

PRÁTICAS INVESTIGATIVAS: DOS ESPAÇOS AOS SABERES

Angélica Vier Munhoz

Professora do Centro Universitário UNIVATES/RS/BRA
Doutora em Educação pela UFRGS/BRA

Resumo

O presente artigo é o resultado de experiências realizadas na disciplina Práticas Investigativas II, do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, entre o período de 2006 e 2010. A disciplina tinha como objetivo possibilitar aos alunos conhecer e experienciar processos de aprendizagem nos espaços educativos não-formais, no sentido de poder compreender as novas configurações sócio-culturais educativas da contemporaneidade. O artigo busca compartilhar essas práticas, problematizando o lugar da escola formal, os espaços e tempos curriculares, apontando para outras experiências educativas em contextos não-formais.

Palavras-chaves: Aprendizagem; Currículo; Espaço educativo não-formal.

Abstract

This paper is the result of experiences carried out in the discipline *Práticas Investigativas II* (Investigative Practices II) of the Pedagogy Course of Centro Universitário UNIVATES between 2006 and 2010. The discipline aimed at enabling students to know and experience learning processes in non-formal school places so that they could understand the new socio-educational configurations of the contemporaneity. The paper tries to share these practices problematizing the position of the formal school, curriculum spaces and times and ways of learning, pointing out other educational experiences in non-formal contexts. This is a cartographical study whose challenge is to map realities in order to find the best way to interfere in them.

Keywords: Learning; Curriculum; Non-formal educational space.



Introdução

Este texto é fruto de experiências realizadas na disciplina Prática Investigativa II, do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES/RS/BRA, entre o período de 2006 e 2010, e que tem por objetivo possibilitar aos alunos conhecer e experienciar processos de aprendizagem nos espaços educativos não-formais, no sentido de poder compreender as novas configurações sócio-culturais educativas da contemporaneidade.

O Curso de Pedagogia no Brasil, desde sua origem em 1930, tem como sua maior finalidade a formação do educador para atuar na educação formal, regular e escolar. Discussões sobre as novas demandas de trabalho e atuação em diferentes espaços educativos têm ocupado o debate da Pedagogia, sobretudo a partir da Reforma da Educação em 1996, quando o currículo mínimo é substituído por diretrizes curriculares, possibilitando a diversidade e diversificação de projetos educacionais. No entanto, essas questões ainda são conflitantes e convocam a própria sociedade civil a participar desse debate, já que incluem discussões sobre espaços e políticas públicas.

A contemporaneidade apresenta demandas sócio-educacionais e culturais que ultrapassam os limites formais e regulares da escola e essas demandas se incorporam aos desafios relativos à formação do educador, já que são crescentes as intervenções e ações educativas em âmbitos, meios e organizações diferenciados do sistema educacional. As perspectivas de educação permanente e educação ao longo da vida também ratificam a necessidade de se discutir a educação além dos limites da escola.

Além disso, ao olharmos mais especificamente a escola, observamos um processo de falência crescente de suas tradicionais formas de organização. A escola, uma instituição criada para responder as necessidades da sociedade disciplinar Moderna, necessita articular-se com estas novas configurações e com os diferentes tempos e espaços que por elas são engendradas.

A disciplina Práticas Investigativas II faz parte do bloco de disciplinas do quinto semestre do currículo de Pedagogia, oferecida no primeiro semestre de cada ano letivo. O número de alunos matriculados a cada semestre varia bastante, normalmente não ultrapassando 35 alunos. A cada semestre da realização da disciplina, eram compostos outros arranjos e combinações, no sentido de diversificar os espaços educativos não-formais, a fim de confrontar diferentes realidades. Também nem sempre era possível o contato *in loco* com alguns desses espaços, pois implicava no

turno em que a disciplina era oferecida e na disponibilidade dos locais de investigação. Em alguns momentos, tornou-se necessário trazer o espaço para a universidade, ao invés de deslocar-se até eles, através de relatos, troca de experiências, etc. Em outros momentos, os alunos também tinham a incumbência de escolher um espaço educativo não-formal, além daqueles vivenciados em grande grupo, e isso se deu através de investigações em pequenos grupos, socializada posteriormente em forma de seminários e debates. Tais situações eram pensadas a partir de um estudo cartográfico, de um mapeamento onde uma dada ação pedagógica é realizada, podendo ser observada e documentada.

O presente artigo pretende analisar essas práticas pedagógicas, que extrapolam as formalidades curriculares da academia e que problematizam a formação do educador para atuar, quase que exclusivamente, na educação formal e regular. Não se trata de narrar ou listar as investigações realizadas em tais espaços educativos não-formais, mas compartilhar experiências que reinventam a ordem no espaço de formação do pedagogo.

A Escola

Ao acusar a escola de seus efeitos negativos, criticamos seus equívocos, desacreditamos de suas promessas, negamos a sua tradição. No entanto, ainda é da escola que falamos. Talvez por acreditarmos que as ideias, os pensamentos, os conceitos não são fixados ou herdados. Eles são na medida em que nós os produzimos, criamos, inventamos. E também os abandonamos, esquecemos, recusamos.

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

O controle do espaço, do tempo e dos corpos funcionou, por muito tempo, como engrenagens da maquinaria escolar. As práticas pedagógicas se exerciam através da



vigilância das condutas e do pensamento, cujos aparatos de regularização eram as normas, os exames, os enquadres. Uniformizados, os corpos das escolas aprenderam a obedecer, a formar uma identidade, a compor um rebanho. Aprenderam também a temer, a respeitar os castigos, a levantar a mão para falar, a esperar o recreio para brincar.

Uma criação da burguesia para a burguesia. É com esse caráter que a escola moderna foi criada, com o intuito de suprir os desejos de uma determinada classe social. E embora mais tarde tenha adquirido o sentido de escola pública, a promessa de formação integral foi limitada aos interesses políticos e econômicos, demarcando conteúdos e saberes. Para as camadas populares, o acesso às ciências, a arte e à literatura jamais puderam concorrer com os saberes experienciados da vida, visto que não eram oferecidas condições para apropriação desses saberes. Os avanços no sentido de criação de um ensino público revigoraram os projetos disciplinares e moralizantes, em nome do desenvolvimento do progresso.

A educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da modernidade e do iluminismo. Ela corporifica as idéias de progresso constantes através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades e desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e de libertação política e social, de autonomia e de liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento dos privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume estes princípios, propósitos e impulsos: ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados (...). A escola pública se confunde, assim com o próprio projeto da modernidade. Ela é a instituição moderna por excelência. (Silva, 2000, p. 214)

Mas, no interior do século XX, essa concepção de escola passa por uma crise, atribuída a própria falência das instituições. A missão civilizadora de promover modelos culturais e os esforços de racionalizar sujeitos para administrar o mundo, perde a sua força. Os dispositivos de poder disciplinares, tão úteis à sociedade, começam a minimizar a sua importância e entram em crise junto com as instituições.

São as sociedades de controle que substituem a disciplina, pois nas sociedades disciplinares não se parava de recomeçar, enquanto nas sociedades de controle

nunca se termina nada. Assim como a empresa vem substituir a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo, o exame. Nas sociedades disciplinares o indivíduo não parava de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis (primeiro a família, depois a escola, depois a fábrica etc.). Nelas encontramos dois pólos: a assinatura que indica o indivíduo e o número da matrícula que indica sua posição na massa. O poder aqui é ao mesmo tempo massificante e individuante, constituindo num corpo único aqueles sobre os quais se exerce e moldando a individualidade de cada membro do corpo. (Deleuze, 1992, p. 221).

A sociedade disciplinar, gradativamente, cede lugar à sociedade de controle, reescalando prioridades soberanas. Embora a sociedade disciplinar não tenha deixado de existir, ela é expandida para o campo social da produção e os dispositivos disciplinares tornam-se menos limitados. A sociedade de controle, por sua vez, marca o tempo do consumo dos fluxos inteligentes, prescindindo-se da docilidade da sociedade disciplinar. Operando, cada vez mais, pela automação, pela microeletrônica, pela robótica e pela produção de subjetividades midiáticas imprime um novo contorno ao corpo, um novo ritmo às formas de habitar o mundo. “Utilidade e participação” passam a substituir o binômio “utilidade e docilidade” que tão veemente constituíram as sociedades disciplinares.

Novos pactos surgiram nesta direção e com eles diferentes materialidades de poder se estabelecem em vários âmbitos. A escola busca construir em seus discursos pedagógicos e em suas ações, uma forma de legitimar as diferentes relações de poder que a sociedade exige, produzindo novos enunciados.

As novas tecnologias, a indústria cultural, a cultura pop produzem esses novos enunciados. São novos mapas plurais que constituem esse espaço e tempo e que desmancham as formas e fórmulas de um mundo que parecia estável. Essa construção social e discursiva envolve um conjunto de forças, que embora inclua a experiência da escola, de forma alguma está limitada a ela.

Temos, portanto, uma escola com um modelo medieval, que opera com poderes disciplinares em uma sociedade de controle. Como a escola vem respondendo a estas demandas da contemporaneidade? Que função assume? Que papel ainda tem na sociedade? Uma escola que não serve para as classes populares, pois produz analfabetos, tão pouco para a classe alta que opera outros conhecimentos fora dela. Uma escola que não mais disciplina, que parece não interessar mais nem a alunos,



nem a professores, já que os alunos, freqüentemente, sabem mais que os professores e por isso gera altos índices de fracasso e violência.

A escola tornou-se insuportável para as gerações gregárias e cada vez mais individualistas e seguir atividades curriculares padronizadas tornou-se um projeto obsoleto. As competências sociais primam por projetos individuais enquadrados cada vez menos em programas obrigatórios. Isso porque se necessita apreender as experiências inquietantes e, por vezes, assustadoras, desse tempo tão provocador. As forças que antes impulsionavam os alunos à tarefa de aprender, hoje parecem não mais funcionar, pois as competências e os problemas que a sociedade contemporânea exige estão distantes dos modelos que por tanto tempo permearam as instituições de ensino.

Sem uniformes, os alunos agora vagam pelas ruas, envolvem-se num “furto qualquer”, são expulsos da escola. O castigo corporal ou moral é a expressão do quanto se é intolerável diante da desordem. Dos corpos dóceis e úteis emergem outras subjetividades: corpos auto-controlados, imbuídos a administrarem seus riscos e seus prazeres a partir da lógica do *self-service*.

Se não podemos mais falar de moldes e formas, são as modulações hoje que desenham os movimentos, ora mais impermeáveis, ora mais porosos e abertos. Trata-se em alguma medida de deformar, de abrir espaços, de experimentar outras sensibilidades, em igual forma com que experimentamos os esgotamentos e desfazimentos da escola. Já não existem mais extensão espacial, nem duração temporal, tampouco nada mais pode ser modelado. Pode-se sim modular incessantemente as configurações.

(...) modelar sem que o modelo a que se quer chegar se conheça nem veja com clareza; um processo que possa esboçar seus resultados, sem nunca impô-los, e que integra essa limitação em sua própria estrutura: em suma, um processo aberto, mais preocupado em seguir aberto que por qualquer produto concreto e que teme mais a toda conclusão prematura que a possibilidade de permanecer sem conclusão. (Bauman, 2001, p.159)

Assistimos as novas tecnologias de gestão dos corpos entrarem em conflito com as tecnologias disciplinares e outros conceitos de disciplina escolar parecem ser postos em discussão. E mesmo pequenos atos, antes vistos como transgressão, agora já parecem não ter mais importância. A autoridade, antes concentrada no

professor é disseminada por toda uma rede de tecnologias independente de um poder central. Entre a flexibilidade e a rigidez disciplinar, a escola tenta integrar as tecnologias de controle sem abrir mão dos velhos mecanismos disciplinares.

Os Espaços Educativos Não-Formais

A educação, durante muito tempo foi confundida com a escola e ambas as palavras eram, inclusive, compreendidas como sinônimos. Atualmente, essa compreensão vem se modificando e podemos ver a ampliação e disseminação do conceito de educação nos mais diferentes âmbitos: educação ambiental, educação para o trânsito, educação para a saúde, educação social e outros.

Articular a educação, em seu sentido mais amplo e engendrar a escola como não apenas um dos territórios educativos é uma urgência e uma demanda da sociedade atual. Os limites da educação formal, sobretudo, nos moldes da escola moderna, explicitam a emergência de um olhar sócio-cultural para seu entorno. As novas demandas, portanto, são resultantes de processos educativos que se originam desvinculados da escola formal, embora possam se vincular a escola desde que a mesma se abra às emergências de uma sociedade pedagógica¹.

A educação não-formal produz outras formas de perceber e gerar os processos educativos: as dinâmicas de ensino-aprendizagem, a relação professor/aluno, a articulação da produção de conhecimento e dos saberes culturais, a valorização do vivível.

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor, a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. (Gohn, 2006, p.02).

¹ Termo cunhado por Michel Serres (1995) ao referir-se a passagem de um espaço de concentração da informação para um espaço de distribuição em redes.



Diferentes fatores contribuíram para o surgimento da educação não-formal, entre eles, as mudanças ocorridas na estrutura familiar burguesa e as modificações nas relações de trabalho. Tais mudanças demonstravam que tanto a escola quanto a família - instituições legitimadamente constituídas como responsáveis pela educação das crianças e jovens – apresentavam fragilidades na realização de seu papel. Percebia-se então que os modelos de educação disseminados pela escola e pela família já não davam conta da realidade social atual.

As mudanças nas formas de vida desmontam a lógica tradicional com que a sociedade moderna burguesa estruturou e organizou a vida social, e tais transformações trazem a necessidade de uma reorganização. Em relação à educação torna-se necessária a criação de outras possibilidades educativas, uma vez que a família e a escola já não são capazes de suprir sozinhas, as necessidades oriundas de uma sociedade complexa.

Além disso, o movimento da educação não-formal se construiu através da existência de diferentes práticas que eram mediadas por relações educacionais, mas que não eram consideradas como educação por não obedecerem a uma série de requisitos formais. Contudo essas práticas produziram diferentes modos de experienciar processos de aprendizagem.

No Brasil, a educação não-formal, nos últimos anos, vem se caracterizando por propostas de trabalho voltadas para as camadas mais pobres da população, promovidas pelo setor público ou por diferentes segmentos da sociedade civil, desde ONGs a grupos religiosos e instituições que mantêm parcerias com setores privados. Outro setor que tem ganhado força na educação não-formal é a área relativa à ecologia e problemas ambientais.

A velocidade com que os conhecimentos e os saberes se modificam e os meios técnicos de que dispomos hoje, produzem uma mudança profunda na relação com os saberes e conhecimentos, necessitando de experiências profícuas que vão além do modelo da escola formal, defasada de seu tempo.

O Currículo

Como consequência dos princípios cartesianos, que fundaram as dualidades e a fragmentação dos saberes no mundo, o ensino organizou-se nos moldes dessa disjunção binária: simples-complexo, partes-todo, local-global, uno-múltiplo e

cristalizou-se em fronteiras epistemológicas que definem as áreas, disciplinas, departamentos. É o que podemos chamar de grades curriculares que funcionam como impeditivos dos fluxos de relações existentes entre os vários campos dos saberes.

A metáfora da árvore é a representação desse modelo: a separação dos saberes em galhos, a hierarquização estanque dos conhecimentos, a compartimentalização das informações. Cada arquivo está dentro de uma pasta e as possibilidades de interconexão entre os arquivos tornam-se mínimas. Essa estrutura educacional sedimentada em bases epistemológicas cartesianas tem gerado uma prática de ensino insuficiente para a apreensão dos saberes e suas relações com o mundo.

Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não comungam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados e não consegue perceber-se sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: 'Façamos a interdisciplinaridade'. Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas quanto a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende fazer reconhecer a sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de desmoronarem. (Morin, 2000, p.135)

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

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, "dendritos" não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de micro-fendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística, uncertain nervous system. (Deleuze e Guattari, 1995, p.25)



No entanto, se até então as formas e fórmulas prontas garantiam um mundo que parecia estável, um conhecimento que parecia mais concreto, agora se é impelido a interagir com novos mapas plurais que constituem esse tempo e espaço. O currículo é convocado a se tornar mais cultural e menos escolar, já que se necessita apreender as experiências inquietantes e, por vezes, assustadoras, desse tempo tão desafiador.

Coloca-se, assim, o grande dilema da educação: como aprender as sabedorias desse tempo e fazer com que essas experiências transitem nos currículos e práticas pedagógicas? Como fazer com que essas experiências produzam ressonâncias no corpo, gerando mudanças em relação à vida?

O corpo aprende e apreende na medida em que interage, experimenta, sente-se presente e sensível aos acontecimentos. Em qualquer experiência, o corpo é o suporte da intuição, do saber, da invenção e ele aprende aquilo que lhe afecta e não o conhecimento que se tem sobre aquilo. Sua experiência leva vantagem sobre qualquer tipo de especulação e ele é convocado a evoluir, perder-se, assimilar, retornar, expandir-se, degustar, apreciar. As experiências vividas inteiramente permitem que o aprendizado se torne autêntico, que produza sentidos levando o próprio corpo a se apropriar do conhecimento. À medida que os conceitos são vivenciados e internalizados eles se transformam em novos modos de pensar, sentir e viver novas culturas. É preciso tocá-los, transcendê-los, entrar em contato através da pele. Valéry (1960, p.215) vai dizer que “o mais profundo é a pele”.

Aprender é perambular, experimentar com o corpo novas sensações, desterritorializar e habitar outros territórios até então desconhecidos. É produzir uma história, uma vida, uma terra. É desacomodar o pensamento do mundo das idéias já prontas, dos espaços já percorridos.

Ao abandonar a idéia do conhecimento como construção arbórea, cujos fundamentos estão baseados em raízes profundas, é possível construir trânsitos entre as multiplicidades estabelecendo conexões infinitas.

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

Um currículo, composto por linhas e curvas, não tem começo ou fim e a sua força encontra-se no meio. O meio que se sente, que se experimenta e que cada um se deixa afectar. Pode-se adentrá-lo por diversas entradas e percorrê-lo, expandi-lo, povoá-lo. O currículo permite assim, transitar por conhecimentos e saberes que buscam romper com qualquer generalização ou homogeneização, produzindo processos de singularização.

A Experiência

Espaços diferentes. Lugares inusitados. Além do quadro-negro, cadernos, conteúdos programáticos. Fora da sala de aula, carteiras, cadeiras, textos e imagens desconhecidos. As imagens são vivas, os textos, ensaios de oratória, conversas, escutas. A dinâmica, reinventada a cada aula. Os trajetos percorridos, encruzilhadas e bifurcações. O retorno, embora o mesmo, outra-se diante do vivido.

Assim configuram-se as aulas de Prática Investigativa II do Curso de Pedagogia. Potência de um tempo desfazido de um currículo linear. A experiência direta, vivível, compartilhada obriga a abandonar o conforto que servia para acomodar o pensamento.

Os espaços sempre outros: escola indígena, acampamento sem-terra, assentamento sem-terra, hospitais, ONGs, projetos sociais, empresas com projetos educativos. Talvez nenhum espaço educacional formal goze de tanta potência. Potência de vida. Desmanchamento dos códigos. Espaço de experimentação.

O conteúdo? Nada de classificações, hierarquizações, identificações, nomeações. Nada que se aproxime do ensino das disciplinas curriculares, de um saber universal, de uma pretensão de verdade. Apenas práticas, mapeamento de paisagens, arte de pensar. Percepção de ângulos ainda não vistos, não pensados.

Cada aula uma mescla de forças, discursos, imagens, afectos que ali se efetuem. O corpo não consegue ser esquecido e torna-se às vezes “insuportavelmente presente”². A aprendizagem passa pelas sensações corpóreas e o olho óptico desautomatiza para que no lugar, um olho háptico possa se efetivar. Olho que vê sensações, que torna visível o invisível.

² SERRES, Michel. *Variações sobre o corpo*. Trad. Edgard de A. Carvalho e Marisa P. Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.



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

Uma prática rompida dos espaços formais da sala de aula da escola regular. A experiência vivida pelas alunas atinge um ponto crítico: a possibilidade de desdobramento, de escolha entre seguir o habitual ou acolher o acontecimento incômodo e desterritorializante. Nesse contexto, o rumor entre as alunas torna-se denso e sombrio.

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

Cada experiência vivida busca reinventar a ordem da sala de aula como um espaço cheio de variedades e diversidades. Fazer conexões, composições, habitar outros territórios, deixar passar correntes de energia, cuja proliferação faz voar o pensamento. Um espaço que envolve diálogos, culturas, paixões, que compõe o presente e que busca fazer de uma aula um acontecimento ínfimo e potente que faz a vida do educador valer a pena.

Desdobramentos Finais

Pensar e produzir o processo educativo de forma a gerar diferença significa desmontar a lógica da educação moderna. Não podemos mais reproduzir modelos, não há modelos para aprender, aprender é da ordem dos signos, afirma Deleuze (2003). Não sabemos o que cada um fará com os saberes e experiências vividas, já que o aprender foge ao controle daquele que educa.

Portanto, uma experiência é mais do que o cumprimento formal de um número de horas, de um lugar e espaço organizado para o aprender. A passagem do não-saber ao saber é um acontecimento, um momento intensivo, que não pode ser cronometrado, medido, regulado. Tal experiência, não se constitui em um aprender

qualquer, mas em um aprender que faz contágios, que compartilha gozos e alegrias, que envolve afectos potencializadores.

O desafio da disciplina Prática Investigativa II, do curso de Pedagogia, era fazer um mapeamento, cartografar espaços. Depois mostrar uma realidade para atuar dentro dela. Esse planejamento se deu de duas formas: o conhecimento coletivo dos espaços não formais e a escolha em grupos de um espaço não formal para investigação. Nos encontros em sala de aula discutiam-se as dificuldades, lugares-comuns nas experiências desconcertantes e desacomodantes. Nas orientações fazia-se o aluno pensar o sentido de suas ações, suportar as faltas, conviver com as ausências, acolher outras culturas e reinventar o cotidiano.

O que interessava nesse trabalho investigativo era colocar os alunos a se defrontar com um nicho de possibilidades de experiências educativas. Por menor ou pior que fosse a infra-estrutura do espaço educativo e das condições de vida de uma determinada população, havia ali um espaço aberto a intervenções, um lugar para criação, que escapava aos espaços canonizados e formatados das salas de aula tradicionais.

Mesmo junto às organizações de espaços e tempos ainda molares, é possível criar fissuras na rigidez dos modelos de referências. Mostrar, experimentar, criar linhas de fuga é tarefa micropolítica de qualquer educador que tem a responsabilidade de formar novos professores, diante das múltiplas realidades que se apresentam na contemporaneidade.

Em meio a um currículo, onde tudo já está organizado, podemos seguir outros rumos e escapar ao planejado. Para isso, há de se dispor a perder os mapas, arriscar-se a uma viagem sem percursos definidos e sem ponto de chegada. Vive-se então, em um currículo, as mais simples e intensas experimentações: partilha-se afectos e desejos, gera-se possibilidades de aprendizagens em contextos desconhecidos, prolifera-se a diferença, fica-se à espreita da multiplicidade do pensamento e da diversidade dos modos de estar no mundo.

Referências Bibliográficas

- Bauman, Z. (2001). *La sociedade individualizada*. Madri: Cátedra.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G. (1998). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro. Editora Graal.



- Deleuze, G. (2003). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Deleuze, G. e Guattari, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Gohn, M. G. (2006). *Ensaio: Avaliação Políticas públicas*. Educ., Rio de Janeiro, 14, 27-38.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3º Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Silva, T. T. (2000). O projeto educacional moderno: identidade terminal? In A. Veiga-Neto, *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: SULINAS.
- Valéry, P. (1960). *Ouvres*. Tome II, Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.