



PERCURSOS DOCENTES: EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA E PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA

TEACHING PATHS: EDUCATION, EXPERIENCE AND AUTOBIOGRAPHICAL RESEARCH

Fabiana Fernandes Ribeiro Martins¹

Resumo: O presente artigo visa refletir sobre a formação de professores em nível superior, com e a partir de uma caminhada atencional (Ingold, 2015) desenvolvida em uma disciplina do curso de pedagogia de uma universidade pública. Em “narrar a experiência”, o texto expõe críticas à perspectiva teleológica da educação e denuncia a existência de uma “imagem dogmática” da docência (Deleuze, 2009). A caminhada, ao ser narrada, se configura como um dispositivo capaz de forjar mudanças nas percepções e expectativas dos e das estudantes em relação à formação e, por conseguinte, deslocamentos no modo de conceber o trabalho do professor ou da professora. Em “pensar a experiência narrada”, procura-se construir uma cartografia capaz de dar visibilidade aos novos sentidos expressos pelos e pelas estudantes. Perpassando todo o texto, encontra-se a defesa da “política da narratividade” (Passos; Barros, 2009) como um modo de afirmar uma pesquisa (autobiográfica).

Palavras-chave: Experiência; Narrativa; Tempo; Formação de professores; Criação.

Abstract: This article aims to reflect on teacher training at a higher education level, with and from an attentional walk (Ingold, 2015) developed in a pedagogy discipline at a public university. In "narrating the experience", the text criticizes the teleological perspective of education and denounces the existence of a "dogmatic image" of teaching (Deleuze, 2009). When narrated, the journey is configured as a device capable of forging changes in students' perceptions and expectations about training and, consequently, shifts in the way teachers conceive of their work. By "thinking about the narrated experience", the aim is to build a cartography capable of giving visibility to the new meanings expressed by the students. Throughout the text, there is a defense of the "politics of narrativity" (Passos; Barros, 2009) as a way of affirming (autobiographical) research.

Keywords: Experience; Narrative; Time; Teacher training; Creation.

1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a formação docente em nível superior. Problematizando as prerrogativas e as consequências do que será chamado de “imagem dogmática” da docência (Deleuze, 2006), presente na maior parte dos discursos sobre formação e prática docente, e propondo pensar a docência como um contínuo processo formativo, o texto narra e analisa uma experiência de caminhada atencional (Ingold, 2015), desenvolvida em uma turma de pedagogia. Procura-se, a partir do pensamento narrativo (Clandinin; Connelly 2011), construir uma cartografia capaz de criar um território singular (Alvarez; Passos, 2009) no qual seja possível, por um lado,

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: fabiana.martins@uerj.br



ensionar a teleologia educacional do curso de pedagogia, que opera sob uma “política da reconhecimento” (Kastrup, 2007) e, por outro lado, pensar uma formação à luz da perspectiva de “formação inventiva”, presente em Dias (2012). A experiência da caminhada é utilizada, então, como um dispositivo capaz de produzir efeitos cujas expressões apontam para um “exercício da potência de criação [...] [que] se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente” (Dias, 2012, p. 26).

A escolha pela narratividade decorre de uma postura política, que afirma a necessidade de se entremear nas tessituras do vivido para captar aquilo que escapa ao convencional ou padronizado (Passos; Barros, 2009). Tal política permite a suspensão dos lugares preestabelecidos geralmente associados tanto à docência quanto à pesquisa, e se torna uma ferramenta interessante para pensar a formação docente como um processo contínuo de produção subjetiva, porque permite não só acompanhar o percurso dos e das estudantes, como também abre espaço para que a autora, enquanto professora universitária formadora de futuros professores, coloque a si mesma imersa em um processo formativo.

Nesse sentido, a cartografia, como um modo de fazer pesquisa que se afasta da primazia da representação (Deleuze, 2009), para a qual a resposta a uma pergunta seria encontrada ao decalcá-la sobre um conjunto de proposições supostamente preexistentes, no intuito de romper com a “ilusão objetivante” (Alvarez; Passos, 2009), se torna uma interessante ferramenta. Entendendo que pesquisar não é representar um objeto ou um evento a partir de pressupostos estabelecidos, mas se comprometer com o mundo e com sua (re)criação, o artigo opta por pensar a formação a partir de uma experiência que seria capaz de criar, ainda que provisoriamente, um “território existencial” no qual pesquisador e pesquisado se implicam (Alvarez; Passos, 2009). Para a cartografia importa mais captar as expressões e manifestações, do que descrever funções ou formas. Como apontam Deleuze e Guattari (1997, p. 129), “num território realizam-se dois efeitos notáveis: *uma reorganização das funções, um reagrupamento das forças*”.

A (auto)biografia está presente na maior parte do texto, sendo utilizada como um importante recurso de pesquisa, procurando trazer as percepções, sensações e reflexões da docente, por um lado; e, por outro, trazendo narrativas dos e das discentes ao longo de todo percurso – isto é, antes, durante e depois da experiência, no intuito de analisar os deslocamentos provocados por ela. Usa-se a palavra “deslocamento” em seu sentido literal em referência à caminhada educativa que a turma realizou pelo *campus*, e em seu



sentido metafórico em referência às mudanças percebidas nas posturas, falas e perspectivas dos e das estudantes.

Por isso, há um esforço de trazer ao texto elementos que procurem captar sensações, desejos e frustrações das e dos estudantes no decorrer do tempo, na tentativa não de dar ao leitor instrumentos sobre como lidar com o inesperado, com o dito mal ou bem-sucedido, inerente a toda e qualquer prática pedagógica, mas de fazê-lo acompanhar processos e, assim, perceber as mudanças, por vezes sutis, dos e das estudantes acerca do fazer docente. Defende-se que tais mudanças refletem também expectativas da turma em relação à formação.

Parte-se da premissa de que a experiência da caminhada, singular em um sentido, porque tem especificações temporais, espaciais e pessoais, mas comum em outro sentido, porque tem elementos que ultrapassam as especificações, pode potencializar os debates sobre o tema em questão, entendendo que há uma relação entre micropolítica e macropolítica (Deleuze; Guattari, 2012). Para tanto, o texto pretende narrar a experiência e, posteriormente, pensar a experiência narrada sob os escopos de uma perspectiva cartográfica que visa não construir um “saber sobre” a formação de professores, mas um “saber com” a formação de professores (Alvarez; Passos, 2009).

2 Metodologia

O presente artigo procura desenvolver uma escrita sustentada por um pensamento narrativo (Clandinin; Connelly, 2011) e visa a exprimir uma “política de narratividade” (Passos; Barros, 2009). Trata-se de fazer um texto capaz de trazer as tessituras do que foi vivido, construindo uma cartografia singular com a qual se pensa a formação docente.

De saída, entende-se que narrar uma experiência não é necessariamente recordar – pela memória ou pela lembrança –, mas procurar, no vivido, caminhos, encontros e desencontros que nos trouxeram até o presente. Uma “política da narratividade” (Passos; Barros, 2009) afirma que sujeito e objeto de pesquisa estão lado a lado na construção de um território – isto é, a pesquisa é construída numa relação não hierárquica entre aquele que pesquisa e aquilo (ou aquele) que é pesquisado, a partir do encontro. Como afirmam Passos e Barros (2009, p. 150), toda pesquisa é um ato político, porque toda produção de conhecimento ocorre “a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente”.

Nesse sentido, não se pretende fazer uma narrativa que sirva como regra universal, mas sim que opere como uma força propulsora para pensar outros modos de exercer a



docência. Dias (2012, p. 25) propõe o termo “formação inventiva”, o qual será utilizado como base para reflexão, especialmente no que tange à defesa de uma “trajetória movente para a formação”.

Para tal intento, o presente artigo parte de algumas premissas (*cf.* Clandinin; Connelly, 2011). A primeira premissa diz respeito à concepção de um tempo não fragmentado, mas contínuo, e que pensar sobre um evento ou uma pessoa é localizar esse evento ou essa pessoa numa espessura temporal, isto é, numa duração. O tempo foi, também, um importante elemento para o desenvolvimento da disciplina, no que diz respeito tanto ao planejamento quanto ao modo como os e as estudantes se relacionavam com os textos, os debates, as práticas e as questões em sala de aula. O texto trabalhará com o tempo, ainda, em relação à escola. A partir da leitura de Masschelein e Simons (2013), no intuito de pensar uma formação não teleológica, é proposta a ideia de se conceber escola como tempo livre, em resgate à origem etimológica da palavra “*skholé*”.

A segunda premissa, intimamente ligada à primeira, defende que as pessoas mudam com o tempo, assim como também podem mudar – e nos fazer mudar – de perspectivas. Distintas falas de estudantes, trazidas ao longo do texto, apresentam mudanças de percepção, postura, pensamento etc. No que tange especificamente ao escopo do presente artigo, tentaremos evidenciar especialmente as mudanças em relação à concepção de docência e formação. Contribuem para isso Ingold (2015), com a defesa da atenção perante a intenção; Biesta (2013), no que concerne às reflexões sobre relação pedagógica na escola de tempo livre (*cf.* Masschelein; Simons, 2013); e Kohan (2007), que abre as perspectivas de tempo ao trazer três temporalidades gregas para pensar o tempo da escola e da infância.

Em relação à terceira premissa, o pensamento narrativo entende que as ações devem ser analisadas como expressões das histórias narradas, e parte do princípio de que a autobiografia pode ser, ademais de disparador, um elemento problematizador. A experiência narrada no artigo traz pensamentos, reflexões e sensações da própria autora, no intuito de mostrar não somente os antecedentes e a metodologia de condução da experiência, mas também como a implicação da professora no processo forjou deslocamentos na subjetividade docente, a partir dos encontros tidos com a turma. Além de Ingold (2015), ajudam neste debate Masschelein (2008), com a defesa da transformação do sujeito que suspende a intenção e pratica um estado atencional, e Alvarez e Passos (2009) na defesa de uma postura cartográfica do pesquisador.



Por conseguinte, a incerteza, enquanto quarta premissa, é uma condição importante tanto para o pensamento narrativo quanto para o texto, que busca trazer não só as insatisfações dos alunos e as resistências em relação à proposta pedagógica, mas também as hesitações, as tentativas e os deslocamentos docentes, inerentes a uma prática que se quer afirmar dialógica. Se a experiência em questão foi escolhida, o motivo reside menos no fato de supostamente ter logrado êxito, do que no fato de ter colocado em questão tanto os e as discentes quanto a docente. Além dos autores citados, contribui para sustentar essa premissa a reflexão de Haraway (2023), que propõe, na contramão do senso comum, o problema como um modo de afirmar o presente, para que seja possível a criação de modos outros de vida.

Nesse sentido, o contexto, como quinta e última premissa, se torna imprescindível. No entanto, o contexto pode ser pensado em dois sentidos: pode tanto ser pensado a partir de variáveis, premissas e categorias universais, sob os escopos de uma política da reconhecimento (Kastrup, 2007), quanto pode ser pensado à luz da singularidade inerente a cada evento ou coisa. Nesse segundo sentido, como apontam Clandinin e Connelly (2011), defende-se a importância de levar em consideração as pessoas que viveram a experiência; as que, dentre elas, contam a experiência; o momento em que a experiência emergiu; a duração; o local onde ocorreu etc.

O texto será dividido em duas grandes seções. A primeira, intitulada “Narrar a experiência”, tem duas perguntas centrais, em torno das quais gira a escrita, a saber: como desenvolver um curso capaz de colocar em questão a perspectiva técnico-normativa da formação, no intuito de propor uma formação outra?; e como propor uma formação forjada pelo princípio da criação – nos escopos de uma “formação inventiva”, conforme termo cunhado por Dias (2012) –, através de textos e práticas pedagógicas? Em um primeiro momento, disserta-se sobre o planejamento curricular da disciplina e a perspectiva teórica subjacente ao programa elaborado, paralelamente aos tensionamentos surgidos sobretudo no início da disciplina. Em seguida, o texto aborda majoritariamente os conceitos de intenção, atenção e escola como tempo livre.

Ingold (2015) é o elo entre o primeiro e o segundo momento, tanto da disciplina quanto do artigo, especificamente em razão da distinção que faz entre educar como cultivar ou introjetar condutas e conhecimentos em alguém e educar como expor alguém ao mundo. Partidário do segundo sentido, Ingold (2015) defende que a educação diz respeito mais à atenção do que a intenção. Em outras palavras, o autor entende que a



escola não deve ser um lugar de receber normas, conhecimentos e valores, mas um tempo para a educação da atenção.

A seção “Pensar a experiência narrada” foca, então, no artigo “O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção” (Ingold, 2015), destacando elementos importantes para refletir sobre o processo desenvolvido na disciplina, especialmente no que diz respeito ao modo como os e as estudantes se relacionavam com as leituras. A insatisfação demonstrada pela turma em relação ao processo revelou, na prática, uma perspectiva teleológica da educação, baseada mais na intenção do que na atenção. Refletindo sobre a relação pedagógica à luz de Biesta (2013), e defendendo a importância de “ficar com o problema” (Haraway, 2023), o texto procura ir trazendo, paralelamente, as reflexões da prática da própria professora regente, juntamente às contribuições de Dias (2012) e Deleuze e Guattari (1997, 2012).

Posteriormente, ainda no segundo momento, são narrados os modos como os estudantes experimentaram a experiência. Especificamente nessa parte, o texto tenta traçar uma certa cartografia do vivido a partir de uma perspectiva curiosa aos corpos, gestos e enunciados das e dos estudantes. Interessa pensar como sensações e expressões foram construindo um território e como, nesse território em formação, os alunos e as alunas foram forjando novos sentidos para própria formação. Produções da turma sobre a experiência são trazidas no intuito de demonstrar os movimentos, literais ou metafóricos, realizados. Trata-se, então, de refletir sobre o narrado em um duplo sentido: tanto no que diz respeito ao narrado no texto, quanto no que diz respeito ao narrado pela turma sobre a experiência vivida.

3 Narrar a experiência

3.1 Planejamentos e expectativas em tensão

A experiência que será narrada ocorreu no primeiro semestre de 2024, em uma disciplina intitulada Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A disciplina de PPP, oferecida semestralmente pela Faculdade de Educação aos estudantes do curso de pedagogia, tanto no turno noturno quanto no diurno, é estruturada para ocorrer em três semestres consecutivos, podendo ter o enfoque que o professor ou a professora regente optar, dentro dos escopos dos estudos do departamento ao qual a ou o docente está vinculado. Assim, presume-se que os e as estudantes que ingressarem no PPP1 continuarão até o PPP3, no



mesmo horário, com o mesmo professor ou a mesma professora, seguindo o mesmo eixo temático.

De modo geral, os professores e as professoras que oferecerão o PPP fazem uma ementa e uma reunião geral com o corpo discente para apresentar a disciplina. No caso da experiência trazida no presente artigo, os três semestres foram planejados para trabalhar perspectivas e desafios em torno de uma temática intitulada de “infância e filosofia”, em uma turma do período diurno, composta, inicialmente, por 45 estudantes. As seguintes perguntas norteavam o planejamento da disciplina: como pesquisar infância?; quais relações entre infância e criança?; qual é o papel do pesquisador de infâncias?; que pode a infância de uma pesquisa?; se o pesquisador é um adulto, e seu objeto de estudo é uma criança, como deve ser o olhar dele?; como deslocar o adulto de seu suposto saber para aprender com as infâncias?; o que pode a infância da formação de professores e o que não pode uma formação de professores com a infância?

No intuito de pensar sobre essas perguntas, e não necessariamente respondê-las, a disciplina foi proposta em três eixos: pesquisa, docência e infância, sendo o primeiro semestre dedicado à aproximação inicial dos três, ficando o aprofundamento para os dois semestres seguintes. Inicialmente, então, a disciplina tensionaria a teleologia educacional, com Tim Ingold (2015), colocaria em questão as formas de fazer pesquisa, trabalhando com o método cartográfico, em companhia de Alvarez e Passos (2009). Passaria, em seguida, pela perspectiva da formação (inventiva) de professores (Dias, 2012) e terminaria com o conceito de devir-criança, a partir de Kohan (2007), no intuito tanto de abordar o conceito de infância pela filosofia da diferença, quanto de fazer um elo entre as duas primeiras partes do semestre. Tratava-se, enfim, de propor que o primeiro semestre problematizasse os saberes sobre infância e trouxesse uma perspectiva de infância da pesquisa, da formação e da docência.

Ministrar aulas em um curso de pedagogia traz alguns desafios. O primeiro, e não tão óbvio, é que os e as estudantes que entram no curso já tiveram, no mínimo, onze anos de experiência escolar, período durante o qual conheceram diversos professores e professoras, com as mais distintas abordagens metodológicas, teóricas e avaliativas. Em outras palavras, ao entrar na faculdade, os e as estudantes possuem, consciente ou inconscientemente, uma ideia do que é ser professor ou professora, ainda que jamais tenham assumido essa posição (Dias, 2012).

Tal ideia é prenhe de um imaginário que traz consigo fabulações sobre práticas, avaliação, ensino, pesquisa, aprendizagem etc., perfazendo o que chamamos, no presente



artigo e inspirados em Deleuze (2009), de “imagem dogmática” da docência, cuja máxima residiria num ideal fictício de professor ou professora, de aula e de alunado. O professor ou a professora seria aquele ou aquela capaz de conduzir o pensamento dos alunos e das alunas, logrando o êxito entre ensino e aprendizagem, sempre comprometido ou comprometida com a transmissão de bons e necessários conhecimentos. Trata-se de uma ideia moral de docência, que passa ao largo das problematizações éticas e políticas a respeito do currículo e da prática pedagógica, para resumir brevemente a questão.

Mas o curso de pedagogia tem uma outra especificidade singular, que é receber também alunos e alunas que fizeram Ensino Médio Normal. Parte da Educação Básica de alguns e algumas estudantes de pedagogia foi destinada à formação de professores, assim como a pedagogia é destinada, parte dela, também à formação de professores. Guardadas as devidas particularidades, que demandariam outro artigo, assiste-se à chegada de estudantes ao curso de pedagogia com leituras e experiências docentes prévias – e muitos deles e delas, inclusive, já atuam em escolas, seja na Educação Infantil, seja nos Anos Iniciais. Esses dois segmentos possuem uma especificidade na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que lhes abre a exceção do exercício docente com nível médio normal².

Portanto, a maioria chega à Faculdade de Educação não somente com uma imagem dogmática da docência, por ter passado pela Educação Básica, mas com um conjunto de saberes e práticas que teriam adquirido no Ensino Médio Normal e que lhes dariam um suposto lugar de já saber. Não raro, escuta-se dos e das estudantes relatos como: “Eu já sou professor (ou professora), eu estou aqui porque o diploma de ensino superior me ajuda a melhorar financeiramente na carreira”, “Eu já li sobre tudo isso no normal”, “Eu já estudei isso anteriormente”, “Eu já sei como ser um bom professor e como manejar uma turma”, entre outros.

Parte desses e dessas estudantes se sentem entediados(as) ou desmotivados(as) com a universidade, e acusam-na de ser desconectada da realidade. A relação entre teoria e prática é frequentemente colocada em questão: ou a universidade não entenderia nada do cotidiano escolar, e por isso seria eminentemente teórica e desconectada da prática, ou a universidade estaria fechada às mudanças da prática e se mostraria defasada em relação ao pensamento contemporâneo. Para ambas as perspectivas, existiria um processo de

² Cf. LDB/96, art. 62. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996).



totalização, sob a falsa ilusão de que seria possível, à teoria, abarcar todo universo de práticas (Deleuze, 2006).

Pensar a relação entre teorias e práticas como algo plural, parcial e fragmentado, aberto aos acontecimentos, pareceria um equívoco; para a maior parte das e dos estudantes de pedagogia, a formação deveria garantir o decalque dos métodos, conteúdos e procedimentos na prática. Isto é, sob uma perspectiva totalizadora, operar-se uma “política da reconhecimento” (Kastrup, 2007), a qual entende que os problemas podem ser resolvidos a partir de proposições preexistentes, como se os problemas trouxessem consigo, *a priori*, possibilidades de resolução (Deleuze, 2009).

A Faculdade de Educação teria, então, um cunho técnico-normativo, que forneceria aos e às estudantes saberes, competências e habilidades capazes de garantir uma prática pedagógica bem-lograda, independentemente da realidade concreta que venham a encontrar no cotidiano escolar. Sob esse prisma, entende-se que existe uma relação direta e necessária entre sujeito e objeto, e que aprender é um ato volitivo de um sujeito que mobiliza seu pensamento na intenção de apreender o objeto (ou saber) que deseja. Assim concebida, a formação de professores seria equiparada “à aquisição de conhecimentos técnicos-científicos, à transmissão de conteúdos/informações visando mudanças comportamentais, à aplicação de técnicas e de teorias” (Dias, 2012, p. 29).

Como desenvolver um curso capaz de colocar em questão a perspectiva técnico-normativa da formação, no intuito de propor uma formação outra? Como propor uma formação forjada pela criação, inspirada na ideia de “formação inventiva” de Dias (2012), através de textos e práticas pedagógicas?

É sobre a tensão entre as expectativas por parte da turma e o desenvolvimento da disciplina que se coloca o presente texto. Não se trata, contudo, de tentar diminuir a tensão, por parte da docente, num esforço para adaptar seu programa às expectativas da turma. Ao contrário, trata-se de trazer ao texto um exemplo – dentre tantos outros que poderiam ser trazidos – para pensar como a tensão pode ser afirmada na aposta de possíveis mudanças, seja de concepções, percepções ou posturas.

Como afirma Haraway (2023), “ficar com o problema” não é procurar por reconciliação ou restauração, mas pensar em possibilidades outras de relação entre os que estão envolvidos com a questão. Requer, portanto, “aprender a estar verdadeiramente no presente”, nem preso a um passado, nem apegado a um futuro, mas estar “como bichos mortais entrelaçados em uma miríade de configurações inacabadas de lugares, tempos, matérias, significados” (Haraway, 2023, p. 13).



A tensão, contudo, nem sempre foi explícita. Em alguns momentos, a turma fazia perguntas sobre o propósito dos debates, do objetivo dos textos ou da suposta ausência de conceitos considerados imprescindíveis para a disciplina. Em outros momentos, no entanto, a tensão se apresentava como resistência, em forma de atrasos, sono, esquecimentos, uso excessivo de celular, saídas constantes de sala etc.

3.2. Intenção e atenção em disputa

Quando a turma de PPP1 começou a mostrar resistência às aulas, era o segundo mês da disciplina e o texto que estava sendo trabalhado era o do antropólogo Tim Ingold (2015), intitulado de “Dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção”, publicado na revista Horizontes Antropológicos no ano de 2015. No referido texto, Ingold (2015) faz uma distinção entre dois sentidos da palavra “educação”, interessante para pensar a formação de professores para além da teleologia educativa presente na “política da reconhecimento” (Kastrup, 2007).

O primeiro, diretamente traduzido do termo latino “*educare*”, significa “criar”, “cultivar”, “alimentar”. O segundo sentido vem da palavra “*educere*”, compreendida como origem primeira da palavra “*educare*”, composta por duas partes (*ex* e *duco*), e significa “fazer sair”, “tirar para fora”, “pôr no mundo”. *Educere* parece indicar maior ação e atenção do aprender, a necessidade de sair de onde se encontra, seja do ambiente ou mesmo de si.

Ingold (2015) se alia ao segundo sentido da palavra e defende que a educação deve tratar mais da exposição ao mundo do que da introdução das coisas do mundo. Ao propor isso, o autor traça um paralelo entre educação e caminhada. Pode-se caminhar tão somente como um modo de chegar a um destino: é o que acontece, comumente, quando os e as estudantes saem de suas casas e vão à universidade, ou quando saem dos seus estágios e vão para casa. Caminhar, sob essa perspectiva, é um meio que leva a um lugar, não mais do que isso – isto é, a caminhada é feita com uma intencionalidade.

No entanto, pode-se caminhar não necessariamente sem uma finalidade, mas percebendo os vestígios que aparecem no caminho. Nessa segunda caminhada, não é a intenção que conduz, mas a atenção: cabe ao caminhante ir seguindo as pistas do caminho e, nesse labirinto, perceber como o caminho o dirige. Ou seja, não se trata de propor, por exemplo, que as e os estudantes deixem de se direcionar à universidade, ao estágio ou a suas casas, mas de defender um estado atencional nesses trajetos.



Se a caminhada intencional foca o desejo daquele que caminha, se ela só existe porque houve escolhas pessoais prévias por parte do caminhante, é porque nesse tipo de caminhada o caminho está subordinado ao próprio caminhante, de forma que “os moldes da ação exterior seguem os moldes do pensamento, que é interior” (Ingold, 2015, p. 26). Isso quer dizer que, independentemente dos sinais do caminho, dos acasos, dos acontecimentos, dos acidentes, o que guia a caminhada é a intenção, o desejo daquele que caminha. Trata-se, inclusive, de impedir que o mundo atrapalhe o caminhante na empreitada de chegar a um destino. Essa é a caminhada que se faz no *dédalo*.

O risco de caminhar pelo *dédalo* é o de conceber o mundo tão somente como uma representação das coisas, e tomar essa representação como verdadeira e inequívoca. Importa, nesta perspectiva, mais “saber sobre”, “aprender sobre”, “agir sobre”, do que “saber com”, “aprender com”, “agir com” (Alvarez; Passos, 2009), sob uma “política da reconhecimento” (Kastrup, 2007) que entende que conhecer é assimilar o previamente representado, como se o mundo fosse fechado e só fosse possível ter acesso a ele através de suas representações.

Pode-se dizer, pois, que caminhar no *dédalo* é pensar teleologicamente a relação educativa, compreendendo a aprendizagem como aquisição de conhecimentos e recepção de representações socialmente legitimadas. A aprendizagem ou a formação docente seriam, assim, atos eminentemente cognitivos: bastaria a vontade para pensar e a retidão de um pensamento direcionado àquilo que se quer pensar para que o sujeito pudesse compreender e, de algum modo, assimilar o objeto. Desse modo, importaria mais o produto do processo do que o próprio processo, sendo a aprendizagem e a formação concebidas como meios necessários aos fins elegidos.

A intencionalidade parece roubar o mundo do caminhante – e do aprendiz –, como se fosse preciso mirar – no duplo sentido da palavra – no final, no futuro, sem qualquer mirada ao presente. A pergunta que se coloca, então, é: como trazer os e as estudantes para o presente, atentos e atentas aos modos como o mundo se expressa, diminuindo a supremacia do conhecimento, da verdade, do saber e, portanto, da moral? Em outras palavras, como deslocá-los e deslocá-las de suas certezas, suas teorias e suas verdades para que experimentem um modo mais criativo de pensar a docência?

Ingold (2015) responderia de um modo bastante direto: só se escapa da “política da reconhecimento” (Kastrup, 2007) por meio da *ex-posição*, ou seja, da saída da posição inicial, do deslocamento. Mas não adianta caminhar fechado em si, porque o fechamento, que leva à *clausura*, não faz outra coisa senão corroborar com as verdades e reafirmar as



identidades. A exposição só ocorre quando o caminhante se submete ao caminho, sem qualquer atitude que oriente sua caminhada a não ser a atenção. O mundo se mostra àquele que se expõe através da experiência, num estado atencional que desacelera tempo. Importa mais o próprio caminhar do que o ponto final.

Atenção aqui deve ser entendida de modo bastante distinto da ideia de precaução, destinada a prevenir danos, evitar acidentes, controlar variáveis para que nada saia do controle; também deve se distanciar da ideia do automatismo ou do inatismo, como se todo ser humano tivesse em si o potencial de ser atento. Não se trata nem de ação, nem de performance, mas de um estado muito específico que precisa ser exercitado. Isto é, o mesmo que Stengers (2015) afirma sobre o cuidado pode ser dito sobre a atenção: é uma arte que irrompe com o imediatismo. O estado atencional sugerido pelo labirinto seria mais uma suspensão da cadeira sensório-motora (e da política da reconhecimento) do que uma atitude volitiva, conforme podemos inferir a partir de Kastrup (2007).

No entanto, isto requer tempo e exercício. Se já se sabe onde vai chegar e já se determina o tempo que levará o percurso, corre-se o risco de diminuir ou mesmo perder a atenção. Ir ao labirinto exige que o caminhante esteja à espreita: não focado, nem hipervigilante, mas ciente de que algo pode surgir, a qualquer momento. Nesse sentido,

a educação não tem nada a ver com objetivos rotineiros tais como “obter uma distância crítica” ou “assumir uma perspectiva” sobre as coisas. Não se trata de chegar num ponto de vista. No labirinto, não há ponto de chegada, não há destino final, pois cada ponto já se encontra no caminho para algum outro. Longe de assumir um ponto de vista ou perspectiva a partir dessa ou daquela posição, o ato de caminhar continuamente nos remove longe de *qualquer* ponto de vista – de qualquer posição que possamos adotar (Ingold, 2015, p. 28).

Com efeito, Ingold (2015) traz uma perspectiva não institucionalizada da educação, correspondente à *skholé*. Trata-se de um ato de suspender a temporalidade, profanar os saberes instituídos e estar atento ao mundo. Contrariamente à instituição escolar, a qual compreende que pensar corresponde a representar conteúdos na mente – e que existem conteúdos necessários a serem transmitidos –, *skholé* entende o tempo livre enquanto uma condição de uma experiência escolar, porque nela as e os estudantes são apartados da vida laboral, das expectativas familiares, da ordem social, para o estudo. O ato de estudar é entendido, então, não como um ato de preparação, mas como um tempo livre para permitir que as coisas apareçam e engendrem o pensamento.

Não se trata, pois, de colocar o foco no que deve ser aprendido, com foco na formação, mas de liberar o mundo para “fazer com que a experiência de *ser capaz de começar* seja possível” (Masschelein; Simons, 2013, p. 163). Para além do que determina



a esfera econômica, para a qual os investimentos visam sempre um resultado predefinido, “fazer escola” (Masschelein; Simons, 2013) é um modo democrático de dar tempo livre àqueles e àquelas que poderiam não tê-lo não fosse a escola.

Em suma, o convite para caminhar no labirinto é um modo de presentificar o mundo através da exposição, e isso só é possível quando a intenção é colocada de lado, dando espaço para a atenção. Por sua vez, a atenção “acompanha um mundo que não está pronto, que é sempre incipiente, que se encontra no limiar da emergência contínua” (Ingold, 2015, p. 29).

O texto de Ingold (2015) possui muitas camadas de interpretação, com diversos sentidos e múltiplas entradas. Nada disso, no entanto, parecia interessar os e as estudantes. Ao longo do trabalho sobre o texto, muitos questionamentos eram feitos, especialmente sobre a finalidade de pensar a relação entre caminhar e educar. A turma insistia em perguntar “para que” estudar o texto em questão, se a disciplina era sobre pesquisa, prática pedagógica, infância e filosofia. “Cadê a criança?”, “O que isso tem de prática pedagógica?”, “Quando vamos estudar as diversas infâncias?”, “Como vamos aprender a fazer pesquisa?”, perguntavam. Às vezes verbalmente, às vezes gestualmente.

A turma parecia não perceber que havia ali um convite para pensar a docência – e, por conseguinte, a formação – de outro modo. Ao contrário, em face da frustração de não encontrar aquilo que esperava encontrar, a turma parecia colocar em questão, cada vez mais, a disciplina. Ou seja, não encontrando os conhecimentos e saberes que julgavam imprescindíveis para formação de professores de crianças pequenas, os e as estudantes resistiam aos conceitos e às reflexões de Ingold (2015). Em ato, demonstravam que compreendiam o aprender como aquisição e adequação de conhecimentos, ao mesmo tempo que pareciam ter a intenção de aprender um suposto saber que a docente da disciplina não parecia demonstrar.

Como afirma Deleuze (2009), o pensamento ocorre quando algo o move. É a impossibilidade de pensar, ainda que momentânea, que suspende o ato cognitivo e força o pensamento. Pensar, diz o autor, não é reconhecer, assimilar ou adequar algo segundo a imagem que temos ou a ideia que temos, mas criar – “e criar é, antes de tudo, engendrar o ‘pensar’ no pesamento” (Deleuze, 2009, p. 213). Nesse sentido, a frustração diante da intenção poderia ser propulsora de aprendizagens (Deleuze, 2009, 2010).

Se aprender é decifrar signos no intuito de inventar um sentido para eles, e se o sentido emerge do próprio problema (Deleuze, 2010), que é a origem do pensamento, faz-se necessário “ficar com o problema” (Haraway, 2023). Em outros termos, em vez de



tentar adequar o programa às expectativas dos e das estudantes, ou de explicar-lhes o motivo da estruturação da disciplina, optou-se por sustentar o tensionamento.

3.3 Relação pedagógica e atenção docente

O desenvolvimento de uma disciplina é, também, o desenvolvimento de um processo. Além disso, é o desenvolvimento de uma relação. Quando se fala de relação pedagógica, fala-se também em “confiança sem fundamento” (Biesta, 2013), isto é, na confiança depositada no professor ou na professora, nas suas escolhas teóricas, metodológicas e avaliativas. Nesse sentido, pode-se dizer que “a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr risco” (Biesta, 2013, p. 45), e que este risco reside especialmente na falta de garantias prévias ao processo educativo. O aprendiz nunca sabe, exatamente, se vai aprender o que deseja, se será apresentado a coisas que jamais imaginou existir ou se precisará aprender aquilo que não deseja. Engajar-se no processo do aprender é, sempre, correr o risco.

Por outro lado, da parte da professora ou do professor, o desenvolvimento do processo exige – como exige o labirinto – um estado atencional à espreita. Há uma dupla atenção exigida pelo docente nesse estado atencional: a atenção ao estudo e a atenção à atenção discente.

O primeiro tipo de atenção é o mais comum, ainda que seja difícil de exercer, e é justamente sobre ele que se debruça Ingold (2015). O segundo tipo, denominado por Citton (2014) como “atenção conjunta”, diz respeito a atentar-se não exatamente a algo que precise ou chame nossa atenção, mas àquilo que alguém está atento. É, por exemplo, a atenção do bebê ao cuidador, atenção que alimenta os vínculos entre pessoas, no desenvolvimento da intimidade.

Trata-se, portanto, de trabalhar sobre um texto, uma matéria, um objeto com rigor conceitual – atenção ao estudo – e, ao mesmo tempo, perceber os movimentos e os pausas da turma em relação àquilo que se estuda – atenção à atenção discente.

Em um determinado momento, quando as atenções não convergem, cabe ao docente refletir sobre sua prática. Tal reflexão, contudo, não deve ser meramente cognitiva, mas sobretudo inventiva, pois não se trata de tentar procurar respostas prontas, nem de responder às perguntas imediatamente. Se o ofício da professora ou do professor não é somente técnico-científico, se perfaz uma zona de indiscernibilidade, é porque ele é atravessado por diversos vetores, exigindo da professora ou do professor a criação de



uma expressão capaz de “dar visibilidade às formas do mundo para deixar passar as forças e, poder assim, criar um contorno provisório para elas” (Dias, 2012, p. 35).

O que parecia claro, naquele momento do ano, era que havia uma dificuldade por parte da turma tanto de relacionar o texto às temáticas da disciplina, quanto de perceber que o não-saber, a dúvida e a hesitação que surgiam eram também parte de um processo de estranhamento de alguns conceitos, como formação, pesquisa e aprendizagem, além, claro, de infância e filosofia. O que os e as estudantes não percebiam era que o incômodo, de algum modo, já fazia parte da experiência do aprender fora dos enquadres da “política da reconhecimento” (Kastrup, 2007).

Como seres em constante relação com os outros, vivos ou não, os humanos estão prementemente enredados em um rizoma (Deleuze; Guattari, 2000), constituído por linhas de lugares, tempos, desejos, frustrações etc., que se entrecruzam, sobrepõem, reconfiguram. No entanto, por hábito, os seres humanos tentam construir fixidez, solidez e imutabilidade na vida. “Ficar com o problema” (Haraway, 2023) é suspender o futuro – ainda que seja tentador apostar num futuro fabulado –, para habitar o presente, com todas as contradições e incoerências, mas também com as potências que o presente apresenta. Em outras palavras, “ficar com o problema” é procurar “por narrativas reais que sejam também fabulações especulativas e realismos especulativos”, nas quais os envolvidos, “entremeados em traduções parciais e imperfeitas através da diferença, refazem os modos de viver” (Haraway, 2013, p. 25). Trata-se, pois, de uma questão mais de criação do que de reconciliação ou restauração.

A tarefa docente, nesse sentido, é dar tempo aos e às estudantes para que possam se desfazer de suas expectativas. Para isso, é preciso suspender a teleologia temporal e “fazer escola” (*cf.* Masschelein; Simos, 2013), ou seja, criar tempo livre, de modo que os e as estudantes possam ser expostos ao mundo e pensar sobre aquilo que emerge.

Trata-se, contudo, de algo diverso do que eles e elas experimentaram enquanto estiveram na Educação Básica. A escola institucionalizada opera sob uma teleologia temporal que estabelece o que, quando e como se deve aprender. Tendendo a destinar o tempo para formação de sujeitos para a ordem social, a escola tem se convertido em algo bastante diferente daquilo que se propunha quando surgiu, e “tem se dedicado a conter a imaginação, a convertê-la numa capacidade de representar fins antes de sua consecução”, no intuito de “destinar o tempo [...] [para] completar a inculcação do conhecimento nas mentes dos alunos, e não desembaraçá-lo” (Ingold, 2015, p. 32).



O que pode a afirmação de um campo problemático na formação de professores? Como, a partir desse campo, provocar mudanças capazes de rever conceitos, práticas, hábitos e expectativas?

3.4 Roteiro atencional e caminhada pedagógica

Findada a leitura do texto, foi proposto à turma que fizesse um exercício de imaginação: que imaginasse um estrangeiro chegando à universidade. Isto posto, pediu-se às e aos estudantes que elencassem elementos concretos que constituem a universidade para que o estrangeiro pudesse perceber a peculiaridade do *campus*. A turma foi falando uma série de coisas, como os animais que habitam o local, as diversas cantinas, as bibliotecas, a arquitetura do prédio que remonta a década de 1970, os lagos com peixes, as lixeiras, os cartazes, os banheiros etc.

Sem que a turma percebesse, foi sendo montado um roteiro atencional, a partir do qual uma caminhada seria realizada. Foi pedido às e aos estudantes, posteriormente, que se dividissem em trios e escolhessem um lugar do *campus* para ir. O exercício consistiria em ir ao local escolhido pelo trio, mas observando, durante o percurso, todos os pontos do roteiro elaborado em sala. O trio poderia tirar cinco fotos ou fazer um vídeo de até um minuto para apresentar à turma, findada a experiência.

Feito isso, frases distintas do texto de Ingold (2015) foram entregues aos pequenos grupos e acordou-se um horário de retorno à sala de aula. Segundo uma estudante escreveria em seu trabalho final de disciplina,

A professora nos entregou um pedaço de papel com um trecho retirado de um dos textos que havíamos lido na disciplina [em alusão a Ingold (2015)], assim possibilitando a ressignificação do texto de acordo com o que encontrásemos em nosso percurso.

Estava feita a proposta de experiência: caminhar para um lugar específico, com atenção aos itens do roteiro e voltar à sala para elaborar uma apresentação à turma. Em meio a alguns rostos surpresos e outros entediados, os trios saíram para a caminhada. Durante todo o trajeto, enquanto regente da turma, fui encontrando os pequenos grupos nos diferentes pontos do *campus* e estimulando-os com perguntas.

Tratava-se, como foi alertado durante a explicação da proposta, mais de educar o olhar para o que aparecia do que chegar ao destino. Uma caminhada atencional, afirma Masschelein (2008), coloca tanto o sujeito quanto o objeto em jogo, na medida em que a atenção permite ao sujeito se abrir para o mundo. Nessa abertura, o que é mostrado àquele



ou àquela que caminha (estuda ou pesquisa) é algo inesperado, cujo potencial pode promover a transformação do sujeito. Nas palavras do autor:

A questão do caminhar não é que ele nos ofereceria uma visão (leitura) “melhor” ou uma visão mais completa, que nos permitiria transgredir os limites de nossa perspectiva, mas sim que ele nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto a sua evidência nos comanda. Ele permite um olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a um ponto de vista no sentido de posição subjetiva, ou seja, exatamente a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo). Caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora-de-posição (Masschelein, 2008, p. 32).

O convite proposto na disciplina consistia, justamente, em deslocar os e as estudantes de suas perspectivas, ideias, projeções etc. Em última instância, tentava-se, através da vivência, de sair dos enquadres da “imagem dogmática” da docência (Deleuze, 2009), para transformar “a verdade em *éthos*”³, numa certa subjetivação do discurso (Foucault, 2006, p. 147).

A falta de interesse, contudo, continuava visível. Como um exercício atencional, a caminhada parecia estar fora da intenção da turma, que procurava por propósitos e objetivos – explicados de antemão – e que parecia estar afeita a uma perspectiva teleológica – portanto, intencional de pesquisa, docência, educação, infância, enfim – de formação.

Como comentaria posteriormente uma estudante em seu trabalho, “admito que inicialmente a proposta não me animou muito, eu já me sentia cansada só de imaginar o trabalho que essa atividade ia gerar”. De modo similar, um estudante escreveu em seu trabalho que “não via sentido em fazer aquilo, estava muito distante do que esperava da disciplina”.

No entanto, aos poucos, algo parecia ir mudando. Os corpos iam ficando mais vivos, os rostos mais expressivos, as falas mais entoadas. Notava-se que as e os estudantes brincavam entre si, paravam para pensar no enquadramento de uma foto ou se sentavam para ler os parágrafos que levavam consigo e comentá-los. Os cadernos começavam a ser preenchidos e não raro alguém me chamava para apontar alguma descoberta ou fazer uma pergunta. “Ao iniciar o percurso, comecei a mudar de ideia e a me encantar pela

³ *Éthos* é entendido como a relação que o sujeito constitui consigo mesmo diante do sistema prescrito, pois existem diferentes modos de se comportar perante uma regra, de se relacionar com o interdito ou de, enfim, operar no jogo de forças que se coloca entre o instituído e o vivido. Nesse sentido, a proposta pedagógica visa a suspensão dos procedimentos, métodos e valores da pesquisa por parte dos e das estudantes, de modo que eles e elas possam se expor ao mundo, sem categorizações prévias. Não se trata de representação do mundo ou de análise dele, mas de andar por ele e se deixar ser afetado pelo que aparece. Em outros termos, a verdade transformada em *éthos* não é, portanto, “a verdade sobre o real, mas sim a verdade que vem do real – a verdade não está numa tese ou representação, mas na experiência” (Masschelein, 2008, p. 45).



atividade”, relatou uma estudante. “Notei que não tinha mais tempo para dar atenção às coisas, pois, como mulher adulta com uma série de afazeres para cumprir, não podia ‘perder tempo com essas coisas’ consideradas menos importantes”, expressou outra.

Foi preciso alterar a hora de retorno à sala, porque “subestimamos a proposta”, como disseram algumas estudantes. “Achamos que seria rápido, algo protocolar, mas descobrimos muitas coisas e não dá para parar agora só porque marcamos um horário”, disse uma estudante. Ao ouvir o que a colega comentava, outra estudante acrescentou: “Pensamos em *chrónos*, mas entramos em *aión*”⁴, em referência às aulas da disciplina.

No retorno, o entusiasmo e a alegria eram mais evidentes: as e os estudantes pediam para falar, se interrompiam, levantavam para mostrar as telas de celular com as fotos, faziam comentários do que encontraram... Enfim, algo parecia estar mudando.

Feita uma breve narrativa da experiência, passaremos, a partir de então, ao segundo movimento proposto pelo artigo, qual seja, análise da narrativa da experiência. Para tanto, analisaremos alguns trabalhos realizados para a disciplina, procurando extrair relatos e reflexões dos integrantes dos grupos, no intuito de tentar destacar mudanças em relação não somente à disciplina, mas sobretudo aos conceitos em torno dos quais girava as aulas.

4 Pensar a experiência narrada

4.1 Recorte teórico

À luz de Ingold (2015), especialmente com a defesa da atenção; de Masschelein e Simons (2013), com a concepção de escola como tempo livre; e de Masschelein (2008), com a ideia de um sujeito da experiência – no lugar de um sujeito sujeitado aos parâmetros científicos e à “razão comunicativa” –, o intuito da caminhada pedagógica era tentar mover, literal e metaforicamente, os e as estudantes de seus lugares estabelecidos, de suas individualidades, seus desejos e suas certezas.

Tal proposta, convém destacar, não estava prevista no programa semestral da disciplina; ela foi pensada como uma aposta diante do visível desinteresse dos estudantes

⁴ Em referência à aula em que foi trabalhada a distinção entre os três tempos gregos: *chrónos*, *aión* e *kairós*. *Chrónos*, o tempo medido, que instaura uma temporalidade específica, dividindo a vida entre passado, presente e futuro, de onde vem o termo cronômetro, por exemplo; *aión*, o tempo da experiência, que é todo presente, um tempo de criança que brinca, como afirma Heráclito no fragmento 32; e *kairós*, o tempo da oportunidade, descrito pelos gregos como um anão com tufo na cabeça que passa somente uma vez na vida. Tempo sem começo nem fim, pura intensidade, presença no presente, *aión* é o tempo relacionado à infância como “condição de experiência”. Kohan (2007) relaciona *aión* ao devir-criança e pensa uma “infância da educação”, ou seja, uma educação comprometida com a experiência e a atenção ao presente.



pelas aulas. Tratava-se, portanto, de uma aposta que envolvia um duplo risco (Biesta, 2013), pois não somente pressupunha a participação ativa das e dos estudantes, como também partia da constatação de que a turma estava desmotivada. Ou seja, sabia-se, de antemão, que haveria resistência.

No entanto, partia-se da ideia de que era possível propor uma experiência aberta ao aparecimento de coisas, sem se saber, de antemão, quais coisas apareceriam. Era um tipo de “chamamento pouco esclarecido e até mesmo confuso”, que se negava a explicações ou justificativas prévias, no intuito de experimentar a caminhada para, posteriormente, “compreender o que a princípio parece confuso e obscuro” (Alvarez; Passos, 2009, p. 142). Interessa menos a que se dá atenção e mais o gesto de “dar atenção ao acontecimento” (Alvarez; Passos, 2009, p. 145).

Nesse sentido, se constava no roteiro que fossem observadas as lixeiras da universidade, por exemplo, não eram exatamente as lixeiras que interessavam, mas o estado atencional que surgia a partir da suspensão do tempo e das suas imprevisíveis possibilidades de desdobramento. Em outras palavras, contar ou descrever as lixeiras é um exercício que possibilita o pouso da atenção, e é o que surge a partir desse pouso que interessa à pesquisa ou ao estudo.

Assim, essa não foi uma proposta de “educação da experiência”, como se fosse uma pedagogia baseada em competências e habilidades, cuja metodologia garantiria o aprendizado de conteúdos programados de antemão. Trata-se, ao contrário, de fazer com que as e os estudantes experimentem um processo de pesquisa cartográfica, cuja máxima consiste em pensar o conhecimento não como representação, mas como criação, sob o pressuposto de uma “política da narratividade que permita a dissolução das posições estanques geralmente associadas ao trabalho de pesquisa: aquele que conhece e aquilo que é conhecido” (Alvarez; Passos, 2009, p. 132).

De igual modo, pressupõe-se a ideia de que a formação de professores não deve servir necessariamente para tornar os sujeitos críticos ou conscientes – embora se reconheça a importância do engajamento político do professor –, mas para deslocar ou liberar os olhares, as certezas e os lugares das e dos estudantes (*cf.* Masschelein, 2008). Enquanto a conscientização entende que existe um sujeito capaz de pensar sobre as coisas e, sobretudo, que existe quem pode ensinar o sujeito a pensar sobre as coisas que devem ser pensadas, como denunciam Deleuze e Foucault em “Os intelectuais e o poder” (Deleuze, 2006), a atenção coloca em jogo sujeito e objeto, pesquisador(a) e pesquisado, adulto e criança, docente e discente, abrindo o mundo e o presentificando de tal modo que



a transformação, se ocorrer, ocorre a partir da experiência. Tal transformação é, sobretudo, do sujeito sobre si mesmo.

Como na pesquisa cartográfica, a formação de professores forjada através da caminhada é menos uma “descrição de estados de coisas do que o acompanhamento de processos” (Alvarez; Passos, 2009, p. 135). À esquiva da política da reconhecimento, o que se propunha era uma educação (de si) a partir da experiência, à espera – tal como o verbo francês “*attendre*” – de que algo apareça. Em relação a isso, Ingold (2015, p. 30) sugere que o aparecer das coisas se assemelha à imaginação delas, porque “imaginar é um movimento de abertura e não de fechamento; produz não fins, mas começos”.

4.2 Uma experiência, três narrativas

Com efeito, a caminhada realizada pela turma trouxe novos começos, abrindo espaço para o que poderia ser chamado, com inspirações em Kohan (2007), de uma infância da formação. Não somente pela mudança de atitude por parte da turma, que passou a se engajar cada vez mais nas aulas, fazendo relações entre os textos e o vivido, mas sobretudo pela mudança de perguntas e perspectivas. Os trabalhos coletivos apresentados demonstravam como, de um ponto de vista inventivo, as e os estudantes foram elaborando sentidos ao vivido, enquanto narravam a caminhada.

De algum modo, um novo olhar parecia surgir, com expressões que indicavam que a experiência possibilitou, em alguns e algumas estudantes, “um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar [ou formativa] repetidora do mesmo”, aberto a “acontecimentos inesperados e imprevisíveis [...] tempo de *aión*, e não somente de *chrónos*” (Kohan, 2007, p. 98).

Chamou atenção, por exemplo, um trio que fez um vídeo de um minuto que alternava entre imagens passando em alta velocidade e imagens passando em câmera lenta. Entre aceleração e lentidão, o que o grupo procurava, em suas palavras, era “fazer com que a turma experimentasse o tempo *chrónos* da vida cotidiana e o tempo *aión*, da *skholé*, através da experiência visual”. Ainda em relação a isso, o trio comentou que, na proposta de feitura do vídeo, tentava pensar como seria assistir a uma experiência vivida e como essa experiência, narrada em suporte audiovisual, poderia deflagrar outras. Em outras palavras, procurou-se criar um vídeo que abarcasse o ocorrido e, ao fazê-lo, deflagrasse experiências naquele que assiste.



O que a princípio era uma teoria fora da realidade escolar ou um devaneio de uma disciplina que dava indícios de não estar cumprindo a ementa, como alguns estudantes comentaram posteriormente, começava, aos poucos, a ganhar novos contornos. No caso acima, por exemplo, a discussão entre a escola como tempo livre e a escola como instituição se fez presente de modo quase transversal (cf. Masschelein; Simons, 2013; Ingold, 2015). Além disso, parecia que experimentar os dois tempos trabalhados, *aión* e *chrónos*, ajudava o grupo a se apropriar dos conceitos e incorporá-los às reflexões sobre a experiência, como se a criação – e não a transmissão – pudesse ser a inventora – e não a conformadora – de verdades (cf. Kohan, 2007).

Outro trio tirou apenas uma foto, na qual figurava uma rampa ligando o andar das salas de aula ao andar dos elevadores. A foto foi tirada de frente para a rampa, ou seja, a partir da perspectiva de quem iria percorrê-la, de baixo para cima, contemplando toda a arquitetura da via, que se inclina para baixo. Pela percepção da imagem, há uma dificuldade de se ver o fim da rampa, ficando clara a proposta do trio em focar na inclinação e no percurso. Intitulada “presença da ausência”, a foto surpreendeu a turma, que esperava encontrar elementos do roteiro na imagem. Diante disso, o trio perguntou: “Como podemos perceber o que não existe?”. Houve uma breve discussão mediada pelo trio, que, ao final, disse que a apresentação tinha o objetivo de trazer uma questão percebida somente durante a caminhada, embora fizessem esse trajeto diariamente: a ausência de piso tátil para estudantes cegos ou com baixa visão.

Perceber a ausência do piso tátil foi possível porque o grupo, por um lado, teve tempo livre, e, por outro lado, se deslocou – literal e metaforicamente. Considerando que nenhuma das três integrantes possuía baixa visão, por exemplo, tal percepção – apontada como uma descoberta feita durante a caminhada – só foi possível mediante uma outra maneira de se estar na universidade. Convém destacar que o PPP1 é oferecido no terceiro semestre do curso de pedagogia da Faculdade de Educação, ou seja, as três integrantes já tinham frequentado a universidade, no mínimo, por um ano. Segundo Ingold (2015), o caminho proposto pelo labirinto possibilita o aparecimento das coisas, mas estas só aparecem quando se há um trabalho sobre a atenção. Nesse sentido, a frustração, como quebra da expectativa e suspensão da intenção, apareceu enquanto um elemento importante para a experiência ocorrida.

Um terceiro trio tirou uma foto na entrada da galeria da universidade, onde havia um tapete comprido em que se lia “observe atentamente”. Ao fundo, percebe-se um quadro grande reproduzindo a *Monalisa*, com um balão de fala contendo a conhecida



frase: “Nunca uma classe dominante abdicou voluntária e pacificamente do poder”. O grupo elaborou uma reflexão acerca da relação entre atenção e desigualdade social, argumentando que o tempo da atenção está diretamente relacionado às condições socioeconômicas. Isto é, quanto melhor a condição financeira de uma pessoa, maior a possibilidade que ela tem de viver estados atencionais. Articulando essa reflexão às aulas, as estudantes recuperaram o sentido original da palavra “*skholé*”. Percebeu-se, conforme afirmaram, a importância de uma educação não baseada em conteúdos ou explicações, mas na doação de tempo àqueles que não o têm.

Neste terceiro caso, fica evidente a distinção entre pensar e experimentar a escola (ou a educação) como tempo livre. Trata-se de um “saber com” e não somente um “saber sobre” (Alvarez; Passos, 2009). Em se tratando de uma disciplina destinada à formação de professores de Educação Infantil e Anos iniciais, em uma faculdade de educação, a conclusão do grupo parece indicar, ainda que circunstancialmente, um deslocamento na concepção do papel docente, que sai do lugar da transmissão de conhecimento para o lugar da sustentação de um tempo distinto do tempo social, marcadamente cronológico, hierárquico e, nos termos do grupo, desigual.

Ao final do primeiro semestre, enquanto iam apresentando seus trabalhos, as e os estudantes traziam, mais do que certezas ou afirmativas, perguntas: “Será que conhecemos, de fato, aquilo que julgamos conhecer?”; “Quando a caminhada deixou de ser somente física?”; “A experiência em si não me influenciou muito na hora, só depois que vi que mudou minha relação com os textos, ‘por quê?’, eu me pergunto”.

Tais perguntas, selecionadas dentre uma série de outras, mostram uma mudança da turma a partir não somente da experiência, mas das reflexões, indagações e sensações sobre a experiência. A primeira, por exemplo, parece surgir a partir de uma parte muito específica do texto de Ingold (2015, p. 21), quando o autor afirma que “se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si”, e parece trazer, nas entrelinhas, o deslocamento da estudante em relação às expectativas e saberes que a levaram a escolher a disciplina. Convém destacar que, a cada semestre, pelo menos quatro disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica I, com distintas abordagens, são oferecidas pela faculdade, e que a escolha por esta, em específico, demonstra uma inclinação das e dos estudantes para o tema.

A segunda pergunta é interessante porque parece demonstrar que a aluna já relacionou a “pedagogia pobre” de Masschelein, citada por Ingold (2015), à experiência vivida. Demonstra, ainda, possíveis inferências conceituais, considerando que foi



trabalhado no semestre textos sobre cartografia (Kastrup, 2007; Alvarez; Passos, 2009), formação inventiva (Dias, 2012), infância e “infância da educação” (Kohan, 2007).

A terceira e última pergunta apresenta uma relação entre formação, aprendizagem e tempo. Depois da experiência, e somente depois dela, foi viável se relacionar com os textos – acrescenta-se, com a disciplina e a formação – de outra forma.

Nas colocações anteriores, é possível perceber três pontos importantes. O primeiro é que parte da turma começou a experimentar a ideia de “ficar com o problema” (Haraway, 2023) e, do problema, tentar inventar formas de se relacionar com a formação (de si). Nota-se que as perguntas feitas são mais reflexões surgidas da experiência do que um pedido de resposta. O segundo é que, de algum modo, as e os estudantes passaram a pensar o tempo com mais espessura, o que lhes permitiu, ainda que fugazmente, “habitar um território existencial” (Alvarez; Passos, 2009) muito específico; ao mesmo tempo, o estado atencional abriu espaço para uma certa ode ao acaso – algo normalmente temido, sobretudo por jovens que cursam a faculdade de pedagogia, conforme trazido na primeira parte do presente texto.

Por fim, o terceiro ponto, que talvez perpassasse os dois anteriores: o trabalho sobre a atenção. Percebe-se que só foi possível afirmar o problemático e criar um território singular de habitação porque as e os estudantes estiveram exercitando a atenção. Tal como defendido ao longo do texto, a atenção proposta não é algo que se pede, mas algo para o qual se cria uma condição de exercício. Não se trata, pois, de exigir foco ou concentração, mas de se expor ao mundo e dar tempo para que algo do mundo fale.

Nada disso poderia ocorrer se, de início, o planejamento tivesse sido exitoso; se as e os estudantes gostassem das aulas; se os textos lhes parecessem interessantes, coerentes e importantes. Ao mesmo tempo, também a experiência não teria ocorrido se a docente não estivesse atenta aos microgestos, aos subentendidos, aos não ditos; não teria ocorrido se a docente não colocasse a si mesma em um contínuo exercício de pesquisa tanto cartográfica quanto autobiográfica; não teria acontecido se não houvesse a tentativa de inventar um outro modo de abordar as temáticas, uma outra forma de entrar nos textos.

5 Conclusão

O texto problematizou a formação de professores cunhada sob uma perspectiva teleológica e intencional. Com Ingold (2015), Masschelein (2008) e Masschelein e Simons (2013), colocou-se em questão a ideia da escola como espaço de preparação para



ordem social, apresentando uma crítica ao que se chamou de “imagem dogmática” da docência (Deleuze, 2009).

À luz de um “pensamento narrativo” (Clandinin; Connelly 2011) e sob os escopos de uma “política da narratividade” (Passos; Barros, 2009), procurou-se, ao longo de todo o artigo, desenvolver uma escrita que desse testemunho de um método cartográfico, no qual houvesse uma implicação entre pesquisador e pesquisado, com intuito de criar um território singular em que conceitos e perspectivas fossem colocados em jogo, num ato de profanação de saberes e verdades socialmente instituídos (Masschelein; Simons, 2013).

Para tanto, optou-se por construir um artigo que fosse capaz de narrar uma experiência e pensar a experiência narrada. A partir da problematização da teleologia da formação de professores, que concebe a docência como um lugar de saber, e sob a premissa de que a docência pode ser um exercício de criação a ser desenvolvido ao longo de toda a vida através dos encontros entre docentes e discentes, a caminhada foi trazida como exemplo de um dispositivo cuja potencialidade residiria na capacidade de suspender a temporalidade cronológica, promover atenção ao presente, profanar saberes e verdades instituídos e, sobretudo, convidar à experiência do olhar como se fosse a primeira vez. Tratou-se de um gesto de trazer a infância à pesquisa e à docência.

Ao compor uma narrativa da experiência e pensar sobre a narrativa criada, o texto colocou em questão a formação de professores na mesma medida em que buscou trazer práticas que corroborassem para uma formação outra. Sobretudo, procurou-se fazer isso acompanhando os processos desenvolvidos ao longo do semestre letivo. No entanto, resguardada a singularidade da disciplina, que ocorreu em um momento específico, com um corpo discente próprio, é possível identificar três aspectos que dariam à experiência um caráter comum, ou seja, compartilhável, a despeito do contexto no qual esteve inserida.

O primeiro aspecto é a frustração. Diante do inesperado, do não planejado, a afirmação do problema apareceu como possibilidade de criação de outro modo de facilitar a formação de professores. Assim, por meio da prática pedagógica narrada e pensada, e à luz do referencial teórico trabalhado, buscou-se afirmar a aula como um acontecimento específico que, a despeito do planejado, ocorre a partir do encontro entre docente, discentes e textos.

O segundo, a afirmação da formação como um exercício contínuo da docência, que inclui não somente o corpo discente da faculdade, mas também – e talvez sobretudo –



o corpo docente. Procurou-se, ao longo do texto, demonstrar não apenas as propostas pedagógicas, como também as reflexões, hesitações e perguntas tanto da professora quanto dos e das estudantes, num gesto de cultivo e receptividade do que emergia ao longo do processo. Em outras palavras, tentou-se, tanto na prática docente quanto no artigo em tela, “estar ao lado sem medo de perder tempo, se permitindo encontrar o que não se procurava ou mesmo ser encontrado pelo acontecimento” (Alvarez; Passos, 2009, p. 137).

O terceiro e último aspecto diz respeito à relação entre teoria e prática, na tentativa de diminuir, cada vez mais, a distância entre aquilo que se defende enquanto formação e subjetividade docente e aquilo que se afirma no encontro pedagógico. A atenção como abertura ao mundo, a escola como tempo livre, a infância como renovação da educação e a pesquisa como acompanhamento de processos apareceram como importantes balizadores do desenvolvimento do trabalho.

Assim, “no entrecruzar da discussão conceitual com a experiência concreta de habitar um território existencial singular” (Alvarez; Passos, 2009, p. 131), o texto procurou captar algumas expressões capazes de indicar mudanças de percepção, concepção e expectativa. Tais mudanças, contudo, não ocorreram de modo linear e estrutural, porque a experiência não segue, necessariamente, a ordem da razão.

Por isso, a narrativa não se furtou a trazer os tensionamentos surgidos com a professora, porque é também com as microrresistências que o processo pedagógico se desenvolve. Como afirmam Passos e Barros (2009, p. 169-170)

Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisa; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal.

O que os autores afirmam a respeito da experiência cartográfica poderia igualmente ser dito a respeito da experiência em questão, cujo intuito era fazer escola dentro da escola (*cf.* Masschelein; Simons, 2013). Não se trata, portanto, de propor que, da caminhada, surja um modelo ou uma metodologia de trabalho com estudantes do curso de pedagogia. O caso em análise não visa a servir como uma forma procedimental nem como um paradigma passível de ser decalcado em qualquer circunstância, mas como a demonstração de uma diferença construída em um território singular. Tal diferença, percebida através de um conjunto de expressões ocorrido ao longo do processo, somente foi possível através de deslocamentos – literais e metafóricos – da turma.



O caso aqui trazido não é indício, necessariamente, de uma prática bem lograda, se entendemos êxito pedagógico a partir da “imagem dogmática” (Deleuze, 2009), mas de um exemplo do que pode a docência a partir da diferença – ou a infância da docência. Se as expressões testemunham mudanças de percepção, conceitualização e expectativas, elas só o fazem porque, antes, a própria docente da disciplina se colocou aberta a mudanças. Trata-se, com efeito, de uma íntima relação entre a formação de si e a formação dos outros, sem qualquer hierarquia entre ambos.

Pode-se, portanto, perguntar: quanto do problemático (*cf.* Haraway, 2023) estamos, nós, professores e professoras, dispostos a sustentar, no intuito de abrir espaço para que a diferença emerja? Qual grau de desconforto e incerteza conseguimos suportar, abdicando de nossas verdades e prerrogativas, a partir do encontro com o inesperado? Finalmente, o que pode a infância da formação, da docência e da pesquisa?

Referências

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. 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. 131-149.

BIESTA, G. **The beautiful risk of education**. Boulder and London: Paradigm Publishers, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 fev. 2025.

CITTON, Y. **Pour une écologie de l'attention**. Paris: Seuil, 2014.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2009.

DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. In: DELEUZE, G. **Ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 265-273.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. v. 1.

DELEUZE, G. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012. v. 3.

DELEUZE, G. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 4.

DIAS, R. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.



FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. 5. p. 144-162.

HARAWAY, D. **Ficar com o problema**: fazer parentes no Chthuluceno. São Paulo: n-1 edições, 2023.

INGOLD, T. Dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, 2015.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p.35-48, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 17 fev. 2025.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PASSOS, E.; BARROS, R. Por uma política da narratividade. 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. 150-171.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes**. São Paulo: Cosac Naif, 2015.

Recebido em: 8 de janeiro de 2025.

Aceito em: 11 de março de 2025.