e oposições, enquanto vivenciamos as contribuições da pesquisa intervenção e da cartografia para o campo da formação de professores.

Neste sentido, o problema da formação nos parece deslocar do formar como solução de problemas e animar a invenção de problemas no campo da formação de professores:

[...] formar não é apenas dar forma, mas, muitas vezes, envolve também estratégias de desmanchamento de certas formas e políticas cognitivas cristalizadas, para dar lugar a outros modos de relação com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo (DIAS, 2011, p. 270).

Durante os HTPCs, por meio de oficinas pudemos vivenciar um campo problemático em que tensionamos certezas e propusemos atitudes de deslocamentos.

Em meio à poesia dançante em nossos lábios e ouvidos, parte de meu eu, se movimentava a pensar e a dispor da virtude de conhecer meu ser, de respirar a mim e aos outros.

À luz de Deleuze; Parnet (1998), por meio da experiência e de políticas de cognição priorizamos a multiplicidade que comporta termos heterogêneos.

O conceito de políticas de cognição envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos* e aproximá-la de um processo de invenção de si e do mundo, não constitui apenas uma divergência teórica, mas também uma distinção ética e política (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008).

Neste movimento fez-se necessário animar uma experiência ensaiada em devir na linha do encontro.

Movimento expressado em um formar *com*, experienciar *com*, inventar *com*, aprender *com*, desaprender *com*, em cuja oficina, a *Elenorientadora* e as professoras não estão juntas, mas *entre*.

*Entre* poesia, fragmentos, recortes, testemunhos, falas, imagens, comunicamos o que de mais verídico existe em nós.

Sem receitas prontas,

Para pensar com formação e com política e com cultivo do paradoxo, é necessário fazer da experiência de formação inventiva uma ferramenta de pensar. Trata-se do múltiplo, uma multiplicidade que não está na totalidade. Uma multiplicidade que se agencia na arte do e, num gaguejar próprio da formação, num uso minoritário do formar, feito aqui por uma formação inventiva. Em tal formação evidencia-se a não aceitabilidade hegemônica de uma formação, mas, ao contrário, ela se afirma em termos de devir, no entre aprender e desaprender, cultivando as formas de problematizar, sempre provisórias. (DIAS, 2011, p. 271).

Arte *entretemposespaços* de partilha.

Um *entrerelações* de amizade, de amor e arte.

Um *entretemposespaços* de pensar, um *entretemposespaços* de experimentar.

A arte salva?

Arte que se produz neste *tempoespaço* que ao mesmo tempo, forja uma vida bela e livre?

Liberdade que só é produzida no momento em que se dirige a vida por si mesmo?

Uma formação inventiva é pensada pela constituição de uma estética da existência, do modo proposto por Michel Foucault (2006b) que faz ver e falar o momento em que as forças ativas dominam as forças que tendem à submissão. Um governar a si mesmo, não por uma moral normalizadora e dominante, mas pela capacidade, de dar forma, a si próprio, e de modular seus próprios valores, gestos e fazeres.

Assim iniciamos um mergulhar poético, de conhecimento de nós e do outro, entre sentimento, emoção, intuição e pensamento não dirigido.

Experiência em rastros do tempo, em movimentos de cores e mistura de sensações.

Todas as formas poéticas e figuras de linguagem têm um traço comum: procuram e, com frequência, descobrem semelhanças ocultas entre objetos diferentes. Nos casos mais extremos, unem os opostos. Comparações, analogias, metáforas, metonímias e os demais recursos da poesia: todos tendem a produzir imagens nas quais se juntam, isto e aquilo, o um e o outro, os muitos e o um. Operação poética concebe a linguagem como um universo animado, perpassado por uma dupla corrente de atração e repulsão.

(...)

A poesia exercita nossa imaginação e assim nos ensina a reconhecer as diferenças e a descobrir as semelhanças. O universo é um tecido vivo de afinidades e oposições. Prova vivente da fraternidade universal, cada poema é uma lição prática de harmonia e de concórdia.

(...)

O poema é um modelo de sobrevivência fundada na fraternidade - atração e repulsão – dos elementos, das formas e das criaturas do universo. Hugo disse isso de maneira soberba: ***Tout cherche tout, sans but, sans trêve, sans repos.*** (PAZ, 1994, p. 147).

Poema que nos convida a brincar...

Poema que nos provoca a pensar e sentir.

Neste primeiro momento abrimos um *tempoespaço* de ideias de leituras, olhares e sensações.

**OS LIVROS  
FORAM DADOS,  
NO TEXTO PREFERIDO  
OS OLHOS PROCURAVAM  
OS POEMAS ESCOLHIDOS.  
CORPO A SE ACOMODAR,  
PENSAMENTO A PULSAR...  
NOVA OFICINA IRIA COMEÇAR.  
LEITURAS E NARRATIVAS A COMPOR  
FORMAS E CONTEÚDOS A BRINCAR.  
LEITURAS E NARRATIVAS A COMPOR  
NOVA OFICINA IRIA COMEÇAR.  
PENSAMENTO A PULSAR...**

Dezoito volumes da coleção<sup>8</sup> Manoel de Barros (2013) foram oferecidos e ficaram à disposição das professoras. Espalhados sobre a mesa, os diversos livros do poeta convidavam as professoras a se aproximarem das obras, manuseá-las e percebê-las. Neste instante, não tínhamos mais certezas e o controle sobre o que teríamos no final.

Observamos então que os modos e as leituras apresentadas pelas professoras oferecem um espaço para aproximação da noção da experiência, e percebemos que:

[...] A experiência comum não é mais do que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou ascender o lume, e só então pôr-se a caminho. (AGAMBEN, 2005, p. 25).

Pesquisar com a estética poética convida-nos a sermos tocados na pele, pelos acontecimentos, no sentido de criarmos condições para estarmos despertos, prontos para uma transformação a partir da perspectiva do outro.

Ao poetizarmos nossos encontros de formação, durante o HTPC, aceitamos o convite para nos expormos e nos colocarmos em posição desconfortável.

Neste sentido, entendo que pesquisa intervenção requer uma “pedagogia pobre”, como a que nos aponta Masschelein (2008), ao enfatizar uma pedagogia:

[...] que abre os olhos, nos coloca a uma distância de nós mesmos, que abre espaço para uma possível transformação, não depende da subjugação a um método ou da obediência de regras e procedimentos que seriam compartilhados por determinada comunidade, [...] requer uma pedagogia pobre, uma pedagogia que nos ajude a estar atentos, que nos ofereça o exercício de um *ethos* ou atitude, não as normas de uma profissão, os códigos de uma profissão, as leis de um reino.

[...] Exige uma pedagogia pobre, uma arte pobre: a arte de esperar, mobilizar, apresentar. Essa arte pobre é, de certa forma cega (não tem destino, não tem um fim, não vai a lugar nenhum, não está preocupada com o além, não tem o olhar numa terra prometida), ela é surda (não escuta qualquer interpelação, não obedece “leis”) e muda (ela não tem ensinamentos a oferecer). Ela não oferece qualquer possibilidade de identificação (a posição do sujeito, seja ela a de professor ou de aluno, está, por assim dizer, vazia), não há conforto. (MASSCHELEIN, 2008, p. 43).

Assim ao colocarmos em dúvida nossas perspectivas, nos dispomos às dúvidas de todas as certezas.

---

<sup>8</sup> BARROS, M. Biblioteca Manoel de Barros. 18 volumes. São Paulo: LeYa, 2013.

Durante a oficina a poesia O SOLITÁRIO<sup>9</sup> do Livro *Face Imóvel* foi um dos escolhidos por CORAÇÃO, que revelou em narrativa oral, ao escolher esta poesia, *quão diferentes são os caminhos que podemos trilhar e quantas são nossas escolhas.*

### O SOLITÁRIO

Os muros enflorados  
caminhavam ao lado de um  
homem solitário

Que olhava fixo para certa  
música estranha

Que um menino extraía do  
coração de um sapo.

Naquela manhã dominical eu  
tinha vontade de sofrer

Mas sob as árvores as crianças  
eram tão comunicativas

Que faziam esquecer de tudo

Olhando os barcos sobre as  
ondas...

No entanto o homem passava  
ladeado de muros!

E eu não pude descobrir em  
seu olhar de morto

O mais pequeno sinal de que  
estivesse esperando  
alguma dádiva!

Seu corpo fazia uma curva  
diante das flores.

SOL relatou em sua narrativa oral que neste caminhar estradas insinuam suas verdades, suas existências, suas nuances e seus fins.

---

<sup>9</sup> BARROS, M. O Solitário. *Face Imóvel*. Biblioteca Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013, p. 15.

E porque não dizer suas curvas, desvios e fissuras.

Figura 31 - Imagem-narrativa O SOLITÁRIO criada por CORAÇÃO.

**Seu corpo fazia uma curva diante das flores.**



Fonte: Oficina *Estéticas e Poéticas com Manoel de Barros*, 2015.

A poesia OS DELIMITES DA PALAVRA, da obra *O livro das ignorâncias*, parece provocar LAR, que ao escolher o poema mergulha em universos de possibilidades de oposições e afinidades, que por vezes, a solidão do poeta carrega.

## OS DESLIMITES DA PALAVRA<sup>10</sup>- 2ª parte.

### EXPLICAÇÃO DESNECESSÁRIA

Na enchente de 22 a maior de todas as enchentes do Pantanal, canoieiro Apuleio vogou três dias e três noites por cima das águas, sem comer sem dormir - e teve um delírio frásico. A estórea aconteceu que um dia, remexendo papéis na Biblioteca do Centro de Criadores da Nhecolândia, em Corumbá, dei com um pequeno Caderno de Armazém, onde se anotavam compras fiadas de arroz feijão fumo etc. Nas últimas folhas do caderno achei frases soltas, cerca de 200. Levei o manuscrito para casa. Lendo as frases com vagar imaginei que o desolo a fraqueza e o medo talvez tenham provocado, no canoieiro, uma ruptura com a normalidade. Passei anos penteando e desarrumando as frases. Desarrumei o melhor que pude. O resultado ficou esse. Desconfio que, nesse caderno, o canoieiro voou fora da asa.

Sua narrativa (Fig.32) revela sentimentos/pensamentos permeados em multiplicidade que expõe desafios, vivências, aprendizados, conhecimento, medo, alegria, que se aproximam ao seu processo ético e político de ser, presente na mulher, mãe, professora e profissional que é.

---

<sup>10</sup> BARROS, M. Os delimites da palavra. *O livro das ignorâncias*. Biblioteca Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013, p. 19.

Expressões do movimento *entre* poesia, valores, gestos e fazeres:

Fig.32 - Imagem-narrativa criada por LAR.

*...tudo misturado a uma solidão,  
...que na verdade não é exatamente solidão...*



*A imagem embora solitária reflete as histórias que esta solidão carrega, desafios, vivências, aprendizados, conhecimento, medo, alegria, tudo misturado a uma solidão que na verdade não é exatamente solidão...*

Fonte: Oficina *Estéticas e Poéticas com Manoel de Barros*, 2015.

ESPERANÇA optou por escolher a poesia O CATADOR <sup>11</sup> do *Livro Tratado geral das grandezas do Ínfimo*. A poesia lhe provoca e a faz poetizar. ESPERANÇA aos despir-se de suas vestimentas e libertar seu olhar, nos convida a um despertar, um estar atentos, prontos para uma transformação a partir da perspectiva do outro,

#### O CATADOR

Um homem catava pregos no chão.  
Sempre os encontrava deitados de comprido,  
ou de lado,  
ou de joelhos no chão.  
Nunca de ponta.  
Assim eles não furam mais – o homem pensava.  
Eles não exercem mais a função de pregar.  
São patrimônios inúteis da humanidade.  
Ganharam o privilégio do abandono.  
O homem passava o dia inteiro nessa função de catar  
pregos enferrujados.  
Acho que essa tarefa lhe dava algum estado.  
Estado de pessoas que se enfeitam a trapos.  
Catar coisas inúteis garante a soberania do Ser.  
Garante a soberania de Ser mais do que Ter.

ESPERANÇA ao criar seu poema *Os Pregos da Sociedade* (Fig. 33), me faz recordar Rancière (2009) ao nos alertar para o caráter político da estética ao pontuar que a estética cria modos de sentir e maneiras de ser.

É isto que fizemos durante a experiência em oficina: isolamos nosso objeto de estudo do mundo real e nos debruçamos sobre a produção de conhecimento, numa tentativa de transpormos a aparência trivial das coisas.

---

<sup>11</sup> BARROS, M. O Catador. *Tratado geral das grandezas do Ínfimo*. Biblioteca Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013, p. 43.

Figura 33 - OS PREGOS DA SOCIEDADE.

**Os pregos da sociedade**

**Pobres  
Pedintes**

**Andarilhos  
Moradores de rua**

**Idosos  
Aposentados**

**Lixo  
Reciclados?**

ESPERANÇA ao criar sua imagem-narrativa (Fig. 34) nos proporciona uma afinidade às palavras de Rancière (2009), e sua colocação que o real necessita ser ficcionado para ser pensado.

Figura 34-Imagem-narrativa O CATADOR criada por ESPERANÇA.



Fonte: Oficina Estéticas e Poéticas com Manoel de Barros, 2015.

Descobrimos um olhar desnudado, atento, aberto ao mundo sensível, um olhar poético. Neste olhar, o poema INFÂNCIA<sup>12</sup> do Livro Poesias, chamou a atenção de GIRASSOL.

### INFÂNCIA

Coração preto gravado no muro amarelo.  
A chuva fina pingando... pingando das árvores...  
Um regador de bruços no canteiro.

Barquinhos de papel na água suja das sarjetas...  
Baú de folha-de-flandres da avó no quarto de dormir.  
Réstias de luz no capote preto do pai.  
Maçã verde no prato.

Um peixe de azebre morrendo... morrendo, em  
dezembro.  
E a tarde exibindo os seus  
Girassóis, aos bois.

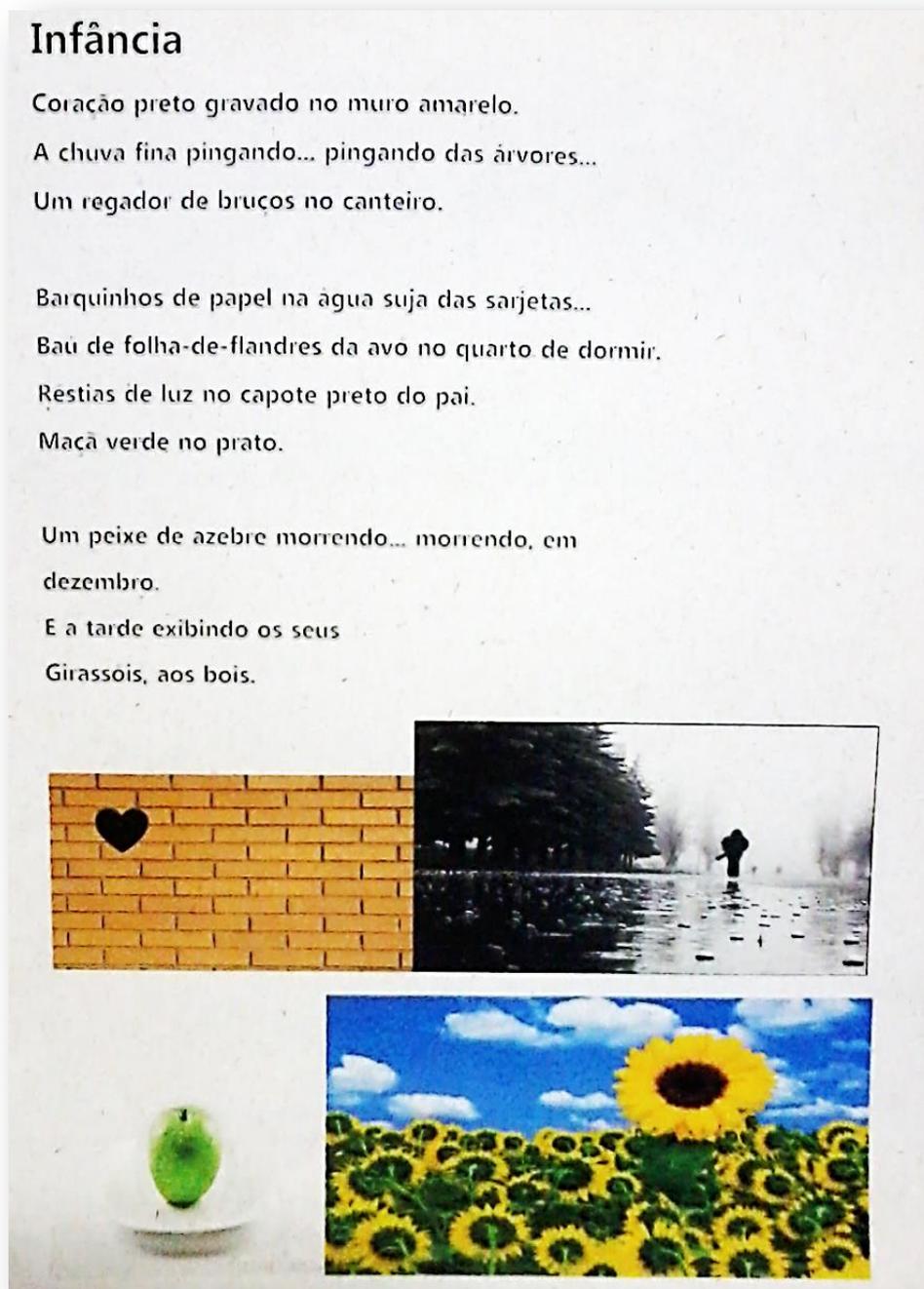
Como nos diria Benjamin (1994), extrair seu caráter mágico, sentirmos sua aura, sentirmos o que as *palavrasimagens* nos levam a pensar, irmos além do aparente.

---

<sup>12</sup> BARROS, M. Infância. *Poesias*. Biblioteca Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013, p.47.

GIRASSOL em sua imagem-narrativa (Fig. 35) vai além da própria infância, deslocando-se em *temposespaços* de infâncias marcadas nas *infânciascotidianas* presentes em encontros com as crianças às quais lecionamos.

Figura 35 - Imagem-narrativa *INFÂNCIA* criada por GIRASSOL.



Fonte: *Oficina Estéticas e Poéticas com Manoel de Barros*, 2015.

Ao abrirmos *tempoespaços* de pensar, abrimos também um olhar sem conceitos ou julgamentos; um olhar de intimidade, um olhar de proximidade, de amizade: “a amizade está no início do encontro com o outro, no pensamento que os atravessa”. (KOHAN, 2007, p. 127-128).

As professoras durante esta oficina tornaram observável o não observável; deram visibilidade às coisas e seres de seu cotidiano escolar. Como se fossem novamente crianças, com olhos sensíveis, não só observaram como estiveram em relação íntima com o que observaram, leram, ouviram, sentiram. Neste encontro de corpos, pensamentos, infâncias, crianças, compartilharam seus *pensaresentires*, compartilharam o sensível, escolhendo o caminho da percepção, da sensibilidade feito pelo entendimento do corpo.

Ao adentrarmos pelos *tempoespaços* da oficina, por instantes, instauramos outra temporalidade, passamos a habitar um tempo diferente daquele sucessivo, cronometrado, delimitado; escapamos por assim dizer do tempo de captura e controle.

Abrimos brechas, fissuras, por onde somos convidadas a escapar do tempo linear, cronológico, presentes em tantas “práticas educativas” e curriculares, que norteiam o que “devemos aprender e saber”, em diferentes estágios de nossa vida. Queremos fugir das práticas que ditam o tempo para sermos criança, o tempo para sermos adolescente e o tempo para sermos adulto; tempo para sermos professora, tempo para sermos orientadora. Mesmo que vivamos em um tempo cronológico, podemos atravessá-lo e escaparmos “às modulações” presentes “nos ditos e não ditos, nos modos de sentir, de perceber e de pensar”, tantas vezes, imposto às crianças, e, por vezes, reproduzidos no cotidiano escolar (CHISTÉ, 2014, p. 238).

A criança e as infâncias se localizam em outra temporalidade, sem, no entanto, caracterizar perda de tempo. Um tempo a indicar um tempo de brincar, um tempo de experiência.

As professoras, ao aceitarem o encontro, entram no reino de uma criança, indicador da intensidade humana, aiônico, em que “aión é uma criança que brinca (literalmente criança), seu reino é de uma criança” (KOHAN, 2007, p. 86-87).

ÁRVORE (Fig.36) adentra por este reino encantado e estabelece uma aproximação crítica da obra literária escolhida. Ao assumir sua posição em relação a si e ao mundo, aproxima-se de seu processo de invenção de si e do mundo. Seus *tempoespaços* de infância se movimentam, deslocam, se relacionam.

ÁRVORE ao escolher a poesia O RETRATO<sup>13</sup> do livro *Conceito a céu aberto para solo de aves*, exercita sua imaginação, vivencia outros modos de se relacionar com o mundo.

#### RETRATO

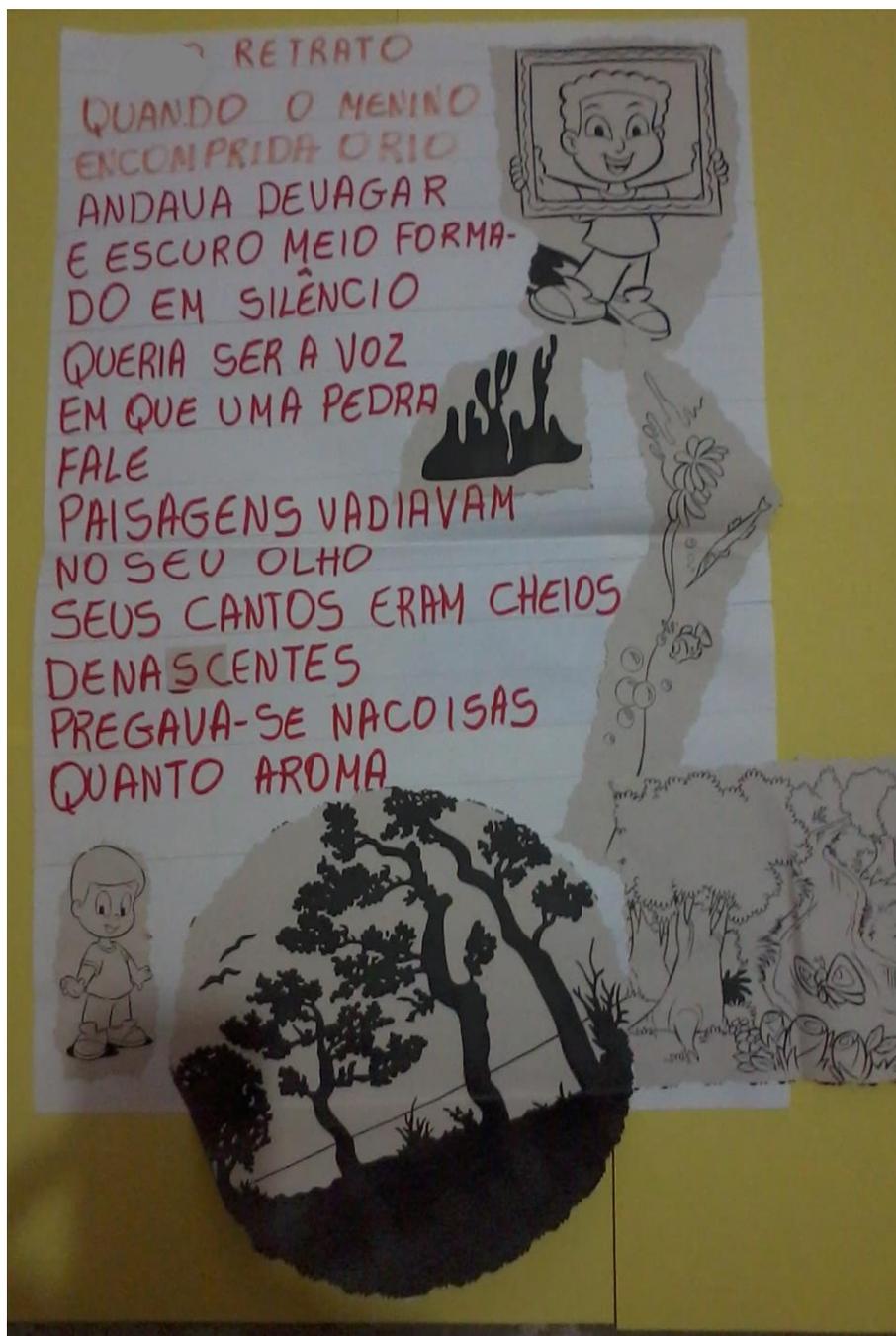
Quando menino encompridava os rios.  
Andava devagar e escuro\_ meio formado em silêncio.  
Queria ser a voz em que uma pedra fale.  
Paisagens vadiavam noseu olho.  
Seus cantos eram cheios de nascentes.  
Pregava-se nas coisas quanto aromas.

Como paisagens a vadiar em seus olhos, sua imagem-narrativa (Fig. 36) retrata um universo de possibilidades de afinidades, tal qual um rio que se encomprida, sem margens, cujas vozes se entrelaçavam com as suas próprias vozes de infância.

---

<sup>13</sup> BARROS, M. *Concerto a céu aberto para solos de aves*. Biblioteca Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013, p.33.

Figura 36 - Imagem-narrativa *RETRATO* criada por ÁRVORE.



Fonte: Oficina *Estéticas e Poéticas com Manoel de Barros*, 2015.

ÁRVORE mergulha em sua própria infância, num *tempoespaço* em que “as espigas de milho se tornavam bonecas e os sacos de arroz bolsa para levar frutas aos piqueniques”.

E acrescenta em seu relato oral “*estas lembranças me trazem muitas alegrias e paz, pois, sempre tive muito carinho e atenção dos meus pais e fui muito feliz quando criança. Tenho saudades*”.

MENINA também exercita possibilidades de afinidades com a infância, enriquecida e provocada pela poesia A MENINA AVOADA <sup>14</sup> do livro *Infantis*.

#### A MENINA AVOADA

Foi na fazenda de meu pai antigamente.  
 Eu teria dois anos; meu irmão, nove.  
 Meu irmão pregava no caixote duas rodas de lata de goiabada.  
 A gente ia viajar.  
 As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:  
 Uma olhava para a outra.  
 Na hora de caminhar as rodas se abriam para o lado de fora.  
 De forma que o carro se arrastava no chão.  
 Eu ia pousada dentro do caixote com as perninhas encolhidas.  
 Imitava estar viajando.  
 Meu irmão puxava o caixote por uma corda de embira.  
 Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.  
 Eu comandava os bois:  
 - Puxa, Maravilha!  
 - Avança, Redomão!  
 Meu irmão falava que eu tomasse cuidado porque Redomão era coiceiro.  
 As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.  
 Meu irmão desejava alcançar logo a cidade -  
 Porque ele tinha uma namorada lá.  
 A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele.  
 Isso ele contava.  
 No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um rio inventado.  
 Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados.  
 Eu não morri porque o rio era inventado.  
 Sempre a gente só chegava no fim do quintal.  
 E meu irmão nunca via a namorada dele -  
 Que diz-que dava febre em seu corpo."

---

<sup>14</sup> BARROS, M. *Infantis*. Biblioteca Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013, p. 9.

Movimento expressado em suas narrativas, *entretempos* e *espaços* de experimentar, *entrelações* de amizade, comunicadas por fragmentos, imagens, recortes da existência mais verídica em si mesma: “A brincadeira que eu tinha muita vontade de brincar era pular corda, eu só ficava olhando as crianças mais velhas e vendo todos os movimentos para que eu pudesse também pular” (Fig. 37).

Figura 37 - A MENINA AVOADA criada por MENINA.



Fonte: Oficina *Estéticas e Poéticas com Manoel de Barros*, 2015.

MENINA explica: “*tive uma infância bem livre, podíamos brincar na rua, não havia perigo como hoje. Quando me lembro de minha infância de verdade, brinquei, sonhei e vivi como uma verdadeira criança*”.

Ao adentrarem o campo da experiência, passaram a operar com o pensamento criando o lúdico, o fantasioso, imaginativo, sensitivo. Pensar com as imagens-narrativas produzidas pelas professoras, por meio de provocações estéticas e poéticas, entrelaçadas com infâncias, com a criança que habita em seus corpos/almas, com as crianças que habitam seu cotidiano escolar parece nos encantar.

Neste encantamento, percebo maneiras de compor ideias em torno da infância e da educação. Ideias que se distanciam de modelos pedagogizantes, que instituem a ditadura do pensar, do sentir, do tempo e do espaço; que ditam a captura e o controle do corpo.

Parece-me que a educação vai modulando a sociedade, educando por meio de uma ideia, homogeneizando o pensamento, as ações, a maneira de se relacionar com o mundo. Parece-me que há um projeto de sociedade que modula a maneira de pensar, a maneira de agir, a maneira de sentir, modula até os caminhos de se deve seguir, circunscrevendo os espaços, os tempos, os seres, as coisas, o mundo. E tudo que não se enquadra, não se encaixa, vai sendo deixado de fora, para fora, como fazemos com as crianças, com a infância, com a infância pelas crianças. Mas, me parece, nesse caso, que ficar de fora, ficar para fora pode ser bom, pode ser um não-lugar revelador de possibilidades, um espaço de transgressão, de criatividade, de experiência, inventividade. Por isso infância. (CHISTÉ, 2014, p. 242).

As professoras, mesmo em meio à vida adulta, ao se lançarem em uma aventura intelectual, vão além da realidade vivida, e por linhas de fuga, tornam-se crianças e resistem à docilização de seus corpos, seus pensamentos e linguagens. Quebram as regras estabelecidas do *espaçoescola*, do *horárioescola*, do *HTPescola*; acabam por profanar, como diz Agamben (2007), o uso e des-usos do sacralizado, instituído, posto e normatizado.

Um convite a pensarmos uma educação, para além de pressupostos e normatizações, que olhe e perceba as crianças, que como elas, enxergue com a sensibilidade da própria infância, a crianças e seus *temposespaços* cotidianos.

### 3.2.6 Oficina: Um dia eu brinquei

Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto.

Rainer Maria Rilke

A sexta oficina, *Um dia eu brinquei*, teve como foco provocar desdobramentos de reflexões sobre a relação criança, infância, educação e formação de professores.

Sem partir de ideias ou roteiros prévios, esta oficina procurou criar espaços que possibilitassem olhares e indicativos para leitura de experiências e sentidos produzidos na experiência cotidiana das professoras e de suas próprias infâncias.

Por meio do diálogo buscamos entender nossas próprias relações com a experiência, em cores, sabores, odores, em movimento.

Tal como crianças, as professoras foram convidadas a brincar umas com as outras, como quisessem, como preferissem.

No espaço destinado à oficina, foram oferecidos diversos brinquedos, construídos com diversos materiais e sucatas, como caixas de papel, embalagens vazias, retalhos de pano, recipientes plásticos, alimentos como legumes espetados em palitos, massa de modelar, alternados com brinquedos industrializados como bonecas, carrinhos, panelinhas entre outros.

Durante a brincadeira NATUREZA mergulhou na experiência e relatou oralmente suas percepções (Fig. 38):

Figura 38 - Narrativa criada por NATUREZA.

*Brincava na natureza com animais de estimação.*

*Brincava de subir em árvores e nelas encontrar cobras passeando; de montar a cavalo sem nenhum equipamento.*

*Em rio, de igreja, com minhas irmãs e com meu porquinho de estimação.*

Ao interagir com os diversos materiais oferecidos, NATUREZA cria uma cobra de massinha que lhe permite recordar objetos de sua infância utilizados por ela.

Neste contexto, recordo com Agamben (2005) que o instante é sempre *outro* e, ao mesmo tempo em que divide o passado e o futuro das professoras, confere a continuidade de sua infância.

Este encontro traz-lhes possibilidades de sentir a brincadeira com outros sentidos, perpassando o limite de seu corpo, encontrando a potência de sua pele, ampliando como um corpo-linguagem.

Na brincadeira, a cobra modelada, invoca os corpos dando-se como acontecimento. Sua expressão por meio da arte de modelar demonstra marcas de atravessamento que utiliza para dar vida a sua criação, mergulhados em perceptos e afectos.

Sem metas estabelecidas, nem regras determinadas, a brincadeira foi pouco a pouco permeando as interações, constituindo-se em ampla diversidade de atravessamentos transformadores, disparando conexões.

Conexões em gestos que ÁGUA logo manifestou em sua narrativa (Fig. 39), expressando seu pensar e seu sentir em permitir-se viver a experiência de ser novamente criança:

Figura 39 - Narrativa escrita criada por ÁGUA.

*Brincávamos de vaquinhas feitas com abobrinhas*

*Brincávamos subindo nas árvores, de pular corda, até de brincar com galinhas e os porquinhos. Até com peixes que meu pai pescava principalmente o cascudo.*

*Colocávamos em uma bacia com água e pegávamos nele como se fosse um barco na água.*

*Meus avós moravam na cidade e meu avô trabalhava no escritório da Sorocabana. Quando vínhamos na cidade brincávamos de pular nas toras de madeira que ficavam na frente à casa de minha avó.*

*Como era feliz e aproveitei muito da minha infância junto com meus pais, meus avós.*

*Quando chegava a noite sentávamos em volta do rádio, a música ficou gravada em minha mente e em meu coração. Acho que era o Guarani.*

Com Salles (2008) pude perceber que o processo criativo requer um meio, um corpo, uma linguagem, permeado no mundo das palavras, do som, dos sentidos, das cores e sabores das coisas, que desterritorializadas, se conectam, formando uma rede de possibilidades.

Possibilidades de processos de criação de sentidos.

Salles (2004, p. 18) me recorda que a criação “nasce no estabelecimento de nexos entre vestígios”, como rede interconectada, mesclada em gestos.

Em meio ao encontro com o outro, na experiência que se fazia, ALEGRIA (Fig. 40) escrevia:

Figura 40 - Narrativa oral criada por ALEGRIA.

*Morava em uma rua sem saída com um terreno enorme ao lado da minha casa e nessa rua tinha muitas crianças..., então era possível passar o dia livre na rua, e mesmo sem brinquedos brincávamos de brincadeiras...*

*Tive uma infância difícil, perdi meu pai, ainda muito pequena; nasci em uma família muito humilde, tenho dois irmãos e duas irmãs; devido a tantas dificuldades financeiras não tinha brinquedos comprados, porém, tive uma infância muito saudável...*

*Quando minha mãe saía para resolver alguma coisa e brincávamos de prepararmos algo para minha mãe comer... tudo bem simples, mas com muito amor e carinho.*

Fonte: Oficina Um dia eu brinquei, 2005.

Ao brincar com as panelinhas oferecidas, ALEGRIA acessou ideias e pensamentos anotados em suas memórias, seus testemunhos, suas experiências, em processos de criação nada ordenados, deixando “claro que não há ordenação cronológica entre pensamento e a ação: o pensamento se dá na ação; toda ação contém pensamento” (SALLES, 2004, p. 52).

A narrativa de ALEGRIA me afetou e pude perceber que naquele instante, a *oficina não era, mas estava sendo*, encontrávamos em experiência.

A rede gerada imprimia fluxos, tecia pensares; sentia o cheiro de café da casa de minha avó, lembrava-me das brincadeiras de infância com a galinha carijó, revia

a casa feita na seringueira no quintal, os furtos na parreira, as cenouras colhidas na horta, perceptos e afectos que afluíam em meus arranjos associativos.

Encontrava fissuras que pudessem extravasar minha *Elencrianceira*, abria *temposespaços* de devires.

Em meio ao encontro de sensações e possibilidades, ao recriar suas brincadeiras de infância, ÁRVORE (Fig. 41) em sua narrativa, reviveu o cheiro e a textura da terra e da água, experimentou a da liberdade que sentia ao brincar na casa da avó, pegou o tatu bolinha, outrora em suas mãos de criança, com suas mãos de professora:

Figura 41 - Narrativa escrita criada por ÁRVORE.

*Gostava de brincar com terra/água (só na casa da vó, porque a mãe não deixava).  
Pegava Tatu bolinha com as mãos.  
Brincava de esconde-esconde, casinha e cabana no quintal da minha avó.*

Fonte: Oficina Um dia eu brinquei, 2005.

As vivências transformadas em experiências, em experimentações do corpo, puderam fraturar as significações literais dos fatos e possibilitou criar por meio das memórias vividas uma linguagem na/pela arte.

Em tudo o que me mobilizava enquanto estávamos nesta oficina, percebia-me criança, *criança professora*, *criança orientadora*.

Encontrava-me com as crianças que fora na infância, mas também me encontrava com as crianças que fora quando ainda lecionava na educação infantil.

Ao prosseguir em encontro, provocada pelo brincar, encontrava-me agora, no íntimo de meu ser, com as crianças habitantes da *Elenorientadora*.

Instante mágico, em experiência de *Ele(n)manêcia*, em que senti-me um ser mais humano, mais liberto e mais criança, *entretimespaços* entrelaçados que despertaram novos sentidos em mim.

#### 4 ENTRETEMPOSESPAÇOS COTIDIANOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar e a experimentação são sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer.*  
(Deleuze)

Começo estas considerações caminhando *entretemposespaços* de vivências e me deparo com processos de apropriação de conhecimentos, de formação, de realização de pesquisa e por que não dizer de construção desta tese.

Sou caminhante que ao realizar empreitadas, revisou roteiros e bagagens, encontrou pouso e morada, vislumbrou destinos. Alguém que ao sair pela estrada desconhecia encruzilhadas e acompanhantes de jornada. Que ao chegar traz consigo o encontro, seus *sentirespensares* e seus fazeres.

*Elenpesquisadora* por *entretemposespaços* de dúvidas e incertezas, a observar características deste mundo contemporâneo, como a liquidez, a fragmentação do indivíduo, o consumismo, a globalização, as relações de poder.

*Elenprofessora* a observar questões antes não tão evidentes e que hoje se apresentam no cotidiano escolar. Exigências sociais, legais e burocráticas dos sistemas responsáveis que se intensificam. *Tempoespaços* de HTPC, destinados à formação e aperfeiçoamento em serviço, por vezes, reduzidos a transmissão de comunicados e regras, provocando a tensão e empobrecendo um pensar livre e criativo do(a) professor(a).

*Elenorientadora* a desejar às professoras de educação infantil, experiências em oficinas, que possibilitassem sensibilizá-las por meio de provocações estéticas e poéticas que permitissem vivenciar processos criativos e produção de sentidos no cotidiano escolar. Que tomou as oficinas inventivas como lugar discursivo de negociação durante os *tempoespaços* de HTPC.

*Elendoutora* a defender a tese de que é possível provocar *tempoespaços* de acontecimento em que professoras possam exercitar um pensamento nômade, conectando-se e fazendo rizomas que possibilitem gerar processos criativos e de trocas simbólicas, resistindo aos dispositivos e às estruturas contemporâneas de construção/manutenção.

*Elenprovocadora* a convidar para um despertar de uma política de cognição e de sensibilização para o processo de criação.

*Elen desbravadora* a abrir espaços de subjetivação e de produção de sentidos, que possibilitaram o potencial crítico de produção coletiva, ampliando espaços para controvérsias e potencializando mudanças.

*Elen aprendiz* a utilizar durante o processo o paradigma rizomático por Deleuze; Guatarri (1980, p. 13-21) em que pelo princípio da conexão qualquer ponto de um rizoma pôde ser/estar conectado a qualquer outro. A entender que a aprendizagem surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. Invenção que tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo ao surgir como processo de invenção de problemas.

*Elen observadora* a perceber a disposição do grupo e sua trajetória, sobretudo quanto às relações estabelecidas a partir de sua constituição (que representam as relações no interior da escola) e da construção das composições e narrativas das professoras, em que as posições assumidas no grupo e fora dele tornaram-se decisivas para o seu desenvolvimento, determinado também pelo comprometimento/ envolvimento de cada participante.

*Elen participante* a assumir posições com as professoras envolvidas permitindo o engajamento no processo ao passar as experiências, como alguém que *está com*, destacando este aspecto que exige constante observação e (re)novação de seu próprio território existencial, que ao revelar espaços em que se promoveu a visibilidade e a negociação de versões, deparou-se com implicações teóricas, metodológicas e éticas.

*Elen problematizadora* a perceber que a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas, a arte surge como uma perspectiva, como um ponto de vista a partir da qual a aprendizagem pretende ser concebida.

*Elen política* a aceitar a ultrapassagem de nossa atitude cognitiva e que exige uma luta permanente contra o cognitivista que tenta se instalar em mim.

*Elen criança* a experimentar o acontecimento, a criação de sentidos e coconstrução de identidades.

*Elen partilha* a poetizar o que em mim sente *'sta pensando*, em conexões, diálogos e confiança e *Elen criação* a desritualizar a vida, em possibilidades de afecção, pertencimento e plasticidade.

*Ele(n)manência* a descobrir *entretemposespaços* da experiência, na invenção *do/no/com* cotidiano, sua potência de ser.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **A comunidade que vem**. Lisboa: Presença, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Image et mémoire**. Paris: Hoëbeke, 1998.
- \_\_\_\_\_. A imanência absoluta. In: ALLIEZ, Éric (Org.) **Gilles Deleuze, uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000, p. 169-92.
- \_\_\_\_\_. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- \_\_\_\_\_. Tempo e história: crítica do instante e do contínuo. In: **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 111.
- \_\_\_\_\_. **Profanações**. Trad. Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre o gesto. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. **Revista Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 4, p. 9-16, jan. 2008. Disponível em: [http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia\\_04\\_00\\_iniciais\\_sumario\\_editorial\\_notas.pdf](http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_04_00_iniciais_sumario_editorial_notas.pdf). > Acesso: 15 fev. 2015.
- \_\_\_\_\_. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó. Santa Catarina: Argos, 2009.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003.
- ANDRADE, E. C. P. de; ROMAGUERA, A. R. T. Sonhar-te e(m) vidas. (Des)narr-ar... **RUA [online]**. , v. 1, n. 17, 2011. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>> Acesso em nov. 2014.
- ANDRADE, E. C. P. ; SPEGLICH, E.; ROMAGUERA, A. Ver-a-prender-existir-ser-á? In: **Encontro dos grupos de pesquisa em educação e filosofia**, n. 1, 2007, Marília. Anais... Disponível em: <<http://www.gepef.pro.br/EGEPEF/TRABALHOS%20EGEPEF%202007/silvio/EleniseAndrade%5B1%5D.pdf>> Acesso: fev. 2014.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BACHELARD, G. **Le poétique de l'espace**. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.
- \_\_\_\_\_. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, M. **Memórias inventadas**: a Segunda Infância. São Paulo: Planeta, 2006.

\_\_\_\_\_. **Biblioteca Manoel de Barros** [coleção]. São Paulo: LeYa, 2013.

BAUDELAIRE, C. “As Multidões”. In: **Charles Baudelaire, poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 289.

\_\_\_\_\_. “L’Artiste, homme du monde, homme des foules et enfant”. In: **Le Peintre de la vie moderne**. <[http://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Artiste%2C\\_homme\\_du\\_monde%2C\\_homme\\_des\\_foules\\_et\\_enfant](http://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Artiste%2C_homme_du_monde%2C_homme_des_foules_et_enfant)> (22 Fev 2008). Acesso em: 10 abr. 2014.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Trad. Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Amor líquido – sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BENJAMIN, W. **Origem do drama barroco alemão**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Sobre Arte, técnica, linguagem e política**. Tradução de Maria Amélia Cruz et. al. Lisboa: Relógio D’Água, 1992.

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERMAN, M. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**: A aventura da modernidade. III – Baudelaire: O Modernismo nas Ruas. Tradução Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

BERNARDO, G. **O livro da metacficção**. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

BLANCHOT, M. **Espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CALDEIRA, A. M. S.; TOSTA, S. F. P. **Educação, cotidiano escolar e diferença cultural**: pensando a educação na dinâmica social contemporânea. Programa de Pós Graduação em Educação-PUC- Minas. Belo Horizonte, 2008.

CATUNDA, M. **A, B, C de encontros sonoros**: entre cotidianos da educação ambiental. 2013. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação - UNISO, Sorocaba, 2013.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHISTÉ, B. S. Pesquisa com crianças e imagens infantis. IN: AMORIM, A. C.; WUNDER, A. (Org). **Leitura sem margens**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ABL, 2014. p. 227- 243.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja. 1996.

\_\_\_\_\_. **Crítica e Clínica**. Trad. Peter P. Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **A lógica dos sentidos**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

\_\_\_\_\_. Imanência: uma vida... In: **Revista Educação e Realidade**, Campinas, v.27, n. 2, jul. /dez. 2002, p. 10-7.

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

\_\_\_\_\_. **Foucault**. Trad. de Cláudia Sant'Anna Martins; Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia**. Trad. Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia: Tratado de Nomadologia; Máquina de Guerra. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 5.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 4.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Ana Lúcia de Oliveira DELEUZE, G. Diferença e repetição. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006. v. 4.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta. 1998.

DEWEY, J. **Art as experience**. New York: Perigee, 2005.

DIAS, R. O. Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. **Fractal, Revista de Psicologia**, v. 23, n. 2, p. 269-290, maio/ago. 2011.

ESCOSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica. In: PASSOS, E. ; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 92-108.

FERRAZ, E.C.O.F. **Escola Municipal de 1º Grau e Ensino Supletivo Matheus Maylasky: a municipalização desejada**. 2005. 247 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba.

FONSECA, T. G.; COSTA, L. A. As durações do devir: como construir objetos-problemas com a cartografia. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 415-432, maio/ago. 2013.

FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976). **Aula 14 de Janeiro de 1976**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, 264-289.

\_\_\_\_\_. Uma estética da existência. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p. 288-293.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. Sobre o conhecimento relacional. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 53-54.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 85-86.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. Conferência inaugural do IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - ENEJA, **Atualidade do Pensamento**. Curitiba, 2007.

GALLO, S. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: KOHAN, W; BORBA, S. (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem e experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 115-130.

GEBARA, A. O tempo na construção do objeto de estudo da História do esporte, do lazer e da educação física. In: **ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA**. 2. , 1994, Ponta Grossa. Coletânea... Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1994. p. 175-189.

GUATTARI, F. **Caosmose**. Trad. A. L. Oliveira e L. Leitão. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1992.

HALL, R. H. **Organizações – estruturas, processos e resultados**. 8. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004. (p. 44-101).

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2004.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

JAEGER, R. L.; FONSECA, T. G. Explorando as forças da escrita no acontecimento loucura. **Fractal: Revista Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 161-176, jan./abr. 2013.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem, Arte e Invenção. Em Daniel Lins (Org.) **Nietzsche e Deleuze – pensamento nômade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: CE: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2001.

\_\_\_\_\_. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Invenção de Si e do Mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

\_\_\_\_\_. A Invenção na Ponta dos Dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-90, 2007b.

\_\_\_\_\_. Simpósio 3 — estratégias de resistência e criação. Competência ética e estratégias de resistência. In GUARESCHI, N., org. **Estratégias de invenção do presente**: a psicologia social no contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Centro

Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 120-130. ISBN: 978-85-99662-90-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org> Simpósio 3 — estratégias de resistência e criação Competência ética e estratégias de resistência Virgínia Kastrup >. Acesso jul. 2014.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KEHL, M. R. A Juventude como Sintoma da Cultura. In: Novaes, Regina; Vannuchi, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LANGE, M. B. Caminhares: fragmentos sobre oficinas de escrita e interrogações sobre os ensinar e aprenderes. **Revista Conjectura**. Caxias do Sul, v.15, n.3, set./dez.2010.

LAPOUJADE, D. W. J. , **Empirisme et Pragmatisme**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. & LARA, N.P. (orgs.) **Imagens do outro**. 2ª ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infância. IN: DUSSEL, Inês; GUTIERREZ, Daniela (orgs.) **Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Ed. Manantial. FLACSO, OSDE, 2006. p. 113-134.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LATOUR, B. **Ciência em ação**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (Org.). **Objetos impuros: experiências em estudos sociais da ciência**. Porto: Afrontamento, 2007. p. 40-61.

LEITE, C. D. P. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LÉVY, P. **O Que é Virtual?**. Rio: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999;

MAGRITTE, R. La clairvoyance (autoportrait), 1936. In: PAQUET, M. **Magritte**. Trad. Lucília Filipe (Lisboa). Bonn: Taschen, 1995.

MARQUES, L. P.; ROMUALDO, A. S. O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freireana. **Revista educação especial**. Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 269-280, maio/ago. Santa Maria, 2015.

MASSCHLEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**. São Paulo, v. 33, n.1, p. 35-48, jan./jun. 2008.

MATURANA, H.; VARELA, F. **El arbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano**. Madrid: Debate, 1990.

\_\_\_\_\_. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Psy II, 1995.

MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrivão**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

MOLES, A. A. & ROHMER, E. **Psychologie de l'espace**. Belgique: Casterman, 1972.

NIETZSCHE, F. W. **O Anticristo**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Genealogia da Moral. – uma polêmica**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

NODELMAN, P. **Words about pictures**. Athens: University of Georgia Press, 1988.

NUNES, N. N. **Conhecimento e conhecimento escolar: um estudo de representações sociais de professores**. Tese (doutorado), Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

PAQUET, M. **Magritte**. Trad. Lucília Filipe (Lisboa). Bonn: Taschen, 1995.

PASSOS, E. ; BARROS, R. B. A Construção do Plano da Clínica e o Conceito de Transdisciplinaridade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 16, n. 1. p. 71-79, jan. /abr. 2000.

PASSOS, E. ; BENEVIDES DE BARROS, R. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E. ; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

\_\_\_\_\_. **A dupla chama**: amor e erotismo. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

\_\_\_\_\_. **Signos em rotação**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PELBART, P. P. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PERTANELLA, L.; SOARES, M. L. A.; NOGUEIRA, E. J. Educação, psicastenias e intelectualidade. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 539-558, jul./dez. 2013.

PESSOA, F. **Melhores poemas de Fernando Pessoa**. 10. ed. São Paulo: Global, 2001.

PIMENTEL, O. L. M. Paciência (Lenine e Dudu Falcão). **Na pressão**. Brasil, BGM/Ariola, CD, out./1999.

POE, E. A. O Homem das Multidões. In: **Ficção Completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 2001, p.392-400.

POZZANA, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. **Fractal, Revista Psicologia**. v. 25, n. 2, p. 323-338, maio/ago. 2013.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

REGIS, V. M.; FONSECA, T.M.G. Cartografia: estratégias de produção do conhecimento **Fractal: Revista Psicologia**. v. 24, n. 2, p. 271-286, maio/ago. 2012

REIGOTA, M. A. S. Ciência e Sustentabilidade: a contribuição da Educação Ambiental. **Revista de Avaliação da Educação Superior**. v. 12, n. 2, 2007.

RÉVÉSZ, G. **The psychology and art of the blind**. Londres: Longmans Green, 1950.

RIBEIRO, A. C. T. Acumulação primitiva de capital simbólico: sob a inspiração do Rio de Janeiro. In: JEUDY, Henri-Pierre; JACQUES, Paola Berenstein (Org.). In: **Corpos e cenários urbanos**: territórios urbanos e políticas culturais. Salvador: EDUFBA; PPG-AU/FAU - FBA, 2006, p. 39-50.

RILKE, R. M. **Cartas do poeta sobre a vida**: a sabedoria de Rilke. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Cartas a um jovem poeta**. Trad. André Telles. Porto Alegre: L&M, 2009.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo**, Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. **Hal Hartley e a ética da confiança**. 1994. Disponível em: [http://www.caosmose.net/suelyrolnik/pdf/confianca\\_corrigido.pdf](http://www.caosmose.net/suelyrolnik/pdf/confianca_corrigido.pdf)>. Acesso em janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. Uma insólita viagem à subjetividade, fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e subjetividade**: saberes nômades. Campinas: Papyrus, 1997, p. 25-34.

\_\_\_\_\_. Novas Figuras do Caos: mutações da subjetividade contemporânea. In: SANTAELLA, Lucia; VIEIRA, Jorge Albuquerque (Org.). **Caos e Ordem na Filosofia e nas Ciências**. São Paulo: Face e Fapesp, 1999, p. 206-221.

\_\_\_\_\_. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina/ UFRGS, 2007.

ROMAGUERA, A.R.T. Entre-tantos, no nada.... In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17**. Campinas, SP. Anais do 17º COLE, Campinas, SP: UNICAMP, ALB, 2009. v. Cadern. p. 142-144.

\_\_\_\_\_. EDUCAÇÃO, VIDA E CRIAÇÃO: EDUCRIAÇÃO. In: 32 Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu/MG. Sociedade, Cultura e educação: novas regulações?. Caxambu/MG: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2009. p. 286-286.

\_\_\_\_\_. **Vida e arte e educação e(m) criações**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, SP: [s.n.], 2010.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: Veredas. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SADE, C.; JERUSA, G. C.F; ROCHA, J.M. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal: Revista de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2. maio/ago. 2013.

SADE; C.; KASTRUP, V. Atenção a si: da auto-observação à autoprodução. **Estudos de Psicologia**, v.16, n. 2, p. 139-146, maio/ago. 2011.

SALLES, C. A. **Gesto inacabado**. O processo de criação artística. São Paulo: Ana Blumer, 2004.

SALOMÃO, W. **Hélio Oiticica**: qual é o parangolé? E outros escritos. Rio de

Janeiro: Rocco, 2003, p. 75.

SANTOS, M.. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico- científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994, 190 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Portaria CENP 1/96 – Dispõe sobre as atividades das duas horas de trabalho coletivo nas escolas da rede estadual de ensino. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, SE/CENP, v. XLI, p. 255, jan./jun. 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar 836 de 1997**. Dispõe sobre o plano de carreira do magistério público paulista, 1997. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=6190>. Acesso em: 23 jan. 2014.

SCHÉRER, R. Homo tatum- o impessoal: uma política. In: ALLIEZ, E. (Ed.). **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 21-38.

SERGUILHA, L. **KOA'E**. Belo Horizonte: Anome Livros, 2011.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, F. H. **Atividade docente**: implicações ético-formativas. 2011. Tese (Doutorado) \_ Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SILVA, P. C. Mídia, cotidiano e cidade. Construções e desconstruções da observação como um método. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano**. Niterói: UFF, v.4, n.4, p. 199-212, jun. 2014.

SIMONDON, G. **L'individuation psychique et collective**. Paris: Aubier, 1989.

SOARES, M. **Metamemória – Memórias**: Travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, M. L. de A. **Girassóis ou Heliantos**: maneiras criativas para conhecer o geográfico. Sorocaba: LINC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estado–Nação e Novos Processos de Espaçamento Mundial**: a questão da Identidade e da Socialidade Belicosa. Avaliação, v. 10, n. 2, 2005, p. 67-81,

SOARES, M. L. A.; NOGUEIRA, E. J. ; GOMES, L. F. No cenário de pós-modernidade: a reiterada exigência de qualidade e excelência na educação contemporânea. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 120-134, jan./abr. 2013 127.

SOJA, E.W. **Geografia pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

SOROCABA. Resolução Conjunta SEDU/SERH nº 1 de 24 de janeiro de 2008 Dispõe sobre cumprimento de Hora de Trabalho Pedagógico. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 24 de Janeiro de 2014, Ano 22, n. 1619.

\_\_\_\_\_. Resolução Conjunta SEDU/SEGEF Nº 8 de 24 de Junho de 2010. Dispões sobre a necessidade de cumprimento de Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) e demais atividades educacionais desenvolvidas após as 19 horas, que não configuram horas-aula ministradas. **Jornal do Município de Sorocaba**, Sorocaba, 25 de Junho de 2010, Ano 19, n. 1427.

SPINK, M. J. P. & MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In M. J. P. Spink (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas** (pp. 41-61). São Paulo: Cortez. 1999, (p. 41-61).

SPINK, M. J. P. ; MENEGON. V.M.; MEDRADO. B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia. Social**. v. 26, n.1. Belo Horizonte. Jan./Apr. 2014. P. 32-43.

VARELA, F. **Sobre a competência ética**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

VARELA, F. **Ética y accion**. Santiago do Chile: Dólmen / Granica, 1996.

VIRILIO, P. **Guerra pura: a militarização do cotidiano**. São Paulo: Brasiliense. 1984.

WUNDER, A.; ROMAGUERA, A. Experimentações coletivas por entre poesias, fotografias e ventos-áfricas. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, vol. 17, n. 2, jul./dez. 2014.

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa **ENTRETEMPOESPAÇOS DA EXPERIÊNCIA: PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**NOME DA PESQUISA: ENTRETEMPOESPAÇOS DA EXPERIÊNCIA: PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ELEN CRISTINA DE OLIVEIRA FERREIRA FERRAZ**

**ENDEREÇO: RUA RAMOS DE AZEVEDO, Nº 230, APTO 42.**

**TELEFONE: 34111709.**

**PESQUISADORES PARTICIPANTES: ALDA REGINA TOGNINI ROMAGUERA – Orientadora responsável**

**OBJETIVOS:** Investigar processos de criação utilizando oficinas como estratégia de pesquisa, como lugar discursivo de negociação, como espaços dialógicos e de trocas simbólicas e ferramentas ético-políticas.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** Ao concordar em participar da pesquisa, você participará de oficinas inventivas que poderão ser registradas por fotos, filmagens ou registros gráficos; poderá responder a um questionário sobre o processo criativo ou entrevista (gravada ou não) sobre suas percepções. Estes dados serão coletados, tabulados e analisados no decorrer da pesquisa.

**RISCOS E DESCONFORTOS:** As oficinas não oferecem riscos e ao participante é garantido o direito de encerrar sua participação se em algum momento se fizer necessário.

**BENEFÍCIOS:** Possibilitar o estudo do tema como estratégia de pesquisa, analisar dados e gerar material para análise, exercitar o potencial criativo.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Os sujeitos de pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação; os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Está garantido o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, e somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

**Assinatura do Pesquisador Responsável:** \_\_\_\_\_

### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

C.P.F. \_\_\_\_\_ declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pelo pesquisador (a) – ELEN CRISTINA DE OLIVEIRA FERREIRA FERRAZ- dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

**Sorocaba,** \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Nome por extenso)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE OFICINAS: CRIANDO SENTIDOS

Para Kastrup(1999), o aprendizado da arte, não se esgota na aquisição de respostas e de regras. A aprendizagem inventiva possui duas características. Em primeiro lugar ela não se esgota na solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas. Em segundo lugar, ela não é um processo de adaptação ao mundo externo, mas implica na invenção do próprio mundo.

Nesta proposta, uma política pedagógica da invenção exige uma luta permanente contra o cognitivista que insiste em se instalar em nós docentes. No campo da invenção, não há um método único nem receitas infalíveis. O desafio não é apenas capturar a atenção do docente para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter de perturbação. É preciso distinguir o ensino entendido como transmissão de informação e o ensino como propagação da experiência. Para esta comparação recorro à ideia de cognição entendida como invenção (KASTRUP, 1999).

O contato dos docentes com a produção artística e a autonomia em relação ao fazer são determinantes na hora da experiência, considerando as características do lugar em que vive e de seu grupo, a atividade ganha muito mais sentido, pois favorece a continuidade do percurso de criação pessoal.

No início, é importante que os participantes apreendam o espaço, apropriem-se dele. O espaço dispensa uma estrutura fixa, que vai sendo aos poucos organizado numa parceria entre as partes interessadas. Pode ser na própria sala, num pátio coberto, no refeitório da escola. O nome da atividade, oficina inventiva, parte da ideia de que a sala de formação seja transformada em um ambiente propício, despertando *espaçostempos* da experiência.

### **Objetivo(s)**

Favorecer a construção e desenvolvimento do processo criador.

### **Tempo estimado**

Oito encontros durante os momentos de HTP<sup>15</sup> Coletivos de 45'cada um.

### **Material necessário**

Meios: Os meios podem ser secos e aquosos.

Secos: giz de cera, giz pastel, lápis de cor, lápis grafite, giz de lousa, caneta hidrocor.

Aquosos: guache, anilina, nanquim, tintas de terra e outros pigmentos naturais.

Suportes: papel (para ser utilizado como suporte e retalhos para recorte e colagem), papelão, tecido, madeira, lixa, revistas, jornais. Normalmente os suportes são retangulares, eles podem ser alterados e oferecidos em diversidade de tamanho, forma, cor, textura, gramatura.

As esculturas também podem ter suportes diferentes, tais como papelão em diferentes formatos e cores, madeira, sucata.

Para produção tridimensional: o trabalho tridimensional pode acontecer segundo dois princípios - modelagem e construção. Para a modelagem, alguns materiais possíveis são a argila, o papel, o algodão, o arame. Já para a construção a madeira e a sucata.

Ferramentas: pincéis, rolo, tesoura, palitos, martelo, esponjas, escova de dente, furador, grampeador, etc.

Elementos de ligação e outros: cola, fita crepe, durex, fios, barbante, grampos de papel, prego.

Elementos da natureza: terra, folhas, flores, sementes, pedras, cascas de árvores, galhos.

Literaturas: os docentes poderão fazer uso de obras literárias de diferentes gêneros se assim desejarem.

---

<sup>15</sup>Denomina-se HTP os Horários de Trabalho Pedagógico praticado semanalmente pelos docentes da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, com duração de 45 minutos podendo ser por período, termos ou turnos e coletivos.

## DESENVOLVIMENTO

### 1ª etapa

#### Atividades

Organização uma bancada ou mesa com materiais variados para que as professoras façam escolhas do que desejam realizar. Para que as escolhas aconteçam de maneira autônoma, é necessário que os materiais oferecidos sejam conhecidos, que tenham sido utilizados em situações de propostas. Desta maneira, os docentes poderão aprofundar suas pesquisas em relação aos meios, suportes e ferramentas, de acordo com seu desejo, desenvolvendo pesquisas pessoais.

Uma gama reduzida de meios, suportes e ferramentas podem ser selecionadas, segundo critérios de possibilidades de novas combinações e descobertas, favorecendo a familiarização e um movimento autônomo na criação.

Observar os docentes durante toda a atividade, fazendo intervenções individuais, conforme identifique a necessidade. Estas intervenções podem ser para dar apoio técnico, para conhecer mais o processo de cada um, para indicar caminhos e debater sobre ideias.

### 2ª etapa

Apreciar os trabalhos realizados na oficina anterior pode ser um bom encaminhamento para a continuidade do processo iniciado. Propor aos docentes que compartilhem escolhas, conquistas e resultados.

Para uma primeira apreciação, uma sugestão é apreciar as modalidades que foram consideradas na oficina - desenho, pintura, colagem, escultura - e as possibilidades de combinação de modalidades e mistura de materiais, ou seja, o caráter experimental da atividade. Diante dos trabalhos de todo grupo, conversar sobre o processo de cada um, como tiveram a ideia do trabalho, mudanças no percurso. Selecionar um trabalho de cada modalidade, para debater sobre as suas características, os materiais utilizados, outras possibilidades.

Outras possibilidades de apreciação podem ser consideradas como selecionar alguns trabalhos na mesma modalidade, para observar semelhanças e diferenças, e trocar possibilidades dentro da mesma modalidade e selecionar vários trabalhos do mesmo docente para observar marcas pessoais.

Sucessivas apreciações, quando cuidadosamente planejadas, nos ajudam a aprender a falar sobre o que fazemos, para além de bonito, feio, gostei de fazer. Além disso, as propostas de apreciação favorecem a valorização da própria produção e a de outros.

### 3ª etapa

Após a apreciação partir para nova produção. A oficina sofre constantes modificações para tornar o espaço provocador. Conforme a aquisição de autonomia para a criação for crescendo a gama de materiais podem ser ampliadas.

**CRONOGRAMA**

DATA	ATIVIDADES	RECURSOS
Agosto/2014	Oficina de sensibilização para provocar professores a pensar sentindo a partir da frase de Fernando Pessoa: “O que em mim sente, ‘stá pensando”	Uma frase: “O que em mim sente, ‘stá pensando”.
Setembro/2014	Viagem criativa: no mundo dos livros de sua preferência.	Livros trazidos de casa. Lápis de escrever Papéis diversos
Outubro/2014	Oficina de sensibilização para provocar professores a pensar sentindo à partir da frase “Produzir sentidos para serem sentidos”	Papéis diversos Cola Lantejoulas Fita crepe Missangas Giz cera Lápis de cor Palitos Pazinha Barbante Fítilho Fita Glitter Guache Pincéis
Novembro/2014	Reapresentando imagens: oficina com gravuras	Gravuras de revistas diversas Tesoura Cola
Fevereiro /2015	Poéticas e estéticas com Manoel de Barros	Poesias: Biblioteca Manoel de Barros 18 volumes. Folhas soltas Lápis de escrever
Março/2015	Um dia eu brinquei	Brinquedos diversos Sucatas Legumes Palitos Papéis Lápis Canetas

## APÊNDICE B – INSTRUMENTAL DE COLETA DE DADOS UTILIZADO COM AS PROFESSORAS



### UNIVERSIDADE DE SOROCABA

Gostaria de solicitar sua colaboração, voluntária, para participar da pesquisa Gestão e Medo no Cotidiano Escolar que faz parte da minha tese de Doutorado sob a orientação da Profª Dra. Alda Regina Tognini Romaguera. As respostas serão analisadas e divulgadas como dados agrupados, não haverá identificação pessoal, sua participação é livre, e se a qualquer momento quiser interromper, não haverá nenhum tipo de prejuízo para você. Agradecemos antecipadamente sua valiosa contribuição!

Doutoranda: Elen Cristina de Oliveira Ferreira Ferraz  
(elen.ferraz@yahoo.com.br).

#### DADOS PESSOAIS DO (A)PROFESSORA (A) PARTICIPANTE DA OFICINA

Idade: \_\_\_\_\_ (anos) Gênero: M ( ) F ( ) Estado Civil: \_\_\_\_\_

Escolaridade/Formação (especifique)

- Primeira Graduação: \_\_\_\_\_
- Outras Graduações: \_\_\_\_\_
- Especialização: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- Mestrado em \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_
- Doutorado em \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Experiência do (a) Professora

- Segmento de ensino pelo qual responde:  
( ) Creche ( ) Pré-Escola ( ) Fundamental I ( ) Fundamental I e II
- Tempo na docência  
( ) menos de 1 ano ( ) 1 a 2 anos ( ) 2 a 4 anos ( ) 4 a 6 anos ( ) de 6 a 8 anos ( ) mais de 10 anos
- Tempo de experiência (total) como professora: \_\_\_\_\_

Perfil da Escola

- Números de turnos: ( ) integral ( ) parcial
- Número de alunos:  
( ) de 250 a 300 ( ) de 301 a 400 ( ) de 401 a 500 ( ) de 501 a 600 ( ) de 601 a 700 ( ) de 701 a 800 ( ) de 801 a 900 ( ) de 901 a 1000 ( ) mais de 1000

• Contexto socioeconômico dos alunos atendidos:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Agradecemos sua valiosa participação! Elen Cristina de Oliveira Ferreira Ferraz. Obs.: Utilize o verso se precisar.

### APÊNDICE C – PERFIL SOCIOECONÔMICO DAS UNIDADES

CEI	A	B
REGIÃO	Oeste	Oeste
TURNO	Integral	Integral
Nº ALUNOS	122	186
TURMAS	Berçário(1), CI(2), CII(2), CII(2)	CII(2), CIII(2)
<b>C O N T E X T O</b>	Alunos procedentes do próprio bairro e de alguns bairros vizinhos, com 30% dos pais com renda de 4 salários mínimos, 55% de 2 a 3 salários mínimos e 25% com renda inferior a 2 salários mínimos residentes em zona de vulnerabilidade, necessitando de recursos e auxílio de programas federais.	Alunos procedentes de 26 bairros diferentes, com 65% dos pais com renda de 3 a 4 salários mínimos, 25% dos pais com renda de 2 a 3 salários mínimos e 10% com renda de 1 salário mínimo ou inferior, em sua maioria imigrantes e necessitando de recursos e auxílio de programas federais.

## APÊNDICE D - SÍNTESE DE PRODUÇÕES E NARRATIVAS COLETADAS

Os quadros a seguir norteiam as reflexões sobre os dados coletados.

Quadro 1 Oficina: O que em mim sente 'sta pensando.

<b>P R O F<sup>a</sup></b>	<b>Composições com imagens</b>	<b>Narrativas</b>
F L O R	Casa/Céu/Sol Flores/Gramado	“No primeiro momento a frase ficou muito confusa e difícil de pensar e associar com o que era para fazer. Mas, depois trocando ideias deu para esclarecer e produzir.”
L U Z	Luzes	“Foi um exercício de reflexão e autoconhecimento, senti tranquilidade”.
C R I A N Ç A	Rosto/Crianças Casa/Árvore/ Borboleta/ Pensamentos/ Operações/ Nota Musical	LIGAÇÃO CORPO E MENTE
A L M A	Lâmpada (Ideia)	Múltiplas ideias: CORPO/SER/MENTE/ALMA “Inicialmente a sensação é de estranheza, ficamos “presa” ao campo do conhecido e a frase descontrola o pensamento linear”.
S O L	Estrela	Sinto aquilo que penso, ou seja, se quero luz, penso luz, penso nela, se amor também... se penso na esperança, sinto-a...
E S T R E L A	Estrelas Nuvens Flor	Ler Refletir Conversar
C É U	Jardim com flores Céu azul	“O contato com a natureza me faz sentir mais próxima de tudo que me faz viva (sentir meus sentidos?)”... “Isso me faz viajar”...
C O R A Ç Ã O	Rosto alegre Rosto triste Coração	Amor. Carinho. Aleria. Medo/insegurança.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Quadro 2 Oficina: Viagem criativa.

<b>PROF<sup>a</sup></b>	<b>Composições com imagens</b>	<b>Narrativas</b>
NATUREZA	Flor	Vento. Flor. Luz Amor. Tranquilidade. Canal de luz
LAR	Crianças	Educação Infantil Lugar. Crianças Amigas. Companheiras
CORAÇÃO	Coração Rosto Pensamento	Muitas vezes os pensamentos são invadidos por acontecimentos alheios a nossa vida, mas aquilo que toca o nosso coração, que o invade, os faz sentir, refletir e transborda de sentimentos e sensações.
VIAGEM	Céu Mar Sol	Viagem pelo ar e pelo mar, me alivia e me faz feliz!!! Olha dentro de mim!!!

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Quadro 3 Oficina: Produzir sentidos para serem sentidos.

<b>PROF<sup>a</sup></b>	<b>MATERIAIS DIVERSOS</b>	<b>COMPOSIÇÕES COM IMAGENS</b>	<b>NARRATIVA</b>
ALMA	Fita crepe/cola Missangas Fita crepe Palito de sorvete Pá de sorvete	Sequências	Produzir experiências
CORAÇÃO	Barbante/ Palito Cola	Mão	Produzir experiências Importância do toque
FLOR	Guache/Cola Barbante/Missangas Palito de sorvete Pazinha de sorvete Papel laminado Glitter /Tesoura	Borboleta	Pensei em um desenho utilizando o tato pensando em crianças com necessidades especiais LIBERDADE
CRIANÇA	Barbante Missanga Palito de sorvete Guache	Pirulito	PRAZER
LUZ	Pazinha de sorvete.	Pazinha de sorvete Missanga/ Glitter	ORDEM

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Quadro 4- Oficina: Reapresentação de imagens.

PROF <sup>a</sup>	GRAVURAS ESCOLHIDAS PARA SEREM REAPRESENTADAS	NARRATIVAS
VIAGEM	Praia/ Flor Vela/ Noiva de branco/ Água jorrando	VIDA “Ao folhear as revistas comecei a ver a suavidade das figuras e água sempre me chama atenção.” “E hoje estou muito feliz!!!” “A vida deve ser vivida com a leveza da natureza”.
CORÇÃO	Dados diversos/ Duas gravuras iguais de praia/ coqueiro/ mar.	JOGO DA VIDA
LAR	Padre rezando missa/ Cegonha com bebê/ Árvore/ Mar / céu azul	As coisas importantes em minha vida são: Deus, religião, espiritualidade. Natureza Família Lazer, descanso, tranquilidade.
NATUREZA	Praia e mar Casa ampla Um adulto e uma criança com boias no rio Um vaso artesanal.	“Escolhi essas gravuras, pois, gosto muito de lugares arejados, natureza, praia, paisagem, artesanato.” “Um bom lugar com uma linda casa para passar as férias de verão.”

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Quadro 5-Oficina: Poéticas e estéticas com Manoel de Barros.

<b>PROF<sup>a</sup></b>	<b>POESIA ESCOLHIDA</b>	<b>NARRATIVAS</b>
ESPERANÇA	O catador	Pobres. Pedintes. Andarilhos. Moradores de rua. Idosos. Aposentados. Lixo. Reciclados?
CORAÇÃO	O solitário	Seu corpo fazia uma curva diante das flores.
LAR	Os delimites da palavra	A imagem embora solitária reflete as histórias que esta solidão carrega, desafios, vivências, aprendizados, conhecimentos, medo, alegria, tudo misturado a uma solidão que na verdade não é exatamente solidão.
GIRASSOL	Infância	“Maçã sobre o piano”.
ARVORE	O retrato	“Paisagens vadiavam no seu olho”.
MENINA	A menina avoadada.	“Sempre que a gente só chegava no quintal. E meu irmão nunca via a namorada dele Que diz- que dava febre em seu corpo.”

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.