

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

CARTOGRAFIA DE VIDA NO TRABALHO EDUCATIVO COM JOVENS E ADULTOS:
CONVERSAS-EM-AÇÃO

JAQUELINE DINORÁ PAIVA DE CAMPOS

Porto Alegre, dezembro de 2014.

JAQUELINE DINORÁ PAIVA DE CAMPOS

**CARTOGRAFIA DE VIDA NO TRABALHO EDUCATIVO COM JOVENS E ADULTOS:
CONVERSAS-EM-AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção título de Mestre em Educação.

Grupo Temático: Educação em Saúde

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim

Porto Alegre, dezembro de 2014.

CIP - Catalogação na Publicação

Campos, Jaqueline Dinorá Paiva de
Cartografia de vida no trabalho educativo com
jovens e adultos: conversas-em-ação / Jaqueline
Dinorá Paiva de Campos. -- 2014.
72 f.

Orientador: Ricardo Burg Ceccim.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Subjetividade
e educação. 3. Ensino-aprendizagem. 4. Educação e
produção de saúde. I. Ceccim, Ricardo Burg, orient.
II. Título.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Beatriz Vargas Dorneles

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas

Faculdade de Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Marlene Gonçalves Mattes

Programa de Pós-Graduação em Letras

Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter)

Para Dinorá, Wolmir e Fofinha: meus três amores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Ricardo Burg Ceccim, por ter acreditado em mim, enquanto eu mesma não acreditava, apresentando-me outros mundos possíveis. À professora Paola Zordan pela atenção dispensada a mim em momentos de “sufoco”. À professora Heloisa Junqueira, minha madrinha afetiva, que me estimulou a retornar à Universidade.

Ao grupo de professores desta Universidade e convidados com quem tive o prazer de conviver durante o mestrado e que foram companheiros de conversas-em-ação: Profa. Cleci Maraschin, Profa. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer, Prof. Emerson Elias Merhy, Prof. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, Prof. Luiz Antônio Fuganti, Prof. Luís David Castiel, Profa. Madel Therezinha Luz, Profa. Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan, Prof. Ricardo Burg Ceccim. À minha banca de qualificação da proposta de dissertação: Profa. Dra. Beatriz Vargas Dorneles, Profa. Dra. Marlene Gonçalves Mattes e Profa. Analice de Lima Palombini. À minha banca examinadora da dissertação: Profa. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas, Profa. Dra. Beatriz Vargas Dorneles, Profa. Dra. Marlene Gonçalves Mattes. À Profa. Maria Stephanou, atual Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, pela atenção e disponibilidade dedicada aos alunos da Faculdade de Educação.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelas oportunidades que me proporcionou.

Aos amigos que fiz durante esta “passagem”.

À minha família, pelo apoio: Dinorá Paiva de Campos (mãe), Luiz Fernando Paiva de Campos (irmão), Fernanda Lavratti Ribeiro (cunhada), Beatriz Campos Teixeira (irmã), Ildeu Nunes Teixeira (cunhado), Guilherme Campos Teixeira e Carolina Campos Teixeira (sobrinhos). Ao meu marido Wolmir, pelo companheirismo e compreensão.

Aos alunos do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos, que me ensinaram que Educar é como a arte e a própria vida, exige a marca do inacabado.

Quem quiser nascer tem que destruir um mundo (...).
Herman Hesse

RESUMO

Esta dissertação está orientada pelo trabalho educativo em Núcleos de Educação de Jovens e Adultos, modalidade não presencial. Esses Núcleos são oferecidos como possibilidade à regularização da escolaridade formal, apoiando seus alunos na prestação de exames e obtenção da certificação. Seu alunado é composto por estudantes com idade superior aos 15 anos, que experimentaram o abandono da escola regular ou jamais a frequentaram, estando aí razões do mundo do trabalho, relações de gênero, comportamento desviante dos padrões da escola, repetências, dificuldades de aprendizagem, transtornos mentais, privação parcial de liberdade e sob medidas socioeducativas ou protetivas, entre outros, além daqueles pressionados pelas exigências de determinados postos de trabalho ou em busca da aceleração da escolaridade perdida em razão das várias motivações à evasão. Como proposta metodológica, a pesquisa fez uso da cartografia, utilizando-se das narrativas de alunos de um Núcleo na cidade de Porto Alegre/RS, a fim de captar minúcias e sutilezas que põem jovens e adultos em redes de si e de coletivos quando buscam, por si mesmos, a escola. Narrativas dos alunos configuraram o corpus da pesquisa. Na escuta e no acompanhamento de processos e percursos no trabalho educativo, histórias demandavam afetos e encontros, ou seja, não as “formas” como se oferecem exames, certificação e regularização da vida escolar, mas cenários de acolhimento. O estudo detectou, como processo pedagógico, a presença de “conversas-em-ação”. Conversas-em-ação são geradoras de conexões e proporcionam novas maneiras de ser, fazer, viver, aprender. No Núcleo, conversas-em-ação eram convocadas pela horizontalização das relações, pelo acolhimento a fluxos intensivos, pelo rompimento com o modelo organizacional piramidal comum às instituições públicas, pela abertura à alteridade e pelo encontro com a diversidade. Pode-se compreender que as articulações produzidas no encontro educativo fazem emergir ações de si e de entornos, ressignificando o passado e o presente, fazendo reencontrar a multiplicidade (quando os caminhos estão em aberto) ou a possibilidade de novas conexões ao ensinar e aprender. Apreendemos o pedido por uma escola com mais instrumentos pedagógicos que curriculares, mais intensivos que disciplinares, mais desacomodadores que avaliativos, dando visibilidade a um trabalho educativo que se constrói em ato de mundo. Foram nominados pela pesquisa três instrumentos: o olhar-rizomático, a escuta-inscrição e o corpo-pendular. Tais instrumentos envolvem uma postura e disposição dos professores de uma escola não presencial, mas disponível à presença e à colaboração; não disciplinar nas regras de frequência, assiduidade, comportamento, mas modelável por seus alunos. Ver o aluno e perscrutar suas redes para corresponder à construção de projetos educativos com a cidade; escutar as necessidades educativas e inscrevê-las em acolhimento do que pede passagem, oferecendo um corpo-escola, um corpo-docência capaz de mover-se com os corpos dos alunos em movimentos de criação do viver. Uma “política cognitiva” de conversas-em-ação produz um espaço e um tempo que garantem borda (acolhimento), passagem aos devires em curso com o intermédio da Educação de Jovens e Adultos e uma aprendizagem em meio à vida e nas redes, composição de acontecimentos-aprendizagem, onde diferimos de nós mesmos, pois algo acontece conosco.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Subjetividade e educação, Ensino-aprendizagem, Educação e produção de saúde.

ABSTRACT

The present dissertation is on the educational work developed at Youth and Adult Education Centers, a non-classroom education. These centers are offered as a possibility of formal education regularization supporting their students when rendering exams and obtaining certification. The students are over fifteen years old and have gone through abandon of regular school or have never attended a regular school bringing questions related to the world of labor, gender relations, deviant behavior on school standards, school failure, learning difficulties, mental disorders, partial deprivation of freedom, social-educational measures or protective orders, among others, beyond the pressure coming from labor world or the search for acceleration of education in cases of dropout. As methodological proposal it was chosen the cartography one using the narratives of students from a center in Porto Alegre/RS to capture details that put young people and adults in relational networks when they look for the center by themselves. The narratives of the students are the corpus of the research. While listening and following the process and the course of the educational work, the stories demanded affection and being encountered and not in the “form” that exams, certifications and school regularizations are presented, but in welcoming scenarios. The study has detected, as pedagogical work, the presence of “conversations-in-action”. Conversations-in-action produce networkings and bring new ways of being, doing, living and learning. At the center, conversations-in-action were marked by the horizontalization of relationships, the support to intensive flows, the rupture with the pyramidal organizational structure commonly present in the public institutions, the opening to otherness and the diversity. It is possible to understand that the articulations produced at the educational meetings made actions emerge from themselves and from surrounding giving new meaning to past and present and encountering again multiplicity (when ways are open) or the possibility of new connections when teaching and learning. We have also detected the aspiration for a school with more educational resources than curricular ones, more intensive than disciplinary, that instigates more than evaluating, bringing visibility to an educational work built in the life of all who is involved. Three important instruments in this research are: the rhizomatic-outlook, the listening-registration and the pendulum-body. Such instruments take attitude and willingness from teachers of a non-classroom education school. A non-classroom education school however always available to presence and cooperation; not disciplinary on attendance and behavior, but able to be influenced by its students. To see the student and scrutinize the networkings in order to build educational projects to the city; to listen the educational needs and embrace those who ask for passage offering a school-body, a teaching-body able to move along with students in movements that create living. A “cognitive policy” of conversations-in-action produces a space and a time that guarantee shelter, passageway to the changes in course through the Youth and Adult Education and learning from life and networkings, composing learning-events in which we become different, knowing that something is happening through this process to us.

Keywords: Youth and Adult Education, Subjectivity and Education, Teaching-learning, Education and Production of health.

Lista de Siglas

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CES – Centro de Estudos Supletivos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MTE – Movimento Todos pela Educação

NEEJA – Núcleo Estadual de Educação de Jovens e adultos

NOES – Núcleo de Orientação aos Estudos Supletivos

NREJA – Núcleo Rural de Educação de Jovens e Adultos

PEC – Programa de Educação Continuada

PNAB – Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

PRIMEIRAS CONVERSAS	13
O TOM DA CONVERSA: FABRICANDO A QUESTÃO.....	19
CONVERSA AO PÉ DO OUVIDO: PRODUZINDO FERRAMENTAS-ARMAS.....	28
CONVERSAS ENTRECruzADAS: TERRITÓRIOS E DESTERRITORIALIZAÇÕES	36
CONVERSAS DA BORDA.....	50
ABORDANDO OS SIGNOS	52
ABORDANDO O TERRITÓRIO VAZADO	57
ABORDANDO O TEMPO QUE DURA.....	60
RETOMANDO A CONVERSA: CONSIDERAÇÕES.....	64
CAIXA DE CONVERSAS	68
APÊNDICE: TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL.....	72

“A forma sem ideias não muda... envelhece.”
Tavares (2011, p. 36).



PRIMEIRAS CONVERSAS

Uma vez Mário Quintana, já bem velhinho, fragilizado pela doença, disse: “vivo porque sou curioso”¹, instigante ligação entre idade, produção de vida e estranhamento. Também sempre fui curiosa e detesto a rotina. O estranhamento me instiga (mesmo, às vezes, com medo) e me coloca em movimento na busca de novas conversas, inclusive dar aulas.

Minha formação docente vem da Licenciatura em Matemática e, posteriormente, da Licenciatura em Biologia. Como graduanda em Biologia, estudava a vida, contudo queria mais. Queria produzir vida (imaginário de cientista), mas meu encontro com a educação mostrou ser mais potente (da vida de laboratório ao laborar a vida). Nunca trabalhei em um laboratório científico; entretanto, a educação me mostrava um campo de experimentação, aprender me trazia do fora (estudando) e me jogava para fora (explorando), percebia que, estando aberta ao “fora”, ao outro, a outras conversas, a outras conexões, estranhamentos “aconteciam”. Assim como uma viajante inesperada, que desacomoda a rotina do local aonde chega ou desacomoda-se e não sabe aonde chega, verificava eu mesma modificada porque estudava ou explorava saberes e sentidos.

Encontrei a área da saúde por meio do Programa de Educação Continuada – PEC, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em 2008. Nesse período, na escola, minha escuta não dava conta do que se passava comigo. Ouvia “pedidos” que se apresentavam de forma destrutiva e violenta no dia-a-dia da escola e que, mais tarde, foram traduzidos como pedidos de construção da vida. Perturbada com o que ocorria, fui provocada por um Seminário Avançado, no Grupo Temático de Educação em Saúde, do PPGEduc/UFRGS, que tratava, em sua ementa, entre outros temas, da “escuta pedagógica”, oferta educativa aos processos de singularização na cultura, na clínica, no ensinar. Nesse seminário, fui apresentada pelo professor Ricardo Burg Ceccim aos textos do filósofo

¹ Entrevista dada pelo ator Edson Celulari à Marília Gabriela, no programa “De Frente com Gabi”, na GNT, no dia 15 ago 2014. O ator relata seu encontro e sua conversa com Mário Quintana.

Gilles Deleuze e de outros nômades, que me contaminaram, tornando-se companheiros de “conversa” na articulação do estudar com as práticas escolares que desenvolvia. Esse encontro potencializou o meu ingresso no curso de especialização em Educação em Saúde Mental Coletiva, apesar de já ter um título de especialista e, mais tarde, a buscar o Mestrado em Educação. Verificava um “aumento de potência” na ação educativa pelo encontro Saúde-Educação, mais que uma psicopedagogia, a Educação em Saúde Mental me apresentava uma educação-saúde.

Em 2011, ingressei em um Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (Neeja), após 25 anos de trabalho (com 40 horas semanais) no Ensino Fundamental. Não conhecia o trabalho dos Neeja, meu objetivo, na remoção de escola, era a possibilidade de trabalhar em três turnos diários, liberando um maior número de dias livres, para “encarar” a seleção para o mestrado. Um novo mundo mostrou-se para mim e eu para ele. Após algum tempo no Neeja, fui convidada à vice-direção, onde pude apreendê-lo também a partir do “olhar” da gestão. Digo, também, pois permaneci, a pedido, com 20 horas em sala de aula. Amo a sala de aula e o contato com os alunos é uma das coisas que me mantém “viva”: o encontro com a diversidade, a impossibilidade da rotina, as chances à autonomia no trabalho etc.

Já no Mestrado, busquei uma dissertação para aportar as novas conversas: conversas ao pé do ouvido (pela afecção), conversas entrecruzadas (pela visibilidade das “forças” que se apresentam) e redes de conversa (outras conexões/conversação) que ensejassem lugares por onde ensinar e aprender na Educação de Jovens e Adultos. Lembro (minha mãe sempre me conta) que, na infância não gostava que me ensinassem, gostava de aprender. Hoje, quando penso naquele tempo, sei que portas eram abertas para novos lugares a serem descobertos por mim (teimosa). Creio em uma educação como encontro com o outro, que ultrapasse “as políticas cognitivas da representação”, como nos propõe Kastrup (2008), instituindo o estranhamento, decorrente da abertura à alteridade e produção de diferença na subjetividade.

São os “encontros” que me colocam como viajante imersa em conversas com a pluralidade de mundos, atualizando olhares, inventando outros mundos. Tomo a palavra “inventar” no sentido dado à aprendizagem por Virgínia Kastrup (2001;

2008): a aprendizagem acontece durante toda nossa vida; logo, o conhecer é relativo ao viver, ou seja, a aprendizagem não é uma passagem do não saber ao saber como apenas solução de problemas, ela é uma experiência de estranhamento. Não são problemas dados que nos são oferecidos a resolver, mas emergência em nós de um problema a viver, a sensibilização aos “signos do caminho” nos exigem todo o tempo, a invenção da vida, uma circularidade que caracteriza o aprender mais como aprender que como saber.

Para Kastrup (2005), encontrando ressonância na obra de Deleuze e Guattari (1997), a aprendizagem é um processo de produção de subjetividade, pois sujeito e objeto não pré-existem à sua relação, são efeitos de agenciamento coletivo, coengendramento no plano relacional, no qual figuram formas de caráter provisório; logo, passíveis de transformação. Então, a aprendizagem surge como invenção de si e, concomitantemente, do mundo que é seu correlato. Aprendem-se conteúdos, dados, fórmulas, mas penso em uma educação em sintonia com uma política cognitiva inventiva que entende a cognição, não apenas pela reconição (construtivismo do saber acumulado pela humanidade), também como produção de si e de mundos em constante atualização. Toda invenção é uma novidade em que o aprender é “produzir problemas” e aprendizagem de vida. E o contato com a diferença de si revela-se com potência de afirmação e de criação de vida.

Exposta minha falta de neutralidade nesta pesquisa, apresento minha dissertação: no próximo capítulo, intitulado o “Tom da conversa”, trago minha “fabricação da questão” e o “percurso metodológico”, que se constituíram concomitantemente. Compreendo a questão da pesquisa não como uma pergunta formal, mas como perturbação, já que o campo da pesquisa foi de imersão, eu mesma em meio às aprendizagens e suas redes de conversas, meus instrumentos foram “emergências-em-mim”. Estranhamentos forçaram-me a buscar novos arranjos fora da representação (os alunos “são” assim). Esse abalo no meu sistema cognitivo (quem seriam os alunos?) proporcionou-me a criação de “outros caminhos próprios”, “conversas-em-ação”, emergências do acoplamento com a Educação de Jovens e Adultos. No capítulo “Conversa ao pé do ouvido: produzindo ferramentas-armas no apoio”, apresento as ferramentas-armas produzidas sob a perspectiva da arte e da filosofia: o olhar-

rizomático, a escuta-inscrição e o corpo-pendular, para proporcionar um ver-ouvir-sentir háptico no acompanhamento dos percursos e processos no trabalho pedagógico no Núcleo.

Com a questão “fabricada” (que teceduras se entretecem na educação de jovens e adultos para além de conteúdos disciplinares e avaliações progressivas de acumulação de saberes formais) e com “ferramentas-armas” menos curriculares e menos dialéticas, mais sensíveis e mais atentas (o olhar, a escuta e o corpo), cartografo o Neeja. No capítulo “Conversas entrecruzadas”, busco dar visibilidade às minúcias, aos vazamentos a partir do emaranhado de forças que se apresentam. Digo não à dialética porque não quero localizar o contraditório ou suas superações acordadas, quero estas “forças”: animações, projetos de vida, agonias, pressões sociais, desejos reprimidos... Utilizo também a legislação da Educação de Jovens e Adultos, sem o objetivo de esgotá-la, para acompanhar o percurso dos Neeja, embora o mais importante seja o como chegamos nessa oferta, como foi demandada, como foi escutada, o que se pode aprender com ela, uma vez posta em cena.

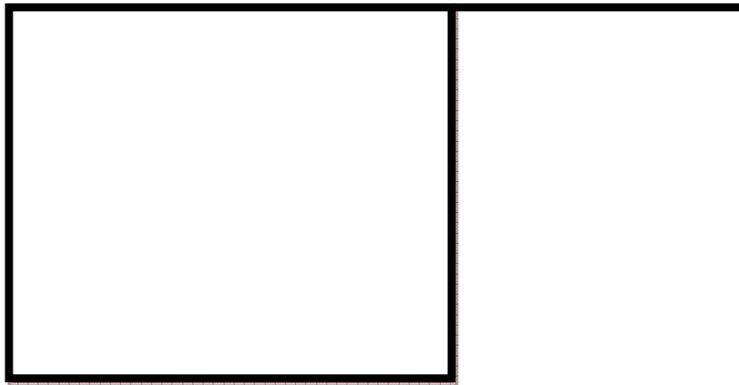
No capítulo “Conversa da borda”, trago a pedagogia das conversas-em-ação e seus aspectos ou dimensões: os “signos”, o “território vazado” e o “tempo da duração”. Esses aspectos ou dimensões das conversas-em-ação são tratados separadamente, apesar de se complementarem, intitulei-os “abordando os signos”, “abordando o território vazado” e “abordando o tempo que dura”.

Em “abordando os signos”, trago o aprendizado como tradução de signos, pois não se trata de uma solução de problema ou adaptação, mas algo que nos acontece na ordem do sensível, com a marca do inacabado, própria do viver. Indico que, na multiplicidade de traduções, ensejam caminhos por onde ensinar e aprender. Já, em “abordando o território vazado”, dou visibilidade ao território do acontecimento-aprendizagem, das conversas-em-ação; a presença mais dos “afectos” que da apreensão linguística. Em “abordando o tempo que dura”, trago o tempo sem a marca da extensão (peculiar ao tempo cronológico), um território onde o Núcleo é mais intensivo que extensivo, afirma o presente como criador de redes de ação, instigando a experimentação.

No último capítulo, “retomando a conversa: considerações”, abordo as questões focais da dissertação, amplio o conceito de conversas-em-ação e busco deixar em aberto novas possibilidades de outras conversas que afirmem redes de ação em prol de uma escola que se produza em meio à vida na educação de jovens e adultos.

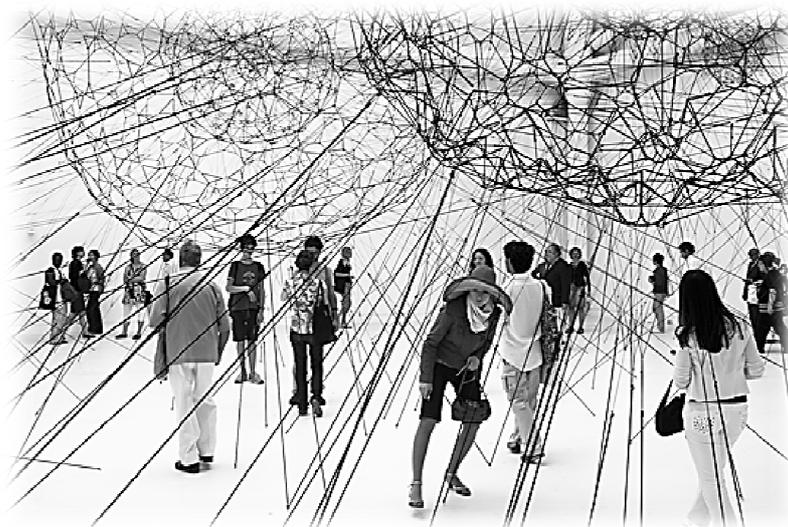
“Uma ideia é uma linha que sai da forma.”

Tavares (2011, p. 34).



O TOM DA CONVERSA: FABRICANDO A QUESTÃO

Começo pelo “toque” da arte. O artista Tomas Saraceno ajuda-me a dar o tom desta conversa. Sua obra, segundo Latour (2011), mostra entidades como círculos, redes que se conectam e se constituem por conectores elásticos onde qualquer perturbação em um dos conectores elásticos é redistribuída a todas as partes do sistema (tradução minha)². A obra me produz, inicialmente, dois estranhamentos: o primeiro é a instabilidade do todo e o segundo é a composição da rede por diferentes entidades, o que me faz pensar que fabricar uma questão é rastrear estranhamentos, perturbações na rede que me compõe.



Galaxies forming along filaments, like droplets along the strands of a spider's web
Tomas Saraceno, 2009.³

² Comentário de Bruno Latour sobre a obra “Galaxies forming along filaments, like droplets along the strands of a spider's web”, de Tomas Saraceno, na Bienal de Veneza, 2009: In an entire room inside the Biennale's main pavilion, “Galaxies forming along filaments, like droplets along the strands of a spider's web” (2009) consisted of carefully mounted elastic connectors that produced the shape of networks and spheres. If you were to avoid the guards attentive gaze and slightly shake the elastic connectors – strictly forbidden – your action would reverberate quickly through the links and points of the network paths, but much more slowly through the spheres. Disponível em: <http://www.e-flux.com/journal/some-experiments-in-art-and-politics>. Acesso em: 17 ago. 2012.

³ Foto de Alessandro Coco, da Bienal de Veneza, de 2009. Obra: Galáxias formadas ao longo dos filamentos, como gotículas ao longo dos fios de uma teia de aranha, Tomas Saraceno (tradução minha). Disponível em: <http://www.tomassaraceno.com/Projects/OntheRoof>. Acesso em: 06 jul. 2013. Tomas Saraceno nasceu na Argentina, é arquiteto e artista plástico, seu trabalho propõe outras formas de habitar o mundo e de perceber a natureza.

Percorro minha rede de relações, que não têm começo e começo no meio, a partir de uma zona proximal, adjacente, com marcas intensivas de estranhamento e desestabilizações: meu encontro com a educação de jovens e adultos na modalidade não presencial.

A Educação de Jovens e Adultos com modalidade não presencial configura os Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (Neeja). O funcionamento dos Neeja não é muito conhecido, nem pela comunidade escolar, nem pelos docentes da rede pública que normalmente se surpreendem com suas características, justamente por não ser presencial. Na busca pelo tema Neeja em dissertações, teses e periódicos científicos (Capes e Scielo), encontrei apenas uma dissertação⁴, datada em 2006, período em que a modalidade, exclusivamente não presencial não estava em vigor. A dissertação tratava dos sentidos atribuídos por homens e mulheres adultos à escolarização e sobre o que os faz “retornar” à escola depois de jovens e adultos. Parece que minha questão dá continuidade a essa pesquisa. Levanto a estranheza com o “retornar”, com o atribuir sentidos antecedentes e com a motivação prévia. O Neeja parece proporcionar a “ressignificação” da vida dos alunos e “mudança” de sentidos, pode ser o retorno, mas também pode ser o primeiro ingresso ou a busca de aceleração da escolarização (não abandonada).

O Neeja em que eu trabalho resistiu à imposição do término da modalidade presencial, dada pela Resolução nº 313/2011, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, e foi o último Neeja que aderiu a ela. A modalidade presencial neste Núcleo perdurou até 2010. Com a extinção dessa modalidade, muitos alunos cancelaram inscrição no Núcleo. Hoje retornam a partir do convite e relatos dos colegas que se aventuraram à nova modalidade. As ações pedagógicas e organizacionais do Núcleo foram construídas e/ou adaptadas à realidade e ao desejo desse coletivo, a partir da análise dessa Resolução que o reestruturou e do trabalho desenvolvido pelos outros Neeja, que já se encontravam sem a modalidade presencial. Quando ingressei no Núcleo, pude acompanhar e participar de parte desse processo.

Os Neeja não se caracterizam como escola em seu sentido tradicional, são núcleos não

⁴ Dissertação de mestrado de Maria Carolina Fortes, 2006, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: “Adultos, escolarização e trajetória de vida: compreendendo sentidos”.

presenciais que funcionam com metodologias próprias, proporcionando apoio individual, em grupo e à distância aos alunos, oportunizando a regularização da vida escolar por meio de exames classificatórios e certificação fracionada. Oferecem séries iniciais (não obrigatória), ensino fundamental a partir dos 15 anos e ensino médio a partir dos 18 anos (Seduc/RS, 2013).

O Núcleo em que atuo funciona em uma casa e é retratado em um portfólio na Web como “uma casa”⁵, cuja apresentação reproduzo:

A escola se localiza em uma casa antiga. Ao passar em frente, nem percebemos que é uma escola. A primeira vez que fui procurá-la, passei reto (...), só depois me dei conta de que era ali. Ao entrar, esperei que alguém me perguntasse o que queria, mas que nada, todos entravam sem serem abordados, parecia *a casa da mãe Joana*. Ao esperar que alguém me atendesse, observei as pessoas e logo percebi que não era *a casa da mãe Joana*, mas sim um lugar familiar, onde quase todo mundo se conhecia e todos haviam-se apropriado do local, por isso não havia cerimônias e muita frescura. Achei diferente, pois contrastei com a escola aonde havia estudado, onde era um *parto* poder entrar sem um crachá (...). O local pequeno se torna acolhedor e aproxima as pessoas, e o ambiente, uma casa, dá um ar diferente a uma instituição pública que, geralmente, se opõe ao aconchego do ambiente familiar. No Neeja [isso] não acontece, pois lá parece que estamos na casa de um amigo íntimo. (...) Quando ela [a vice-diretora] entra, alguns alunos também entram e ela distribui as chaves das salas de aula para que eles mesmos abram as portas. O ambiente é muito acolhedor e familiar. Parece que os alunos sentem o lugar como seu também, demonstram sentir-se em *casa* (CABRAL, 2006 - editado).

Essas características atribuídas ao Núcleo refletem também minhas sensações/perturbações durante meu ingresso. Além do ambiente acolhedor, formador de vínculos, criador de pertencimento, algumas de suas características funcionais chamaram minha atenção, como o atendimento durante todo o ano civil, sem férias escolares, a flexibilidade no apoio pedagógico, que pode ser ofertado ao aluno presencialmente ou à distância, a promoção do aluno em qualquer época do ano e o

⁵ Portfólio da estudante de pedagogia, Márcia Cabral, que realizou estágio no Núcleo, antes da reestruturação que acabou com a modalidade presencial. Disponível em: http://www.ufrgs.br/laviecs/edu02022/portifolios_educacionais/t_20062_m/Marcia_Cabral/escola.html. Acesso em 06 ago. 2013.

fato de o Núcleo não ter a modalidade presencial. Penso que essas características do Núcleo evidenciam uma capacidade de um fazer diferente, de produzir novos caminhos pedagógicos, instaurando uma potência inventiva. Quem sabe até uma “máquina de guerra” (DELEUZE, GUATTARI, 2012) que possa interrogar os docentes e os discentes e ofereça novas composições que combatam as forças de modulação e moldagem que ditam modos de andar a vida e que restringem a perspectiva de uma educação inventiva. Quem sabe a oportunidade de produzir melhor sensação de atenção e de autonomia, ativar novos modos de ser, de fazer, de conviver e de saber.

As características do Núcleo levam ao questionamento permanente dos docentes sobre o como ensinar, o que ensinar, e o que é ensinar. Esses questionamentos estão sempre presentes nos relatos de professores durante as reuniões pedagógicas e fora delas: como ensinar se os alunos vêm quando querem? O estranhamento leva à revisão das convicções prévias e a busca por romper com a transmissão do conhecimento. Como resposta a esses questionamentos, optamos por não ensinar, ou melhor, a ensinar a aprender.

Não existem aulas no Núcleo em seu sentido tradicional. Ofertamos um acompanhamento pedagógico, tendo como base o acolhimento e a formação de vínculo – chamado apoio. Também não existem turmas para os alunos do ensino fundamental e médio e o apoio pedagógico funciona por “matéria”⁶, atendendo alunos de diferentes séries ao mesmo tempo. O apoio é ofertado cinco dias por semana, nos três turnos (manhã, tarde e noite, com exceção das quartas-feiras à tarde e sextas-feiras à noite) a partir da demanda dos alunos. Ziguezagueamos em nossas ações pedagógicas pelo Núcleo com avanços e retrocessos em uma tessitura que busca a autonomia dos alunos a partir do ensinar a ser um “caçador”⁷ do conhecimento.

Aliados às características “nômades”⁸ do Núcleo, relativas à sua funcionalidade e a uma demanda diversificada, nossos alunos buscam realizar sonhos de uma vida melhor. Alguns se consideram “cegos” porque não sabem ler e narram que desejam se

⁶ Termo usado pelos alunos referindo-se as disciplinas.

⁷ O termo “caçador” foi a designação dada à pesquisa (ou ao pesquisar) por uma aluna, durante o trabalho de apoio pedagógico, com a música “Caçador de Mim”, de Milton Nascimento.

⁸ Faço uso da denominação “nômade” porque as características do Núcleo levam-no à atualização constante, sem parada, devido à diversidade do fluxo da demanda na modalidade não presencial.

“comunicar melhor”, há os pressionados pelo empregador para que busquem a certificação apesar da competência na função que exercem. Há também os dependentes químicos de fazendas terapêuticas, os presos que cumprem o regime semiaberto e aqueles que abandonaram a escola regular em razão da entrada precoce no mercado de trabalho. Os mais jovens são normalmente aqueles excluídos da escola regular em razão de “dificuldades de aprendizagem”, “indisciplina” e deficiências ou transtornos mentais ou aqueles que buscam a aceleração dos estudos devido a inúmeras repetências. Os idosos buscam sensação de cuidado e de autonomia e há aqueles para quem a educação escolar foi considerada desnecessária (principalmente mulheres) e voltaram dessa condição em busca de outra afirmação.

Há algo de comum nessa diversidade e que perpassa essas diferenças que é o desejo de outras conexões na vida, margens de possibilidades, outras redes que emergem de “conversas-em-ação”, termo cunhado na fala de uma aluna que concluiu o ensino fundamental e médio no Núcleo e disse-me que a ensinei conversando. Essa aluna evidencia, em sua narrativa, a ressignificação da própria vida. Essas atualizações são percebidas nas narrativas dos alunos que frequentam o apoio por mais tempo. Constatamos também, nos alunos, a necessidade de contar suas histórias de vida e de serem ouvidos. Exemplifico a partir do fragmento narrativo de um aluno, durante o apoio pedagógico no Núcleo: “a senhora me desculpe, eu não posso passar imune por aqui, eu tenho que falar”.

Observa-se que a modalidade não presencial no Núcleo favorece o retorno dos alunos que abandonaram a escola por força de trabalho, por questões de gênero ou que foram abandonados por ela, oportunizando a inclusão e sua certificação. Frequentemente temos narrativas de alunos, de diretores de escolas regulares e de escolas de Educação de Jovens e Adultos, com a modalidade presencial que estão “perdendo alunos” para essa modalidade de ensino. Muitos desses alunos objetivam a aceleração e o retorno à escola regular, outros buscam a modalidade não presencial de ensino para concluir os estudos devido a sua flexibilidade. Os Neeja tornaram-se uma forma de eliminar a distorção entre idade e ano escolar, pois a estrutura, a organização e a dinâmica da escola regular e de escolas de Educação de Jovens e Adultos (com modalidade presencial), ainda muito tradicionais, levam a várias

reprovações e à evasão escolar. É importante ressaltar que os alunos não buscam no Núcleo a aprendizagem à distância, mas se referem em suas narrativas ao não presencial, querendo abolir de suas vidas a rotina da escola tradicional ou a normatização pedagógica, mas não o encontro que a escola proporciona.

Embarco nas narrativas dos alunos do Neeja e detecto articulação de redes de conversação produzidas no encontro educativo. A intenção foi deixar-me tocar pelos registros vividos no encontro com a “escola de jovens e adultos”. Escuto percursos e processos e assim cartografo as margens que o trabalho educativo com jovens e adultos na modalidade não presencial oferece, quando aberto às histórias que o demandam. Não a forma como se oferece, mas os cenários de acolhimento que pode proporcionar. Com esse mote, voltei o olhar para o meu trabalho e escutei alunos. Imaginava compreender as resignificações da vida, mas encontro conversas e redes de ação. Após perguntar sobre sua vivência no Neeja, encontro conversas-em-ação e a necessidade de instrumentos de trabalho mais pedagógicos e menos curriculares, mais intensivos e mais desacomodadores.

Como proposta metodológica, a pesquisa fez uso da cartografia, tomando-a como um perscrutar narrativas, recolher sutilezas e minúcias em falas que poderiam ser neutralizadas pela falta de objetividade ou do inquérito representativo. Utilizei as narrativas dos alunos como “corpus” da pesquisa, matéria a escavar em busca das sensações pequenas, aquelas de que quase não se falam, quase não se escutam, exceto entre amigos e sem valor “científico”; entretanto, vivas, educativas, saudáveis às expressões de si e de busca de mundo. Algumas narrativas já fazem parte do trabalho pedagógico no Núcleo, já disponível ou acesso aberto, outras fui anotando no dia-a-dia e algumas foram resultado da conversa “de caso pensado”.

A cartografia é um conceito de Deleuze e Guattari (1995a) e surge como característica da observação/acompanhamento de processos psicossociais livres. Chamamos cartografia pela ausência do olhar sistemático, entretanto, com o uso da plena atenção e o uso de interrogações abertas, tenta-se detectar os processos de criação, os percursos que apresentam características rizomáticas, sempre abertas a novas conexões como, por exemplo, a subjetividade. A cartografia não propõe uma sequência

invariante que a determine, porque está conectada ao acompanhamento de uma experiência de vida/um acontecimento que nos toca, tomando-nos por inteiro. Exigindo uma abertura da sensibilidade aos vetores de força/devires em curso.

Como a pesquisa versa sobre um território do encontro, não será apresentada uma análise de categorias ou relatórios de coleta de dados. Ao longo da dissertação, uso das conversas-em-ação presentes nas narrativas dos alunos. A “colheita” das narrativas foi realizada sem um trabalho pontual, ocorreu tanto na sala de apoio, como em outros espaços da escola, já que atualmente atuo também na vice-direção e tenho acompanhado o ingresso dos alunos a partir da inscrição até a sua saída ou a partir da solicitação do certificado de conclusão e releitura do histórico de notas, que são momentos muito intensos.

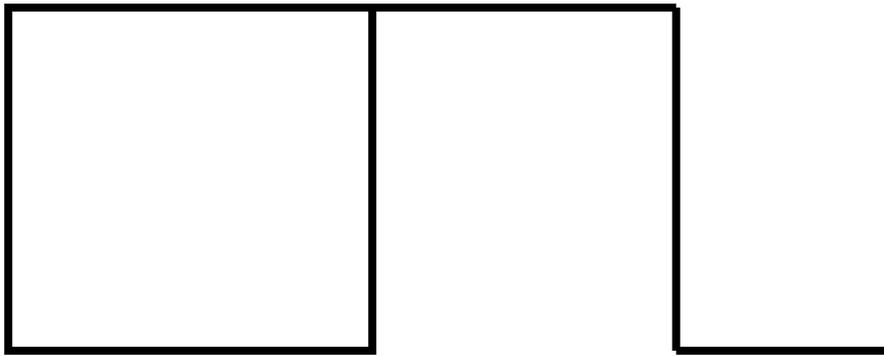
A “população” corresponde aos alunos que frequentam um Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. A colheita das narrativas foi decorrente da conversa informal nos espaços do Núcleo, onde o aluno se encontrava, algumas com uma pergunta deliberada: conte-me de sua vivência como aluno do Neeja, mas todas acervadas como material da memória institucional do trabalho. As narrativas estavam registradas por escrito, resultado da anotação durante a fala dos alunos ou escritas por eles mesmos para serem entregues às professoras durante o apoio pedagógico. A forma de acesso às narrativas foi definida pelo aluno (permissão de consulta, nova emissão verbal ou entrega de próprio punho). Os registros ficam disponíveis à leitura do aluno. As narrativas de próprio punho funcionaram como estratégia de retorno do aluno ao Núcleo: entregar e reencontrar. Recebi a colaboração de uma professora do Núcleo que colheu narrativas escritas de seus alunos a partir da mesma pergunta da pesquisa. Também recebi a colaboração, por e-mail, de um ex-aluno que tinha recentemente concluído o ensino médio e fez questão de encaminhar sua narrativa.

As narrativas consideradas foram obtidas no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014. A pergunta referia-se ao cotidiano de uma escola: vivências do aluno no Núcleo. As narrativas produzidas não exigiram qualquer intervenção deliberada, nem afetaram a dignidade, a liberdade ou a autonomia dos alunos. A

participação inédita (registros novos) foi voluntária e o participante poderia narrar ou não, desde que o quisesse ou não. As narrativas presentes na pesquisa fazem parte da escuta da pesquisadora no apoio pedagógico ou em outros espaços de acesso público, no Núcleo.

A Instituição de Ensino foi informada, solicitando-se a assinatura de termo de consentimento institucional (Apêndice), devido ao acesso a seus dados. As narrativas foram tratadas de forma impessoal, como registros anônimos, sem o exercício da coleta controlada ou o contato sistemático com os alunos. As narrativas utilizadas nesta pesquisa terão referência exclusiva na dissertação e na divulgação de seus resultados abrangentes sob a forma de artigos ou colóquios acadêmicos.

“Podemos mudar a forma a partir da ideia.”
Tavares (2011, p. 34).



CONVERSA AO PÉ DO OUVIDO: PRODUZINDO FERRAMENTAS-ARMAS

No contato com os alunos da educação de jovens e adultos, questiono-me: como deixar vivo este encontro, como dar passagem para as aflições da vida ou as agonias implicadas na produção da existência? Os alunos que aqui chegam não são alunos “regulares”, são adultos marcados por histórias de vida. A busca pela escola já registra uma busca “particular” daqueles que não sabem ler e escrever com fluência em uma sociedade letrada; daqueles que precisam manter ou obter emprego e renda diante da solicitação de um diploma escolar; daqueles para quem a escola desponta como parte do projeto “terapêutico-disciplinar” para o abandono das drogas; daqueles que, em situação de reclusão pela justiça, espera-se demonstração de identificação com valores da cidadania como escola, trabalho e renda por meios legítimos ou lícitos; daqueles que “retornaram”, uma vez tendo sido impedidos da frequência natural, linear e regular, à escola, seja porque ingressaram no mundo do trabalho, casaram ou tiveram filhos – precocemente, prioritariamente ou autoritariamente – podem agora recuperar a escola que não puderam ter; daqueles que foram evadidos da escola porque não aprendiam como os outros, não dispunham dos recursos regulares de aprender, não se comportavam, tinham dificuldades intelectuais superiores as de seu grupo; daqueles que não perderam ou recuperaram, apesar da idade ou rótulos, sonhos e planos de trabalho e lugar social; daqueles que, idosos, buscam acolhimento na vida social, motivo de circulação e vínculos inovadores, busca da sensação de produção de vida e direito às coisas da juventude; daqueles que, com tenacidade e objetividade, pretendem resgatar o tempo perdido com evasões, repetências e abandonos escolares. Tudo isso dentre variadas metas ou engenharias de tempo.

Trata-se de uma escola para “adultos”, onde o que sentimos e vivemos pode perder intensidade e ganhar ajustamento em valores morais e em expectativas de gênero, geração, classe social, raça e passado. No encontro pedagógico, as histórias vêm junto, as intensidades do vivido podem colaborar e, uma vez que não as racionalizemos, temos a chance de mobilizar fluxos, não as representações. Acredito que há necessidade de produzirmos ferramentas de trabalho educativo que também sejam armas de luta na reinvenção da vida, capacidade germinal para uma educação que

queira a potência da vida, a educação como uma “máquina de guerra” (DELEUZE, GUATTARI, 2012), que “maquine” outras composições sociais, novos pactos de vida em sociedade, novas inclusões na criação de “mundos possíveis”, ou seja, uma educação distinta daquela que lhes/nos seria regular, mas que também é capaz de matar ou produzir sobreviventes mutilados pela biopolítica (FOUCAULT, 1979)⁹, uma vez que é da “educação regular” partilhar dos modos de levar a vida ditada pelo saber formal, que tem a escolarização como um de seus tentáculos (fragmentação do conhecimento, desigualdade de classes, iniquidade na diversidade, exclusão da alteridade etc.). Penso, então, a educação e, conseqüentemente, a aprendizagem com característica estético-política, desmontando e instaurando mundos a partir de novas composições.

Recorro novamente a Saraceno que nos mostra que nada é simples, linear, uno. Tudo é composto, múltiplo, com forma reticular, apresentando sempre uma conjunção aditiva aberta a novas composições, que existem mundos invisíveis que se produzem ao nosso redor a todo tempo além do nosso olhar “óptico”.



“In Orbit”, Tomas Saraceno (2013)¹⁰

⁹ Para Foucault (1979), a biopolítica apoderou-se da vida, tendo em vista o controle do social, corpos dóceis e subjugados, mas produtivos. Ela se traduz em políticas públicas que mostram a continuidade e/ou a ruptura das relações de poder.

¹⁰ Disponível em: <http://www.tomassaraceno.com>. Acesso em: 4 jan. 2013.

Recorro à arte como “intercessora”, porque é da arte a “especialidade” de ver os invisíveis, as germinações, os inusitados, os fazimentos desfazimentos de mundos subjetivos, cognitivos ou materiais (DELEUZE, 2008). Para exemplificar, podemos citar que mesmo uma tela branca não expressa o nada, mas a abertura a um campo de possibilidades, um pedido. Como no enunciado de Lygia Clark (1960a) sobre o “vazio pleno”. O vazio pleno não é o nada, é a demanda, a margem, a emergência do desejo, a invenção de um problema antes da sua solução. A multiplicidade que emerge não é dada *a priori*, é *posteriori* – produto relacional, fruição.

Na obra “Bichos”, Lygia Clark, inspirada em moluscos, valva e animal se articulam e passam a constituir não mais a concha e o molusco, mas outra coisa, um terceiro - o bicho (Clark, 1960b). Clark inaugura a saída da ressignificação para a plurissignificação, uma coisa não pode se tornar outra, pode ser várias, desde que tocada, mobilizada, interatuada, sentida, experimentada.



Bicho – Relógio do Sol, Lygia Clark (1960)¹¹

¹¹ Disponível em: <http://www.nemirovsky.org.br/v2/index.php/lygia-clark-02?start=1>. Acesso em: 5 maio 2012.

Nos Bichos, peças metálicas se articulam, criando uma multiplicidade de possíveis até o esgotamento, em um corpo-a-corpo que se estabelece entre o fruidor e a obra. Para Clark (1960c, p. 47) o fruidor¹² “já não se projeta e se identifica na obra”. O fruidor “vive a obra e, vivendo a natureza dela, ele vive ele próprio, dentro dele”, ou seja, não há passividade – nem do fruidor, nem da obra – pois não preexistem e se atualizam na relação.

Lucio Fontana que nos traz a “terceira dimensão” na pintura sem o uso da perspectiva. Apresenta telas perfuradas e rasgadas introduzindo, assim, a profundidade que convoca ao que não se vê e que estaria atrás do furo e do talho. Em suas obras, procura evidenciar possibilidades de ruptura da matéria¹³. O tempo é introduzido na obra ao imaginar o artista cindindo e furando a tela com um determinado instrumento e em diferentes velocidades/intensidades (ALENCAR, 2009), em ato de acontecimento.



Conceito Spaziale “Attese 140”, Lucio Fontana (1965)¹⁴

¹² O termo espectador da citação foi substituído por fruidor, justamente por não haver passividade. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/biografia/xml.asp>. Acesso em: 20 out. 2012.

¹³ Lucio Fontana nasceu na Argentina em 1899. Foi pintor e escultor, procurou evidenciar em sua obra as possibilidades de ruptura da matéria, fazendo a pintura ganhar corpo e transbordar para o espaço do fruidor, onde o espaço bidimensional da tela põe em causa a pintura como meio de representação.

¹⁴ Disponível em: <http://dasartesplasticas.blogspot.com.br/2007/10/lucio-fontana-milo-itlia-arte-informal.html> e <http://pintura.aut.org/htmlFondos/85.html>. Acesso em 15 nov. 2012.

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

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

Sem entender a questão da minha dissertação (quando eu tentava explicar-lhe), minha mãe me pergunta: “tá, mas no que essa pesquisa vai servir para vida dessas pessoas?” Não gostaria de escrever nesta dissertação tantas palavras que não significassem nada por não dar expressão a essa realidade movente. Sua pergunta me põe outra pergunta: a que mundo eu quero dar visibilidade? Não busco a forma, a representação, mas questionar sobre os processos produtores de vida, minoritários, de gente que frequenta educação de jovens e adultos num país que investe promessa de sucesso e renda aos mais escolarizados.

Reinvento um olhar! Um olhar da infância, principalmente da aprendizagem na infância, atenta, curiosa, exploratória, perscrutadora, para acompanhar as fissuras que se abrem e expõem a pluralidade dos processos produtores de vida em expansão no Núcleo. Nomeio, então, uma primeira ferramenta-arma – o *olhar-rizomático* – que encontrei no apoio pedagógico do Núcleo. Seu objeto não deverá ser causa-efeito, mas os processos envolvidos, pois não interessam respostas, soluções e modelos, já que não existem verdades a serem reveladas, como afirma Latour (2000), somente produções – sempre coletivas, em coletivos, que habitam um espaço e um tempo determinado. Esse olhar reconhece e acompanha as singularidades, agenciando-se com elas, dando passagem a outras dimensões de vida ainda que não visíveis (ou dizíveis), ou seja, longe do olhar ótico e centrado da civilização ocidental que privilegia alguns conhecimentos e experiências em relação a outras e que prioriza a visão em relação aos outros sentidos, em que o ver é o movimento para o saber, como uma flecha que busca um alvo fixo e que produziu/produz o olhar da ciência tradicional, clássica, em que sujeito e objeto preexistem às suas relações. Do alvo fixo para o múltiplo, à plurissignificação, um olhar menos identitário e mais rizomático.

No trabalho pedagógico do apoio, estamos expostos a todo tipo de convocação dos alunos, tanto em razão da diversidade que encontramos, como da proposta pedagógica do Núcleo – acolher e estimular uma autonomia real dos alunos. As afecções (sensações) provocadas no trabalho pedagógico do Neeja fazem lembrar o poeta Paul Valery (s.d.), quando nos diz que nada é mais profundo que a pele. Durante o apoio principalmente os signos das histórias de vida dos alunos nos desestabilizam, sensibilizam o corpo a tal ponto que não relaciona significado-significante. Nomeio então uma segunda ferramenta-arma, a *escuta-inscrição*.

A escuta-inscrição não se reduz ao audível, oferece o corpo como território de passagem, como superfície de inscrição – uma escuta que se deixa impregnar pelas marcas do estranhamento, acolhendo, dando morada e borda aos devires que pedem passagem numa perspectiva de composição e conjugação de forças, para além do juízo moral, proporcionando a criação de um território existencial, de encontro, de composição, de aumento de potência, para que os devires possam seguir adiante independente do percurso. Nessa perspectiva, Deleuze e Guatarri (1997) nos indicam

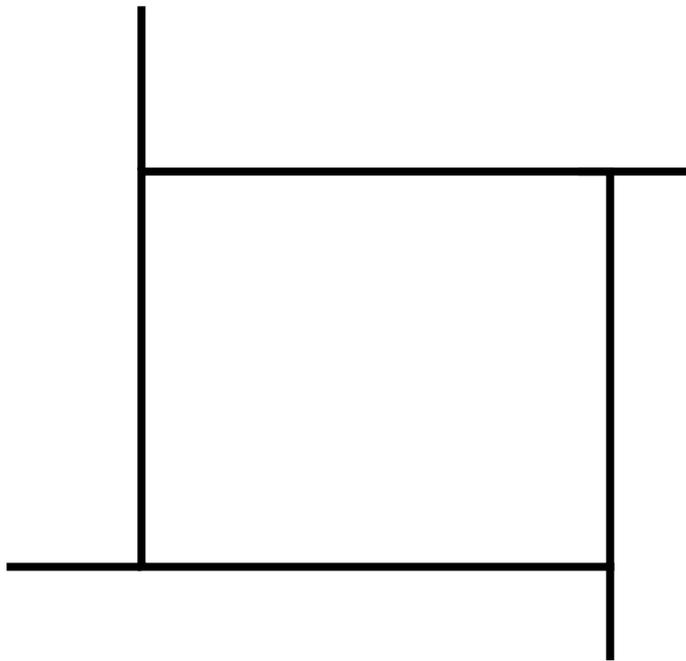
que um território existencial é sempre de passagem, pois está em constante processo de criação. O espaço pedagógico do apoio tem-se transformado em um território que parece dobrar-se, produzindo uma escuta como campo de experimentação em ato, que problematiza o vivido e retorna, trazendo plurissignificações ao ensinar e ao aprender.

Nomeio então uma terceira ferramenta-arma, o corpo-pendular, para conectar o fora, que também é dentro, um acoplamento de alteridades para compreender o outro como experiência em seu fazer imediato, tomando a consciência como campo de experimentação como propõe Rocha (2000)¹⁵. Contrapondo a cisão corpo-mente, Larrosa (2002) traz a experiência como algo que nos contamina, da ordem do sensível. Essa ferramenta-arma reconhece de modo encarnado que mais importante que a forma é o fluxo. O corpo entra em cena como confecção artesanal do apoio, de modo a não se tornar prescrição didática, porque ancorado em uma experiência da “contaminação”, ele faz um mapa aberto em todas as dimensões, proporcionando composições. Nessa perspectiva, professor e aluno não existem em hierarquia, deixam-se contaminar pela experiência.

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

¹⁵ Segundo Rocha (2000), a partir do conceito de enação (conhecimento em ação ou atenção do conhecimento com cognição encarnada) de Varela, a cognição não é privilégio da mente, mas decorrente de todo organismo, inclusive celular, ou seja, a cognição é corporificada. A consciência é tomada fora do modelo da representação: não é função do sujeito, nem somente consciência de si - representação fraca - mas como experiência, como campo de experimentação.

“A realidade dança”.
Tavares (2011, p. 31).



CONVERSAS ENTRECruzADAS: TERRITÓRIOS E DESTERRITORIALIZAÇÕES

A anterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 5692/71) definia o “suprimento” da escolarização regular para adolescentes e adultos que não tivessem concluído a educação básica na idade própria. A flexibilidade proporcionada pela lei levou à organização de várias modalidades de ensino, visando à aceleração (redução da distorção idade/ano escolar), entre eles, os Centro de Estudos Supletivos (CES) e os Núcleos de Orientação de Exames Supletivos (Noes). Os CES diferenciavam-se dos Noes, apenas por apresentarem poder de certificação, entretanto, metodologicamente utilizavam ensino à distância a partir de módulos (polígrafos), atendimento individual para esclarecimentos e realização de provas (somente no CES). Entretanto, o Parecer nº 774/1999, do Conselho Estadual de Educação (CEE) trouxe que o ensino supletivo não conseguiu impor-se “como uma alternativa de escolarização séria e de vanguarda” (p.1), pois sua proposta se restringia a estudos compensatórios com o objetivo de certificação. O estigma da certificação não qualificada deu-se em razão de programas de curta duração com exigências mínimas, inclusive pela exploração da iniciativa privada que descobriu um novo produto de mercado.

Siqueira, Freitas e Haddad (1988¹⁶, apud DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001) relatam que esses jovens e adultos foram atendidos predominantemente por modalidades de ensino não presencial, nas quais a falta de interação professor-aluno, a aceleração e os baixos recursos financeiros para o funcionamento, associados a dificuldades de ordem administrativa, política e pedagógica, restringiram a qualidade do ensino e sua abrangência. O estigma da certificação acompanha nossos alunos ainda hoje. Frequentemente questionam sobre a validade da certificação dada pelo Núcleo. Atualmente, algumas dessas questões continuam em pauta no Núcleo: baixos recursos financeiros, não há supervisor escolar e orientador pedagógico, apenas um funcionário para atender nos três turnos da escola e falta de professores em algumas “matérias”.

¹⁶ Siqueira, Freitas e Haddad. Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre políticas, estrutura e funcionamento do ensino supletivo – função suplência. Relatório final de pesquisa. São Paulo: Cedi, 1988.

Entretanto, a orientação da Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) é de que o quadro de pessoal só será completado após o atendimento da demanda da escola regular, como se o Ensino de Jovens e Adultos de qualidade não fosse um direito conquistado em lei. Além disso, evidencia-se a precarização e a desvalorização dada ao Neeja já que, segundo orientações da CRE, estão subordinados à escola regular.

Objetivando romper com o caráter pejorativo dos exames supletivos e da certificação não qualificada à custa da construção do saber, com base no Parecer CEE/RS nº 774/1999 e a partir da Resolução CEE/RS nº 250/1999 os CES e os Noes deveriam adequar o seu projeto pedagógico, o regimento escolar, os planos de estudos, os espaços físicos e os recursos didáticos até 30 de dezembro de 2001, dando origem aos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (Neeja)¹⁷ e aos Núcleos Rurais de Educação de Jovens e Adultos (Nreja). Neste período de adequação, segundo relatos de professores deste Núcleo, houve reuniões de estudos semanais, envolvendo os CES, Noes e a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc), para implantar o ensino presencial, em grupo e à distância.

Em 2001, após a reestruturação dos CES para Neeja¹⁸, a organização curricular¹⁹ do Núcleo caracterizava-se pela reprodução da seriação e da grade curricular da escola regular. Entretanto, apresenta novidades com relação a projetos que complementavam o currículo, envolvendo a comunidade escolar e permitindo a abertura para outros

¹⁷ A designação de Núcleo de Educação de Jovens e Adultos foi dada pela Resolução CEE/RS nº 253/2000 a todo estabelecimento público mantido pelo Estado e Município que proporcione exames supletivos e outros programas, bem como atividades de apoio destinadas à educação de jovens e adultos, os quais podem adicionar no nome expressões que os qualifiquem em função de sua proposta pedagógica.

¹⁸ As mudanças sofridas no CES para o Neeja, aqui descritas, são decorrentes de análise documental do próprio Núcleo. Os Neeja neste período apresentavam modalidade presencial e não presencial. Neste Núcleo, campo da pesquisa, predominava a modalidade presencial.

¹⁹A organização curricular do Núcleo, até 2010, era composta pelas seguintes matérias que compunham a grade curricular do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Artística, Matemática, Ciências, História, Geografia e Educação Física (obrigatória a todos os alunos não amparados por lei). Já o Ensino Médio apresentava uma grade curricular composta por Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Artística, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Educação Física (obrigatória a todos os alunos não amparados por lei). O Ensino fundamental era dividido em 6 etapas: a etapas 1 e 2 correspondiam à alfabetização ou séries iniciais, a etapa 3, 4, 5 e 6 correspondia à pós-alfabetização ou séries finais. O Ensino Médio era dividido em 3 etapas: 7, 8 e 9 que correspondem ao 1º, 2º e 3º anos do regular. Cada etapa tinha seus conteúdos desenvolvidos no tempo de 4 a 5 cinco meses. Completavam o currículo oficinas e projetos, como: reciclagem de papel, pintura a óleo em tela, confecção de caixinhas de madeira, colagem em tecido, cestaria, projeto de separação e de aproveitamento do lixo e outro de organização, arrecadação e elaboração da merenda escolar pelos próprios alunos.

encontros de aprendizagem, além do avanço do aluno em qualquer época do ano (na modalidade presencial). A curricularização do ensino-aprendizagem reflete (ainda hoje no Núcleo²⁰) o peso do saber escolar. Um dia desses, uma aluna relatou que foi corrigida pelo uso de um dialeto alemão, “alegaram que não é a norma culta”, disse-me ela.

A curricularização atua como um “regime de verdade”, pois seleciona o que deve ser conhecido e incorporado. Essa seleção de conhecimento reúne não apenas informações, mas regras e padrões que orientam como o aluno deve conhecer e produzir o conhecimento sobre si e sobre o mundo. O Núcleo não trata apenas de avançar o tempo, de certificar e dar conceitos, mas de produzir determinadas maneiras de aprender, conhecer e interpretar o mundo e a si mesmo. É uma tecnologia que atua na seleção e organização da “visão de mundo” do aluno, à medida que os discursos da escolarização inscrevem esperanças e corporificam modos de andar a vida. Só que o discurso (FOUCAULT, 1970) é uma prática que nos constitui, que nos sujeita a determinadas posições e interpretações. Na medida em que nos assujeitamos por um discurso, também somos assujeitados pelas mesmas práticas reguladoras que o excedem, que o tornam uma prescrição social.

Observo que o aluno do Neeja necessita ter seus saberes oriundos do viver a vida, sistematizados e referendados a partir da oferta de múltiplas conexões, ativando processos de pensamento e análise. Logo, o problema não é ter um currículo, mas um currículo engessado que não componha com o saber da experiência e não dê passagem a multiplicidade de conexões possíveis, aprisionando o ensino-aprendizagem ao espaço físico da escola, onde a grade curricular passa a ser um limitador e selecionador de encontros previsíveis em vez de se mostrar sedutora, viva, matizada de cultura e natureza, embora saibamos que sempre haverá vazamentos (resistência), pois não temos como conter ou programar a vida.

A Resolução CEE/RS nº 313/2011 considerou os onze anos passados da Resolução CEE/RS nº 250/1999, que fixou as normas para a oferta de Educação de Jovens e

²⁰ A divisão do ensino fundamental em 6 etapas e o médio em 3 etapas ainda permanece no Núcleo. Atualmente, Educação Artística e Educação Física não fazem mais parte da grade curricular do Neeja e incluiu-se a matéria de Filosofia. Estamos produzindo oficinas e organizando uma sala de informática.

Adultos no Sistema Estadual de Ensino, e também o Parecer CEE/RS nº 774/1999, relativo à Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino e reorganizou os Neeja, implementando a modalidade não presencial, alegando o baixo número de concluintes e que o custo/benefício de sua oferta era muito elevado se comparado com a escola regular, já que não possui recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação²¹ (Fundeb) e que o programa de apoio aos exames no Neeja transformaram-se em cursos de Educação de Jovens e Adultos presenciais, sem avaliação no processo e sem exigência de frequência, em muitos Núcleos.

A reestruturação dos Neeja, segundo relato dos alunos, fez com que muitos se afastassem do Núcleo, com medo da nova proposta. Os professores também resistiram e tentaram manter a modalidade presencial, acionando a comunidade escolar e outros órgãos afins com a educação, alegando que a Resolução dava margem para manter essa modalidade, já que o Núcleo trabalhava com as duas modalidades (presencial e não presencial). Pressionados pela mantenedora, fomos o último Neeja a “cumprir” com essa Resolução, embora o fazer pedagógico não se restrinja a “um programa de apoio aos exames”. Achamos que quem precisa de apoio são os alunos.

Essa Resolução considerou também que não bastava aumentar a carga horária na Educação de Jovens e Adultos para proporcionar qualidade de ensino, apesar de cada um ter seu tempo próprio para aprender. Maior ou menor é a qualidade do tempo que faz a diferença. Contudo, apesar dessa constatação, atualmente existe uma proposta da mantenedora (Seduc), em estudo, de exigir carga horária mínima obrigatória, por “matéria”, aos alunos do Neeja, para que possam realizar a certificação fracionada. Alunos e professores estão à mercê de novas propostas de modelização sem construção coletiva, além disso, sabemos que quanto mais modelização menos potência de invenção. Faz-se necessário reconhecer no aluno do

²¹ Regulamentado pela Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007, o Fundeb é um fundo contábil, composto por: um por Estado e Distrito Federal, em um total de vinte e sete Fundos. Ele constitui-se de parcela financeira de recursos federais e de recursos dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, em razão do art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da fonte de origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (FUNDEB, 2008). A Educação de Jovens e Adultos com modalidade presencial e com avaliação no processo tem direito a este recurso (Resolução CEE nº 313/2011).

Neeja experiências de vida que produzam conhecimentos, informações e valores possíveis de serem plurissignificados a partir do encontro pedagógico, construindo redes de ação, conversas-em-ação, geradoras de conexões que proporcionem outras maneiras de ser, de saber, de fazer, de viver; ou seja, acionem processos de singularização que não passem, necessariamente, por encontros extensivos (tempo cronológico), mas encontros “significativos” (tempo das intensidades).

As obras de Saraceno, Clark e Fontana me trazem os tensionamentos da reversibilidade da rede e da imanência, ou seja, territórios podem ser decompostos, desconstruídos para acompanhar processos e dar visibilidade ao que não se vê, aos vazamentos, às minúcias e às sutilezas. Busco, então, traçar um mapa-rascunho do “território” da educação de jovens e adultos na modalidade não presencial a partir das forças presentes do Núcleo onde atuo. Sigo as recomendações de Guattari e Rolnik (1996): estar atenta a tudo que impede os processos de singularização (transformação das paisagens subjetivas individuais e institucionais). Para tanto, disponho das minhas ferramentas-armas: o olhar-rizomático para antever trajetórias que a multiplicidades das forças podem percorrer, a escuta-inscrição para acompanhar os percursos percorridos e processos em curso e o corpo-pendular para rascunhar mapas mantendo-os abertos e sob redesenho. Disponho também da ferramenta-instrumento da legislação em Educação de Jovens e Adultos, do mundo visível das representações. A criação dos Neejas e a modalidade de ensino não presencial (sem frequência obrigatória), relativamente nova, mostram as disputas que fizeram avançar ou retroceder direitos e que no Núcleo traçam a coexistência das políticas cognitivas da transmissão de conteúdos e da construção de saberes em meio à vida.

Em território estão, portanto, a “máquina de guerra” do construcionismo de saberes em meio à vida (DELEUZE, 2012), traíndo a “biopolítica” (FOUCAULT, 1979), e as “máquinas de captura” para a manutenção de modelos hegemônicos, da hierarquização dos saberes e da fragmentação dos direitos sociais em cortes de identidade. Uma aluna, ao começar frequentar uma nova “matéria”²², conta-me que a professora nem a olhou durante o apoio, só tirou suas dúvidas e disse para estudar e

²² No Núcleo, o atendimento às dificuldades de aprendizagem é por matéria. O aluno só começa a realizar uma nova matéria a partir da conclusão daquela que estava estudando.

vir fazer a prova. Disse-me que, em razão da forma autoritária do atendimento, iria abandonar o Núcleo. Outra me disse que o Núcleo tornou-se seu médico, seu psicólogo, apesar de ter que continuar a tomar seus remedinhos.

Máquinas de guerra e de captura coexistem e emergem nos agenciamentos que se estabelecem, ou seja, apesar de haver distinção entre elas, não existe dicotomia, pois afloram em decorrência dos encontros que afirmam. Encontros com a fragmentação do saber, com o trabalho educacional em descontextualização da vida dos alunos, com o atendimento protocolizado (robotizado, segundo a narrativa dos alunos), com normas que ditam modos de andar a vida, entre outros, dão borda aos instrumentos de captura, que formam ou reforçam “barreiras” ao aprender, quando estas deveriam ser o foco de desmanchamento, passagem do aprender a aprender. Maus encontros podem limitar novas conexões, levando a não desterritorialização (não atualização)²³, ou seja, encontros que condicionam, ajustam, encaixam, evadem a imprevisibilidade.

Cabe ressaltar que o Neeja não é uma máquina de guerra ou uma máquina de captura, entretanto, ele “maquina”, trama, uma ou outra por diferentes processos educativos. Segundo Deleuze e Parnet (1998), somos compostos por linhas diversas que configuram nossa multiplicidade (agenciamentos coletivos de enunciação): linhas de segmentaridades duras – que codificam o “quem somos”, que querem determinar nosso modo de sentir, de agir e de perceber, hegemonizar nossos regimes de signos; linhas de segmentaridades flexíveis – que se apresentam como desvios das segmentaridades duras, que buscam modificar as estruturas que nos identificam, convocam aceitação e maleabilidade; e linhas de fuga – que emergem por fluxos, devires e linhas abstratas, oblíquas às demais, de ruptura, que conduzem a processos de subjetivação inventivos. Esse emaranhado de linhas e de fluxos faz com que nossas vidas percorram vários ritmos (intensidades) por não se suportar o que se impõe (mesmo imóvel). No limite, se aumentamos nossa potência de ação, “desterritorializamos”, embarcamos em uma linha de fuga ampliando nosso território e novamente estamos à mercê de processos de “reterritorialização”. Vê-se que não existe captura sem que o capturado não coexista, ou seja, se existe processo de

²³ Segundo Deleuze (1998), os conceitos de reterritorialização e desterritorialização foram criados por Félix Guattari e correspondem a coeficientes variáveis de todo agenciamento.

captura, há movimento de resistência.

Quando ingressei no Núcleo, ele passava pelas mudanças de reestruturação relativas à extinção da modalidade presencial. Nesse período, a avaliação era feita em um espaço diferente e por professores diferentes daqueles que atuam no apoio, utilizando um único instrumento – a prova. Não era levado em conta o trabalho imaterial (LAZZARATO, NEGRI, 2001), como aquele presente nas interações, nas trocas cognitivas e afetivas, as relações, a troca de saberes, a produção de informações e as comunicações, designadas como trabalho do apoio, que mobilizavam conversas-em-ação constituindo aprendizagens. Além disso, não havia uma responsabilização no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem já que episódico e onde a avaliação estava descolada do processo de ensino. Essa fragmentação situa uma lógica racionalista na qual os conteúdos especializados das diferentes “matérias” são um fim e não um meio na construção de si e de novos mundos. A mobilização de conversas-em-ação, constituindo aprendizagens, estava restrita à humanização do ambiente, mas não ao processo pedagógico de aprender a aprender. Havia-se aparelhado uma máquina de captura, tentando restringir os possíveis processos de expansão de vida que poderiam ser produzidos no apoio pedagógico em nome do componente “preparar para a prova e a certificação”.

Retirando-se de cena a possibilidade de invenção, de criação e o estranhamento, visto que a educação é da ordem dos encontros (CECCIM, MERHY, 2009), a própria implantação do Neeja perde potência. Embora não alcancemos de verdade o controle total sobre uma possível modelização/estratificação, tal previsão/imposição retira forças de sua produção em ato. O trabalho não pode ser completamente capturado, pois experimentamos o trabalho de formas diferentes, em virtude da nossa multiplicidade ou das múltiplas conexões possíveis em um cenário de encontros humanos e haverá resistência ao instituído. Uma resistência impõem deformações e vazamentos. A resistência ao instituído é, reversamente, produção de processos de subjetivação, passagem à multiplicidade e à pluralidade, não a conformação em identidades culturais. Processos de subjetivação ativam a transformação das relações sociais em todos os níveis, promoção de movimento por desterritorialização e reterritorialização (GUATTARI, ROLNIK, 1996).

À medida que me inseri no Núcleo, propus à direção da escola que as avaliações pudessem ser feitas pelo professor de referência que acompanha o aluno e no espaço do apoio. Como minha solicitação foi acolhida, tenho acompanhado o processo que chamo de acolhimento e seus desdobramentos a partir de uma perspectiva nova – o acolhimento como escuta-inscrição. Nessa perspectiva, acolher pressupõe abrir-se ao outro, dar borda, expor-se ao outro, deixando-se contaminar (reconformar) por ele.

Observo que mesmo a modalidade não presencial é um mecanismo da “sociedade de controle” (DELEUZE, 2008), em que espaços fechados, normalizadores da “sociedade disciplinar” (FOUCAULT, 1987) tornam-se obsoletos, marcando certa liberdade, como é o caso dos Neeja, sem o exercício de vigilância pedagógico-escolar. Entretanto, com a modalidade de ensino não presencial, também capturamos os “vazamentos” do próprio sistema educacional. O controle passa a ter outras formas de captura que não se valem de espaços fechados, como na escola regular; contudo, arrecadamos novos aliados como a mídia, o marketing e as tecnologias da informação, que se articulam e constroem a imagem da escolarização como promessa de ascensão econômica e social. Além disso, a própria necessidade de trabalho que retira o aluno da escola em idade escolar exige seu retorno, em razão das necessidades do trabalho e do mercado. Escuto de um aluno, já com 40 anos de idade:

Fui obrigado a voltar à escola para pegar o diploma. Sei fazer tudo no trabalho, mas tenho que ter o certificado. Ganhei um prazo para terminar a escola, senão perco o emprego.

Muitos alunos têm procurado o Núcleo, alegando a desvalorização dada ao saber da experiência, independente de suas habilidades e competências, em razão das necessidades de mercado que se sobrepõem às necessidades do trabalho que executam.

O Parecer nº 11/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresenta as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos. Observam-se duas práticas discursivas em Fundamentos e Funções da Educação de Jovens e Adultos que perpassam a educação contemporânea. A primeira prática discursiva é sobre a falta de igualdade no interior de uma sociedade grafocêntrica, cujas raízes são

de ordem histórico-social, resultado da discriminação das elites dominantes que atribuem caráter inferior ou desnecessário à educação escolar de negros, índios, trabalhadores braçais e pobres, entre outros, além de uma cultura patriarcal e machista que aliena as mulheres da cultura letrada. Nessa medida, a baixa e/ou falta de escolarização ou da cultura letrada, como argumento, cria uma prática discursiva do iletrado e do analfabeto, adjetivando-o como sem cultura, independente da riqueza cultural embasada na oralidade; portanto, população destinada às ocupações precárias, devendo ser conduzida à escolarização para a conquista de cidadania plena. A segunda prática discursiva refere-se à imposição de escolarização para o mercado de trabalho, frente às necessidades contemporâneas que exigiriam o acesso a formas de expressão e de linguagem embasadas nas novas tecnologias²⁴. Essas duas práticas discursivas expressam de certo modo o público da Educação de Jovens e Adultos, um público “da margem” e que busca o Núcleo com o desejo de migrar “para o centro”. É incontestável a dívida social que tem o Estado com essas pessoas, mas que, no contato com a escola, não se resume à escolarização formal, deveria incluir o acesso aos bens materiais e imateriais da Educação. Trago a narrativa de uma aluna, de 63 anos que cursa as séries iniciais:

Estou mais feliz agora, depois que comecei a estudar. Quando eu era pequena não estudei. Morava em Sentinela do Sul. Comecei a trabalhar e morava com uma família que não me deixou estudar. Com 17 anos vim morar em Porto Alegre, para aprender uma profissão de cabeleireira, até os meus 23 anos. Depois fui para uma firma, lá estive até me aposentar. Comecei a sentir um vazio, vontade de ler livros, jornais, de ficar atualizada com o mundo, de ler e entender o que estava lendo. Tive muita sorte, encontrei um grande amigo que me deu força para estudar. Seus dois irmãos formaram-se nesta escola [referindo-se ao Neeja]. Eu agora me sinto segura para me comunicar com as pessoas, fiz até um curso de computação. Como é bom estudar!

A existência da Educação de Jovens e Adultos atenua essa dívida e também, segundo o

²⁴ No Parecer CEB/CNE nº 11/2000, o texto traz “linguagens baseadas na microeletrônica”. Alterei a redação, acreditando abranger melhor o seu sentido.

próprio Parecer, essa dívida ainda não foi reparada aos que não tiveram acesso à escolarização como bem social e conquista de cidadania plena. Reforça essa questão, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, de 2012 (Pnad/2012)²⁵, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2013. Ela apresenta uma taxa de analfabetismo persistente, que aumentou no País. Atinge 8,7% da população com 15 anos ou mais, representando 13,2 milhões de brasileiros. Esses números podem ser ainda maiores se levarmos em conta que alfabetização é diferente de letramento. O alfabetizado sabe ler e escrever, é como um decodificador; já o letrado desenvolveu a capacidade de se tornar um leitor autônomo, capaz de refletir, conectar e estabelecer relações com outras leituras. Segundo a diretora do Movimento Todos pela Educação (MTE), Priscila Cruz (2012, p. 1)²⁶, “o critério usado pelo IBGE para definir analfabetismo não leva em conta o nível de proficiência dos alunos em leitura e escrita” e qualifica os jovens e adultos com mais de quatro anos de escolarização como alfabetizados.

A pesquisa do IBGE, a partir da Pnad/2011, revela que o brasileiro estuda em média 7,3 anos, o que não é suficiente para terminar o ensino fundamental. Mais que um número, o IBGE retrata o “rosto” daqueles que não têm acesso a bens que representam meio e instrumento de poder. Esse “rosto” tem uma idade que corresponde à idade legal mínima para ingressar na Educação de Jovens e Adultos²⁷. Idade que foi reduzida pela LDB de 1996 (Lei Federal nº 9495/96) de 18 anos para 15 anos. Esses dados mostram que ainda não acertamos as contas com essas pessoas e estamos contabilizando novos débitos em razão da evasão escolar. Qual escola ofereceremos? Com quais estratégias? Não tenho o objetivo de responder a essas questões mas, diante dessa perplexidade que se apresenta, não tenho como não fazê-las.

²⁵ O número de analfabetos de 15 anos de idade ou mais no Brasil passou de 12,9 milhões para 13,2 milhões de pessoas entre 2011 e 2012. Com isso, a taxa de analfabetismo, que era de 8,6% em 2011, chegou a 8,7% em 2012. Dados da PNAD/IBGE 2012, divulgados em setembro de 2013. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/Sintese_Indicadores/sintese_pnad2012.pdf> Acesso em: 29 mar. 2014.

²⁶ Entrevista dada à Agência Brasil – Rio de Janeiro - divulgada em 24/09/2012, referindo-se aos dados da Pnad 2011, sobre a educação. Disponível em: <http://educacao.uol.br>. Acesso em 09 ago. 2013.

²⁷ Segundo o Parecer CEB/CNE nº 11/2000, a idade mínima para ingressar no Ensino de Jovens e Adultos é de 15 anos de idade para o ensino fundamental e de 18 anos de idade para o ensino médio.

A cultura hegemônica reproduz discriminações sociais, naturalizando-as. O conhecimento científico, dentre as diferentes formas de conhecimento, é entendido como o mais valioso e deve-se contar com a escola para dirimir as desigualdades sociais. O Parecer CEB/CNE nº 11/2000 traz que “a universalização do ensino fundamental e médio é libertadora (...)”, pois “(...) o acesso aos conhecimentos científicos é uma conquista da racionalidade sobre o que está assentado no medo e na ignorância”.

Segundo Hernández (2007), o iluminismo e a conquista da democracia com base nos direitos do cidadão perpassam a educação escolar, ensinando o sujeito a assujeitar-se, para tornar-se cidadão. Já a variante da liberdade e democracia apareceu depois da 2ª Guerra Mundial, objetivando o não aparecimento de novos totalitarismos. Conforme o autor, a educação escolar ainda traz as imposições do mercado de trabalho para o ensino. Concordo com Larrosa (2013) quando diz que o papel da educação não é de modelar, converter, prescrever, ordenar e sim de conturbar as coisas, as regras, as normas e a si mesmo, caso contrário, seria restringir a vida e direcionar conexões.

Se pensarmos a escola como ponto de uma rede, desacomodamos essas práticas discursivas e damos outro sentido à produção de conhecimento, à produção de si e do mundo, pois as redes só existem devido às suas conexões que constituem os nós da rede. Esses nós formam um conjunto heterogêneo que se constitui por agenciamento, coengendramento, no qual o si, o mundo e o conhecimento constroem-se ao mesmo tempo a partir da conectividade das relações ou de suas conversas-em-ação. Como o Neeja traz uma modalidade de ensino relativamente nova, parece adequado o contato com entidades e instituições que se relacionem com a população adulta sob vulnerabilidade e seus empregadores. Sem desenvolver um trabalho focal; muitas vezes, inclusive casualmente, o Neeja desencadeia conversas com os trabalhadores e o público de serviços com o Consultório na Rua, serviço da Atenção Básica à Saúde, destinado às populações em situação de rua; as Fazendas Terapêuticas, serviços filantrópicos destinados à atenção de pessoas em situação de dependência no uso de drogas, e da Companhia Zaffari, rede comercial de supermercados com política de emprego para jovens em situação de vulnerabilidade.

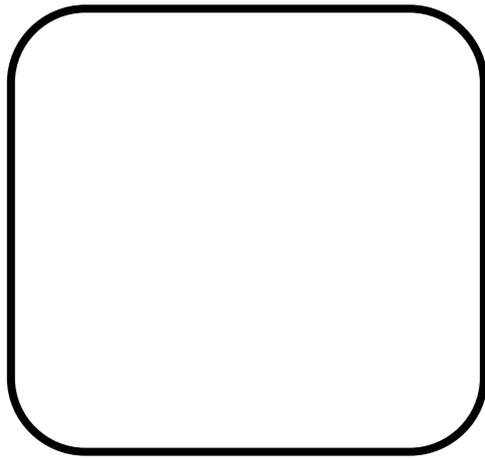
Ao articularmos contato com uma fazenda terapêutica, por intermédio de um de seus trabalhadores, divulgamos o trabalho da Educação com Jovens e Adultos. Seus internos puderam construir novos laços com a educação, já que se julgavam incapazes de aprender devido a informações que tinham recebido sobre o uso de drogas. No ato de inscrição de um aluno, constatou-se que colocara o endereço da Fazenda Terapêutica em lugar do seu endereço residencial. Em virtude dessa constatação, conversamos com os responsáveis pelo serviço de saúde mental na Fazenda, alertando que o Núcleo não era uma etapa do tratamento dos internos da Fazenda, mas uma conexão possível na vida dessas pessoas e que os alunos não seriam “da Fazenda” eles “estavam” na Fazenda. Faz diferença aos alunos, no ato de sua inscrição, a legitimação de seus endereços pessoais, pois habitamos e vivemos em redes e o Neeja é um dos inúmeros pontos de conexão nessas redes. Oferecer acolhimento e um maior número de conexões possíveis a nossos alunos é dar-lhes opções de escolha, produção de autonomia real e de afirmação de vida, para construção de si e de novos mundos.

É necessário inventar uma proposta que efetive uma organização da gestão e das práticas educacionais de modo que possam ser capazes de responder por uma educação não centrada somente no saber formal, até porque a aprendizagem não se resume a formalidade das práticas educativas na escola, pois tecemos quem somos a partir de redes de aprendizagens em todas as instâncias da nossa vida. Devemos pensar na inclusão dos alunos em uma rede de práticas sociais e educacionais. A produção de redes e a afirmação de vida podem ir para além do atendimento formal que é dado na Educação de Jovens e Adultos. Esses “encontros” entre alunos e ações possíveis podem ser capazes de produzir sensações e experimentações à autonomia, produção de vida e novos aprendizados.

Uma escola que deseje uma educação afirmadora da vida, que constrói saberes em meio à vida se envolve com sensibilidade, abre-se à alteridade e à escuta-inscrição, para dar passagem ao devir, usa do olhar-rizomático que se volta para multiplicidade de conexões possíveis e constitui um corpo-pendular que, acredito, possa traduzir-se em um mapa-rascunho de conversas-em-ação, envolvendo a ampliação das necessidades formativas, abrangendo as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural e política. Entretanto, quando se fala em ampliação das capacidades

formativas é comum a referência ao tempo integral, cronológico, como se mais tempo “entre muros” pudesse contemplar nossa complexidade. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC, 2009), do Ministério da Educação, nos indica que a educação integral deve superar os termos “contraturno”, “atividades extras” e “atividades complementares”, oportunidades educativas decorrentes da ampliação de tempos e espaços escolares e voltar-se a todas as dimensões do desenvolvimento humano. Essa pluralidade de conversas possíveis expõe a possibilidade/necessidade de formação de redes inter e intrassetoriais.

“Conversas-em-ação arredondam a forma”.
Jaqueline D. P. de Campos (2014).



CONVERSAS DA BORDA

A forma organizacional do serviço nas instituições públicas segue um modelo piramidal da recepção à direção (esta em última instância). A organização do trabalho no Núcleo revela um rompimento com essa hierarquização, pois o primeiro contato que o aluno tem é com a equipe diretiva que faz a recepção a partir de um atendimento informal para esclarecimento de dúvidas sobre a proposta dessa modalidade de ensino, tanto pessoalmente como via telefone; além disso, é dada orientação para que o aluno escolha inicialmente as “matérias”, levando em conta o seu potencial e não suas dificuldades. A partir desse contato, o aluno é encaminhado à inscrição, quando passa por orientação decorrente da demanda e escolhe a “matéria” que vai estudar. Após a inscrição, o aluno é orientado a frequentar o apoio a partir de suas necessidades, mas sempre levando em conta seu potencial em relação às diferentes “matérias” que necessita de certificação e não as suas dificuldades. Como é a gestão que efetua o acolhimento no primeiro contato e tenta encaminhar os alunos a partir da demanda encontrada para um melhor aproveitamento, ocorrem as primeiras fissuras que rompem com o modelo piramidal, pois se desestrutura a hierarquização tradicional, causando estranhamento no aluno. Também não existe a seriação tradicional, pois atendemos alunos de séries diferentes no mesmo espaço e tempo nas diferentes “matérias” o que proporciona convívio e conversa, envolvendo o aluno com necessidades especiais, diferenças etárias, níveis diversos de conhecimentos e diversidade de objetivos. Trago a narrativa de uma aluna de 57 anos:

No dia em que fui ao Neeja (...) fazer minha inscrição, senti uma SATISFAÇÃO por voltar a estudar novamente, depois de 40 anos. À medida que eu assistia às aulas de apoio, sentia a minha autoestima aumentar com o apoio dos professores me incentivando a cada etapa vencida. Um sentimento gostoso de estar voltando a participar da cultura e conhecimento. Estava me fazendo um bem emocional. Com apoio e atenção de professoras dedicadas, que aconselhavam como fazer para conduzir os estudos, e me preparar para as provas com certeza de aprovação. O retorno aos estudos fez com que a vontade de crescer aumentasse. Com isso, o sentimento como pessoa ativa e participativa; melhorou minha escrita e o modo de me

expressar oralmente, e a cada conquista o bem estar só crescia. Além disso, estava formando elos de amizade com funcionárias e professoras, pessoas éticas, carinhosas e atenciosas. Minhas filhas dizem: como tu está radiante! É o encontro com a diversidade. Estou cultivando este processo. Achei que isso não existia.

Essas fissuras convocam conversas-em-ação que arredondam a “forma”, desestruturando-a de maneira que possibilitem a passagem de in-formes, devires, fluxos desterritorializados que necessitam de borda para que essas potências não se percam, não se dissipem, durante o apoio, que é um dos perigos, referentes à evasão, ao descrédito, à minoração de importância aos saberes dos alunos etc.

O apoio no Núcleo pressupõe então um conjunto de ações de ordem relacional que proporcione suporte, aconchego, guarida e passagem ao devir, ao aprender. Mostra-se produtor de múltiplas conexões, possibilitando a exposição a outros encontros, onde as ferramentas-armas produzidas no trabalho em ato passam a intermediar conversas-em-ação que se apresentam como redes de composições possíveis apontando múltiplos caminhos como margens de possibilidade de novos aprendizados e ensino. Como na obra “Bicho” de Lygia Clark, uma obra aberta que convida à relação, onde o “Bicho” somente ganha sentido na relação com o outro. Uma obra em movimento devido à multiplicidade de intervenções.

Há muitas narrativas dos alunos em que o apoio é traduzido *“como se estivéssemos com amigos, jogando conversa fora sobre o que os dois não sabem”, “um lugar de perder tempo”, “onde se aprende errando”, “onde cada um tem uma coisa a ensinar”, “onde não se tem nada pronto e se problematiza”, “se aprende procurando o erro”, “uma relação não robotizada”, “seguimos juntos”, “local de vínculos”*. Múltiplas conversas produzidas a partir de uma horizontalidade que procura a exposição ao outro, ativando processos de singularização.

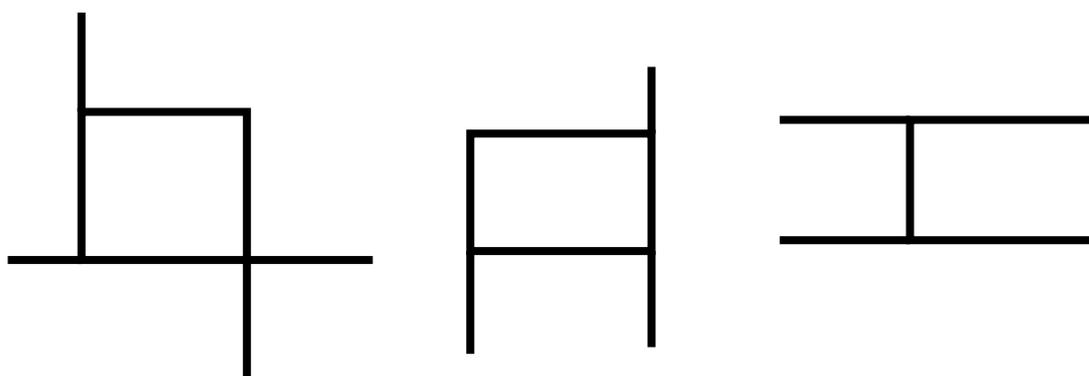
A ativação de processos de singularização produz novas formas de ver o mundo, conseqüentemente, produz mundo. Mundos que brotam ressignificados pelos agenciamentos coletivos que se estabelecem pela potência do encontro e que levam uma aluna de 35 anos, que dizia que buscava sobreviver e se aposentar em virtude da doença, a criar outras conexões com o mundo, para além da doença, desejando

exposição a outras experiências, e um ex-morador de rua, de 28 anos, que se alfabetizou no Núcleo e frequenta o ensino fundamental a dizer: *“Eu me sinto um doutor”*.

O processo ensino-aprendizagem, mediado por conversas-em-ação, tem apresentado essas “conversas” com função “poiética”, ou melhor, de autopoiese (MATURANA, VARELA, 2001); pois, à medida que amplifica o contato com outras/novas experiências/sentidos, amplia redes de relações e possibilita novas conexões com o mundo, ou seja, transforma relações com o mundo, criando novos territórios existenciais, sempre de passagem, proporcionando mundos e possíveis.

Conversas-em-ação expõem articulações e redes de relações no encontro educativo e emergem como ação de si e de entornos, ressignificam passado e presente por reencontrarem a multiplicidade ou a possibilidade de novas conexões do ensinar e aprender. Elas apresentam as seguintes dimensões ou aspectos: os signos, o território vazado e o tempo enquanto dura. Essas dimensões, apesar de se complementarem, serão abordadas separadamente a seguir.

**“O movimento nomeia novas possibilidades” [conexões].
Tavares (2011, p. 30).**



ABORDANDO OS SIGNOS

A narrativa é uma das linguagens da experiência, do que nos passa. Utilizá-las, segundo Cunha (1997), é deparar-se a todo tempo com desconstrução/construção, tanto das experiências do pesquisador quanto do pesquisado, “criando uma cumplicidade de duplas descobertas” (p. 185).

A partir do uso da escuta-inscrição, busca-se oferecer passagem, acolhimento e suporte ao vivido, oportunizando guarida que, para Benjamin (1987), “quanto mais o ouvinte esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido (p. 205)”. Objetiva-se uma abertura engajada à fronteira que se avizinha na perspectiva de construir o conhecimento com o outro e não sobre o outro.

Essa desconstrução/construção evidencia-se na resignificação do vivido e, pragmaticamente, na narrativa de duas alunas e em seus modos de estar no Núcleo. Trago o percurso dessas alunas: uma delas, de 74 anos, permanecia em silêncio no apoio e, toda vez que chegava outro aluno, ela ia embora, alegando que não queria atrapalhar, independente da solicitação para que ficasse. Comecei a solicitá-la como monitora durante o apoio pedagógico e, à medida que se sentiu acolhida começou a permanecer no apoio e se relacionar com os colegas. Contou-me: *Minha mãe não me deixou estudar, disse que não precisava. Eu tinha que casar. Quando noivei, falei ao meu noivo: eu só quero três coisas – que tu não me bata, ter filhos e estudar. Segundo ela, ele a tolheu. Agora, separada e com 74 anos diz que quer resgatar o que a vida lhe deve e que o Núcleo a está auxiliando a voltar a viver. Desde que casou, havia-se tornado apenas esposa, mãe e dona de casa. Relata seu desejo de ser professora e que vive sozinha com um neto.*

Outra aluna, esta de 35 anos, conta-me que sua médica a aconselhou que procurasse algo para se distrair e me mostra as deformações ósseas em suas mãos e braços causadas pela artrite reumatóide. Disse que estava de licença médica do trabalho e que buscava se aposentar, mesmo que fosse com um salário mínimo, pois sentia muita dor. Contou-me que era gerente em uma loja e que não tinha forças para fechar a grade no final do expediente, então esperava todos saírem e chamava o marido para ajudá-la. Tinha medo de ser despedida em razão das suas limitações físicas. Além disso, mentia quanto à sua formação, dizendo que tinha concluído o ensino médio, quando só havia estudado até a 5ª série do ensino fundamental. Também relatou que entrava sempre escondida no Neeja, com medo de ser descoberta. Com o passar do tempo, sua narrativa trouxe outros dados: conta que sua médica se tornou muito especial, que a atendia no consultório particular, mesmo sem plano de saúde e que havia indicado e auxiliado na solicitação de uma medicação caríssima junto à Central de

Medicamentos. Como o medicamento era injetável, ela tinha verdadeiro pânico. Conversávamos muito sobre o assunto, ou seja, ouvia e questionava. Quando o medicamento chegou, disse-me: *a bula é do tamanho da tua mesa e tem muita contraindicação, eu não vou tomar*. Mais tarde, começou a trabalhar. Foi vender roupas, trabalhou como recepcionista em um consultório médico. Enquanto terminava o ensino médio, relatava-me seu desejo de continuar estudando e os seus diversos planos para o futuro. Então perguntei se ela se tinha dado conta da mudança que sofrera. Ela sorriu e me pediu para eu contar. Quando concluiu o ensino médio, disse-me: *você me explicou a matéria conversando*.

Para Benjamin (1987), filósofo alemão, o narrador é livre para contar a história do seu modo, alcançando uma diversidade diferente da informação. Corrobora o ditado popular: “quem conta um conto aumenta um ponto”. O narrador deixa a sua marca, o seu diferencial, seus vestígios na narrativa, tanto “[...] na qualidade de quem as viveu como na qualidade de quem as relata (p. 205)”. Então, narrar histórias corresponde à arte de reinventá-las e não de conservá-las como na informação.

Nesse sentido, narrar torna-se uma viagem que constrói memórias involuntárias, faz encontrar corpo e linguagem, afetos (e também escrita), resignificando a experiência pelo seu registro decorrente da evocação de marcas intensivas que se comportam como potência germinal – signos. Introduce corpos, personagens intensivos, diferentes atores e diferentes lugares, ensejando lugares de conversa por onde ensinar, experimentar e aprender.

As narrativas apresentam-se como estrutura de busca dos efeitos do aprender e ensinar. Evocam o aprendizado dos signos, das exposições, da alteridade, do contato com o estranhamento e do acolhimento como morada às passagens. São leituras e interpretações (novas/outras/atuais) do que ocorreu, recuperações atualizadas pela tradução, sempre múltipla, dos signos que convocam às passagens. Logo, não são uma recuperação da memória inerte dos fatos, de sua cronologia; elas voltam-se para o futuro como mostra de aprendizados e planos de invenção.

Aprender é captar e decifrar signos para Deleuze (2003). E a inteligência, aquilo que vem depois. O conceito de signo, para o filósofo, difere do conceito de signo da

linguística, segundo o qual, em Saussure (2000), signo combina um conceito a uma imagem acústica – significado e significante. Já para o filósofo, tudo aquilo que nos ensina emite signos, eles podem ser seres animados ou inanimados e, a partir deles, captamos os fluxos – seu diferencial; assim, uma determinada vocação é uma abertura à sensibilidade a determinado signo. Como exemplo, podemos dizer que um professor deve ser sensível aos signos da educação, do aprender, do ensinar; um médico aos signos do cuidado. Os signos nos afetam quando captam nossa atenção, agindo diretamente sobre a produção de subjetividade, forçando seu movimento sem utilizar-se da representação, devido ao seu caráter causador de estranhamento, pela imposição da diferença. Entretanto, é uma dupla captação, pelo encontro da diferença em si, que constituirá a aprendizagem a partir da tradução, da leitura dos signos. Logo, afetados pelos signos, aprendemos e a inteligência virá depois, para ordenar e dar sentido ao pensamento, buscando a solução de problemas. Assim, ocorre um processo inventivo pela leitura de signos e, posteriormente, resolução de problema pela inteligência.

Nesse sentido, segundo Kastrup (2001), o processo de aprendizagem constitui-se em uma circularidade inventiva, na qual não existem resultados previsíveis. Logo, o processo de aprendizagem é sempre inacabado, contínuo, permanente e imprevisível. Para a autora (KASTRUP, 2005), a invenção é sempre novidade e difere da criatividade que busca produzir soluções originais, portanto a invenção é sempre invenção de um problema novo, portadora de uma imprevisibilidade. Não existindo resultados possíveis, o foco volta-se ao processo; pois experimentado o signo, olhamos o mundo com outros olhos (invenção de si), tornando-o diferente (invenção do mundo). Logo, a invenção é um processo que não pode ser atribuído ao sujeito ou ao objeto, pois não pré-existem ao processo de invenção. Eles são efeitos desse processo que ocorre no plano de produção de subjetividade. É esse plano que é mobilizado no processo de aprendizagem.

Assim, cabe ao professor tornar-se um “caçador” sensível aos signos emitidos pelo aluno e pela educação e tomá-los pela multiplicidade de caminhos que ensejam conversas por onde ensinar e aprender, decorrente do uso de ferramentas-armas, próprias ou não, mas que sirvam ao trabalho educativo. Investir na linguagem do

olhar-rizomático, da escuta-inscrição e do corpo-pendular para que proporcionem passagem e ofereçam suporte, possibilitando práticas de exposição à pluralidade de signos, objetivando outras leituras/sentidos que provoquem a multiplicidade de começos, inventando sempre outras/algumas/novas narrativas na Educação de Jovens e Adultos nas quais conversas-em-ação se apresentam como a arte combinatória de esgotar o possível na demanda-ensino-aprendizagem-gestão de uma escola: inventiva.

É necessário cuidado ao considerar o mundo como emissor de signos. Devemos vencer a pretensão de acharmos ter clareza das coisas, pois os signos não se reduzem ao ser ou aos objetos, nem ao que se apreende deles, como nos traz Deleuze (2003). Muitas vezes, a clareza que achamos ter em relação aos signos, emitidos pelos nossos alunos, faz com que tenhamos atitudes microfascistas, ditando o andar da vida deles, prescrevendo modelos e modos repletos de “boas intenções”, baseados em que o ser contém o código do signo que emite. Quando escutei de uma aluna de 74 anos seu desejo de estudar para ser professora, pensei em arranjar tais condições, ofertando-lhe a materialidade de “seu sonho”. Baseando-me na minha clareza dos signos emitidos, penso em conectá-la com outra escola como integrante dos “amigos da escola”, buscando produzir uma rede de cuidado e outros encontros, já que me conta do seu desejo e que se sente muito sozinha. Chego a entrar em contato com colegas para efetivar o seu acolhimento, sem conversar com a aluna. Quando conto à aluna minha “boa intenção”, ela sorri, abraça-me e não toca mais no assunto.

Entretanto, se deixarmos a falsa clareza “de lado”, percebemos que a irredutibilidade dos signos a um sentido único e ao objeto é justamente a sua potência – a busca pelas múltiplas traduções, como afirma também Deleuze (2003). Exemplifico: no Núcleo, os alunos, referindo-se a situações de aprendizado, afirmam a potência de aprender utilizando-se da problematização, ou seja, buscando signos. Afirmam: “*a gente problematiza a matéria, buscando o erro, tem o raciocínio e não tem nada pronto*”. Ver o signo como um erro, estimula a busca constante, contínua por novas traduções. Movimento próprio da aprendizagem. Dessa forma, a ênfase do aprender recai na busca pelo aprendizado como conversas-em-ação e não na solução de problemas.

“A fenda [a fissura] é o segredo da forma. (...) Surge apenas nas formas olhadas com violência.”
Tavares (2011, p. 60).



ABORDANDO O TERRITÓRIO VAZADO

Nas conversas-em-ação é frequente a narrativa dos alunos sobre a aprendizagem no qual o aprender é *“deixar o passado para trás”, “aquilo que se consegue junto”* (referindo-se ao professor e colegas), momento no qual *“cada um tem uma coisa a ensinar”,* situação *“onde não tem nada pronto”,* entre outras correlações com a experiência. A escola é um lugar onde *“todos podem aprender”*. Essas considerações indicam um território mais para abandonar do que para fixar-se a ele, impõem ampliação do território, pois escola e relações sociais cotidianas ou inventivas precisam de rede. É um caminho que não se percorre sozinho, ele é (com)partilhado, contínuo, e em constante atualização, com marca espaço-temporal. A partida se dá pelo olhar-rizomático, com o estranhamento, dando visibilidade a outras dimensões de vida; pela escuta-inscrição, que rompe com os espaços que seccionam saberes em científicos ou da experiência, hierarquizam as relações e excluem a diversidade pela imposição de interpretações e pelo corpo-pendular, quando aluno e professor se encontram com a alteridade.

Essas ferramentas-armas proporcionam o escape para o território das conversas-em-ação que é ocupado mais por acontecimentos, por aquilo que nos toca, do que por coisas formadas e percebidas, ou seja, é mais intensivo do que extensivo, mais dos *afectos* do que da percepção. Um aluno de 62 anos, que concluiu o ensino médio no Núcleo e encontra-se cursando Gestão Pública na Faculdade de Desenvolvimento do

Rio Grande do Sul, fez questão de nos enviar um e-mail:

(...) decidi concluir o Ensino Médio, que havia interrompido à quase (4) quatro décadas. No começo das aulas não foi difícil me adaptar com o ambiente e com o relacionamento com os professores e alunos, porque percebi de imediato que a missão de nos ensinar era de um grau muito intenso, devido a um método especial de ensino e uma relação muito próxima com os alunos. Isto me impressionou muito e não foi difícil me integrar ao grupo, transformando num ótimo ambiente de convivência (...). Conheci pessoas interessantes nesse pouco tempo de convívio e foi muito importante para dar continuidade e seguir em frente e concluir o Ensino Médio. Muitos professores elevaram minha autoestima, me incentivando a fazer as provas do ENEN, fato esse que eu achava quase impossível, mas com o decorrer do tempo, em especial quando concluí o 2º grau [refere-se ao ensino médio] no Neeja, aos poucos fui adquirindo confiança e coragem. Também percebi que tudo aquilo se apresentava como um desafio ou uma oportunidade (...). Não houve muito tempo de preparo para prestar as provas quando estava estudando para o concurso, mas com o apoio da Diretora e professores que colocaram-se a disposição me oferecendo materiais didáticos de todas as matérias do ensino médio e apoio presencial (...), caso necessário, mas todo esse preparo foi interrompido por problemas de saúde, tendo que me submeter por uma intervenção cirúrgica com urgência. Após a recuperação da cirurgia, já estava chegando a hora das provas, resolvi enfrentar com meus próprios conhecimentos, pois já estava inscrito, então não poderia deixar de fazer o concurso, fui sem medo da reprovação. Determinação, isto foi uma das coisas que aprendi com os professores, nunca desistir daquilo que você começa, mesmo se não der certo, você não foi um medroso, pois a gente aprende com os erros, a vontade e a coragem são instrumentos poderosos. Conheci pessoas com vários tipos de deficiências, pessoas com idade avançada que voltaram a ser alunos e a ter vontade de aprender e melhorar suas vidas, acreditando no si mesmo. Também tive a oportunidade de conhecer pessoas solidárias ajudando uns aos outros. O ambiente era tão bom, que a gente ficava depois das aulas conversando, trocando ideias e se conhecendo melhor, isto foi muito importante, pois produziu resultados positivos na vida de cada um. (...) Acho que os profissionais do Neeja deveriam ser mais reconhecidos e valorizados pela Secretaria de Educação e Governo do Estado, pelo trabalho educacional sério que

vêm realizando. São educadores acima da média. Percebi, também, a sua dedicação e a sensibilidade para aqueles que precisam de atenção especial, pois todos são muito inteligentes só precisam de um pouco mais de atenção e credibilidade, mas infelizmente vivemos em um país cheio de preconceitos, discriminação e desrespeito com pessoas com problemas ou faixa etária avançada. Aqui no Neeja, nunca vi nada disto, todos são iguais perante os outros, os professores e toda a equipe de ensino são excelentes profissionais, pois saber lidar com as dificuldades e problemas emocionais, não é uma tarefa fácil.

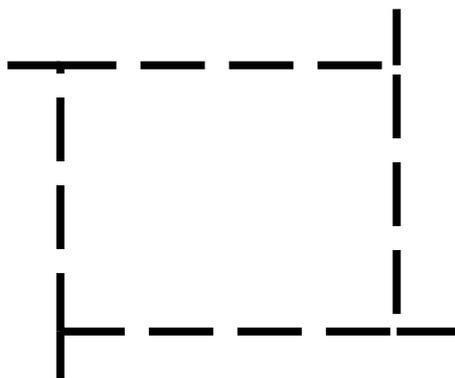
Evidencia-se, na narrativa do aluno, um território cujo trajeto convoca as paradas e não o inverso; ou seja, relações de cumplicidade no Núcleo potencializam conversas-em-ação, produzindo novos aprendizados (paradas). Aprendemos “com o outro” e “não como o outro” em um território de apoio, de convivência, de afecção, da diversidade, onde a ênfase sai do saber/reprodução/solução de problema e passa ao aprender como acontecimento.

No território das conversas-em-ação, o acontecimento-aprender é da ordem do que nos *afecta*, nos toma, produzindo uma experiência de estranhamento ao que nos toca, fazendo com que busquemos outros/novos sentidos, novos aprendizados. O aprender tomado como acontecimento, “(...) não o que se passa, mas o que nos passa (...)”, como propõe Larrosa (2002, p. 21), retrata um aprender corporificado que exige uma relação por inteiro – corpo-mente, uma abertura à sensibilidade, à alteridade e ao acaso dos encontros que nos colocam em movimento de conversa e de sondagem de redes de ação. Percebe-se na narrativa do aluno que o próprio sujeito da experiência é um território de passagem que se deixa impregnar por aquilo que lhe acontece, deixando-se marcar, como em uma superfície sensível. São as marcas do acontecimento-aprendizagem, da experiência vivida em um território de conversas-em-ação.

No Núcleo, as conversas-em-ação vazam o território segmentado decorrente de ferramentas-armas produzidas em encontros intensivos no trabalho educativo com jovens e adultos, pois perfuram as estrias da curricularização que secciona os saberes escolares e as práticas de ensino que se baseiam na transmissão. Como nas telas (esculturas) de Lucio Fontana que, ao cindir ou perfurar a tela, o pintor dá vazão ao

que não se vê, rompendo com o espaço bidimensional da tela e põe em causa a pintura como meio de representação.

“Cada coisa tem todos os tempos, mas, se essa coisa não dança, do tempo mostrará apenas um fragmento”.
Tavares (2011, p. 31).



ABORDANDO O TEMPO QUE DURA

A visão do senso comum do tempo supõe uma linearidade, segmentada e descontínua entre presente, passado e futuro, no qual um ser que vive no presente rememora um passado, almejando um futuro. Esse modelo pressupõe uma estagnação de cada etapa, apontando em uma única direção e sentido. Estriamos o tempo a partir da sua espacialização. Essa é a forma como organizamos nossas rotinas, nosso trabalho, enfim nossas vidas. Vivemos sob a égide desse tempo cronológico e que na educação condiciona o fazer pedagógico, burocratizando-o nas divisões por séries, no avanço dos alunos somente ao final do ano escolar (intervalo fechado de tempo determinado para aprender), do controle avaliativo da aprendizagem em etapas e ao final do processo e do próprio uso da idade para padrões de inserção e exclusão²⁸.

No Núcleo, entretanto, características atemporais informam seu trabalho: há *avanço* do aluno em qualquer época do ano civil, não há um ano escolar com início, meio e fim prévios; o tempo no Núcleo tem limite aberto e contínuo pelo ingresso do aluno

²⁸ Muito presenciei alunos com questões de comportamento serem convidados a retirar-se da Escola de Ensino Fundamental, em razão da idade (a partir de 15 anos). Alegava-se uma maior adequação ao Ensino de Jovens e Adultos. Independente de ser mais adequado ou não a passagem do aluno para outra modalidade de ensino, utiliza-se da idade como motivo de exclusão, apesar desta não ser a razão primeira e sim as questões referentes a comportamento. No Núcleo, também, temos vários relatos nesse sentido.

em qualquer época do ano civil e a sua saída, somente mediante a certificação ou cancelamento de inscrição; a vinda dos alunos que frequentam o apoio não é condicionada pela presença obrigatória, mas pela necessidade e pelo vínculo que se estabelece em virtude do acolhimento constante.

No Núcleo, esse tempo definido infinito (enquanto dura), da ordem das relações, determina certa duração que impõe a experimentação de ritmos, intensidades e compassos próprios que não caracterizam o tempo cronológico, em virtude de não apresentar uma linearidade que suponha sequência e controle.

É um tempo existencial, da experiência, do acontecimento-aprender, em que os alunos narram que “perdem tempo” ao aprender, seja quando querem diminuir a distorção série/idade, seja quando conversam sobre si e sua vida, mas, também, para trazer de volta tempos perdidos ou que viajam no tempo com saberes discutidos. Quando se pergunta como aprenderam, ou seja, que processo percorreram, alegam o seu desconhecimento do processo, do que sucedeu e como sucedeu, mas falam da vida e dos eventos socioculturais que passam (chamei “acontecimento-aprender”).

O tempo, como “duração”, assinala a passagem do não saber para o saber – acontecimento-aprendizagem – apresentando uma multiplicidade qualitativa e contínua que não se reduz a um número o qual possamos controlar, pois expressa uma diferença de si mesmo (sentida, não quantificada). Trata-se de um tempo que “se passa”, das relações em que não temos controle do que é produzido pela intensidade dos encontros. Talvez coisas que não tivéssemos a intencionalidade de ensinar, sejam aprendidas devido a três fatores: a multiplicidade dos signos emitidos nas conversas-em-ação (captados/ativados no olhar-rizomático), a introdução de redes e novas leituras ou traduções do vivido e do agora experimentado (margens/bordas da escuta-inscrição) e a abertura à alteridade ou “ao que vier” (corpo pendular da experiência).

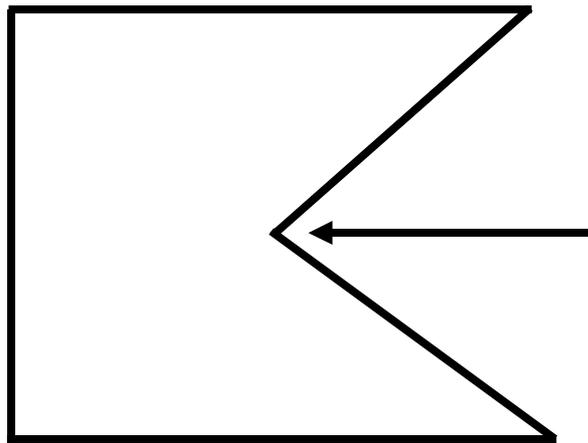
Vê-se empiricamente, nas narrativas dos alunos, essa modalidade de tempo, não linear; logo, não é à toa a dificuldade dos alunos narrarem o “trajeto percorrido” na aprendizagem. A própria “inteligência que vem depois” (DELEUZE, 2003) reordena o pensamento e acaba modificando o tempo a partir de suas construções. A inteligência,

na tentativa de “apreender as significações objetivas” (p. 28), induz à conversa e às redes; a amizade e o trabalho se tornam o exercício cotidiano dos fazeres. A troca de ideias convoca à amizade embasada no seu compartilhamento e nos sentimentos comuns sobre a significação das coisas, na busca de uma verdade daquilo que é experimentado, sentido e vivido. Revelam-se novos modelos de comunicar e de entender comunicados.

O tempo como “duração” faz pensar o acontecimento-aprendizagem, não mais a partir do tempo cronológico que imobiliza o tempo para situar nosso fazer pedagógico diário, predizendo os acontecimentos e segmentando o espaço escolar, impondo a marca da extensão: a linearidade e/ou controle do processo ensino-aprendizagem para a educação, à qual somente interessa as políticas cognitivas de transmissão/reprodução, nas quais todos percorrem o mesmo caminho linear e ordenado como requisito para que a aprendizagem ocorra. Já o tempo, como “duração” do acontecimento-aprendizagem, configura mudanças cognitivas que não indicam evolução ou progresso como em uma escala hierárquica (como se percebe nas narrativas dos alunos), mas como movimento intensivo que afirma o presente como produtor de redes de ação criadoras de novas formas de viver e conhecer, ou seja, produtor de conversas-em-ação. “Conversas” que conjugam forças a partir do olhar-rizomático, são acolhidas pela da escuta-inscrição e levadas ao estranhamento pelo corpo pendular, instigando a experimentação.

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

“À força que (...) muda a forma poderemos chamar: o Outro”.
Gonçalo M. Tavares (2011, p. 39).



RETOMANDO A CONVERSA: CONSIDERAÇÕES

À vida corresponde a provisoriedade, na qual se morre e se nasce a cada dia. Essa é sua potência – vontade de viver – um movimento constante, mesmo que imóvel, de renovação e que faz com que Gilberto Gil cante: “não tenho medo da morte (...) mas sim medo de morrer porque morrer é ainda aqui na vida”²⁹. Esse também é meu medo. Por essa razão, o olhar-rizomático, a escuta-inscrição e o corpo-pendular apresentam dupla função, como ferramentas e armas: ver e dar visibilidade, escutar a diferença e dar-lhe guarida, sentir os movimentos constantes de criação do viver e movimentar-me com eles, movendo o outro consigo e combater as forças de modulação e moldagem que buscam a partir de dispositivos de poder e de controle reter e interferir nos processos de aprendizagem, produzindo e ditando modos hegemônicos considerados como racionais e naturais.

No Núcleo, essa manutenção do modelo hegemônico ainda se dá decorrente da fragmentação do saber, da valorização do saber científico em relação à experiência e da organização curricular, tendo como modelo a escola regular (mesmo após a sua reestruturação dada pela Resolução CEE/RS nº 250/1999 e pela Resolução CEE/RS nº 313/2011), da permanência do uso de um único instrumento de avaliação, a prova. E, apesar de sermos uma modalidade não presencial, ainda arrecadamos a demanda de trabalho e mercado e as promessas de sucesso aos mais escolarizados.

As características nômade do Núcleo são advindas em razão do encontro com um público flutuante e plural, em razão da modalidade não presencial, do rompimento com o modelo piramidal comum às instituições públicas, decorrente da horizontalização das relações, do acolhimento e produção de autonomia real como proposta pedagógica e do estranhamento com a modalidade de ensino que produz fissuras que abalam a forma dada.

Apesar dessas características do Núcleo, lidamos com encontros portadores de imprevisibilidade, nas quais há coexistência de forças ativas e de expansão de

²⁹ Música e letra de Gilberto Gil: “Não tenho medo da morte”.

potências, mas também de forças reativas de conservação, regulação, ordenação e controle. Diante dessa coexistência, forças reativas podem tornar-se dominantes na tentativa de conter as forças de vazão no Núcleo, valendo-se, assim, da nossa tendência à objetividade que busca a regularidade a partir de políticas cognitivas de transmissão de saber. Não havendo como prever a aprendizagem em meio à vida e nas redes, corremos os riscos de uma objetividade que não se aplica. Na busca pela verdade, acabamos produzindo respostas formais, em que o outro passa a ser visto como um sujeito passivo que deve ser assujeitado pela mesma sociedade que ali o colocou. A sociedade que exclui também traz uma sentença de morte aos excluídos que recebem suas palavras de ordem como uma morte eventual ou, pior ainda, uma morte que ele deve impor a outros, pois esses discursos acabam por nos representar.

A política cognitiva das conversas-em-ação produz um espaço e um tempo que garantem borda (acolhimento) e passagem aos devires em curso com o intermédio da Educação de Jovens e Adultos, objetivando uma aprendizagem em meio à vida e nas redes. Essa política cognitiva volta-se, não à apreensão da aprendizagem, como busca de uma verdade que possa ser representada e reproduzida, mas como produtora de estranhamento a um público plural, em que a potência da diversidade e pluralidade produza conversas-em-ação que expõem a outras dimensões de vida que podem ser “prospectadas” a partir dos signos que emitem. As conversas-em-ação constituem-se como a arte de composição de possíveis, ou seja, são portadoras de uma multiplicidade não quantitativa, não numérica, com performance reticular que aposta em novas composições na produção de mundos possíveis no acontecimento-aprendizagem, em que diferimos de nós mesmos, pois algo acontece conosco. Assim, conversas-em-ação, modo pedagógico de expressão à fluidez da realidade que tem uma de suas partes no virtual (com toda sua multiplicidade) e outra no atual (em constante atualização); não existindo uma oposição distintiva entre virtual e atual, esboça um mapa-rascunho sem contornos definidos.

O rompimento com a modelização da escola regular e a implantação da modalidade não presencial potencializa uma máquina que combate as hegemonias educacionais e o enquadramento em mundos dados. A partir da pedagogia das conversas-em-ação se proporciona acolhimento ou borda aos devires em curso, oferecendo um corpo-

escola, um corpo-docência que se mova com o corpo dos alunos em movimentos de criação do viver, em busca da exposição à multiplicidade de signos, inventando sempre novas conversas por onde aprender e ensinar.

A perspectiva de um mundo dado não permite pensar a realidade movente, em que há invenção de mundo e de si. Já uma outra perspectiva, a da ação de mundo ou de conversas-em-ação, permite pensar aprendizagens que colocam o problema como criacionismo de caminhos necessários, onde todos possam percorrer seus próprios caminhos e assim criar condições para que a aprendizagem ocorra. Rompe com a forma tradicional cartesiana de conhecer, na qual uma consciência interna observa e reflete o mundo externo, ou seja, substitui essa consciência contemplativa, por uma consciência encarnada, não passiva que instiga a experimentação.

Conversas-em-ação indicam um modo de trabalhar não linear nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos que interrogam as práticas do ensinar e do aprender. Fazem emergir enunciados e dão visibilidades que não se fecham em uma solução, mas apresentam um movimento de contínua atualização, sempre inacabado, decorrente de um pensar problematizado (invenção de problemas) no qual o conhecimento produzido é sempre coletivo, pois é fruto de uma rede heterogênea.

Em analogia com a obra “Bicho” de Lygia Clark, conversas-em-ação são um bicho-rede que faz convite à relação a partir de 3 afetos – do olhar-rizomático que cartografa (perscruta) percursos possíveis, da escuta-inscrição que possibilita o acolhimento e do corpo-pendular que coloca em movimento o eu e o outro. Não possui nem direito e nem avesso, só o desejo de novas composições. Uma obra aberta que busca – no corpo-a-corpo com o outro – novos sentidos de existência em ato, a partir do acontecimento-aprendizagem.

“O ponto é o início (...): surge antes da primeira letra da primeira frase”.
Tavares (2011, p. 13)



CAIXA DE CONVERSAS

ALENCAR, Valéria Peixoto de. Lúcio Fontana: discussão sobre o espaço e tempo. Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação. UOL Educação, p. 1-4, [s.l.]: 2009. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/lucio-fontana-discussao-sobre-o-espaco-e-o-tempo.htm>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov In: _____. Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.

BRASIL, IBGE. PNAD, 2012. Rio de Janeiro: 2013. p. 52-55 Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/Sintese_Indicadores/sintese_pnad2012.pdf. Acesso em: 20 mar. 2014.

BRASIL. IBGE. PNAD, 2011. Rio de Janeiro: 2012, p. 14-15 Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 09 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 20 jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 5692/71. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9495/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa mais educação: gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Câmara de Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000.

CABRAL, Marcia. Portfólio educacional de Márcia Cabral. Porto Alegre: 2006. p. 2. Disponível em: http://www.ufrgs.br/laviecs/edu02022/portifolios_educacionais/t_20062_m/Marcia_Cabral/escola.html, Acesso em: 06 ago. 2013.

CECCIM, Ricardo Burg; MERHY, Emerson Elias. Um agir micropolítico intenso: a

humanização entre laços e perspectivas. *Interface*, v. 13, supl. 1, p. 531-542, 2009.

CLARK, Lygia. Bichos. Arquivo. Associação cultural: o mundo de Lygia Clark. Rio de Janeiro: 1960b. p. 2. Disponível em: <http://www.lygiacklark.org.br>. Acesso em: 20 de out. 2012.

CLARK, Lygia. Biografia. Associação cultural: o mundo de Lygia Clark. Rio de Janeiro: 1960c. p. 47. Disponível em: <http://www.lygiacklark.org.br/biografia/xml.asp>. Acesso em: 20 out. 2012.

CLARK, Lygia. Vazio pleno. Arquivo. Associação cultural: o mundo de Lygia Clark. Rio de Janeiro: 1960a. Disponível em: <http://www.lygiacklark.org.br>. Acesso em: 20 de out. 2012.

CRUZ, Priscila. PNAD 2011. Dados da Pnad não representam a realidade da educação, diz especialista. Rio de Janeiro: 2012. *Uol Educação*, p. 1, Rio de Janeiro, 24 set. 2012. Entrevista concedida a Akemi Nitahara da Agência Brasil. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/09/24/dados-da-pnad-nao-representam-a-realidade-da-educacao-diz-especialista.htm>. Acesso em: 09 ag. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação, São Paulo*, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, janeiro/dez. 1997.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34. 2008.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2003.

DELEUZE, Gilles. Uma ou mais durações. In: ____ *Bergsonismo*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999, p. 57-73.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. A literatura menor. In: _____. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Júlio Castañom Guimarães. Rio de Janeiro: Imago. 1977, p. 25-42.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: _____. *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*, v. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a. p.10-36.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Postulados da linguística. In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão São Paulo: Editora 34, 1995b, p. 11-62.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Acerca do Ritornelo. In: _____. *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*, v. 4. Trad. Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997, p. 121-150.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 5. Trad.

Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012, 240 p.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Políticas. In: Diálogos. Trad. E. A. Ribeiro. 184 ed. São Paulo: Escuta, 1998, p. 145-168.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos Cedes, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Ordem do discurso - aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2011.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Políticas. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 127-196.

HERNÁNDES, Fernando. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação. 2007.

HESS, Herman. A ave sai do ovo. In: _____. Demian. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: 1997, p. 83-98.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: _____. TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. Políticas da cognição. Porto Alegre: Sulina: 2008, p. 93-112.

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

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. Educação e Sociedade, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, setembro/dez. 2005.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Gerald. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, janeiro/fev./mar./abr. 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Seminário educação integral: crer e fazer. São Paulo: 2013. Portal do aprendiz, São Paulo, 9 abr. 2013. Entrevista concedida a Camila Caringe. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>. Acesso em: 10 ago. 2013.

LATOUR, Bruno. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade a fora. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Unesp, 2000.

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

LAZZARATO, Maurício; NEGRI, Antonio. Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade. Trad. Mônica de Jesus. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Parecer nº 774, de 10 novembro de 1999. A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Conselho Estadual de Educação. Rio Grande do Sul, RS, 10 nov. 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução do nº 250, de 10 de novembro de 1999. Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Conselho Estadual de Educação. Rio Grande do Sul, RS, 10 de nov. 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução nº 253, de 19 de janeiro de 2000. Consolida e amplia as normas para a designação de estabelecimentos de educação básica do Sistema Estadual de Ensino e estabelece outras providências. Conselho Estadual de Educação. Rio Grande do Sul, RS, 19 jan. 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução nº 313, de 16 março de 2011. Consolida normas relativamente à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências, em consonância com as diretrizes nacionais fixadas nas Resoluções CNE/CEB nº 3/2010 e nº 7/2010. Conselho Estadual de Educação. Rio Grande do Sul, RS, 16 mar. 2011.

ROCHA, Jerusa Machado. A consciência como um campo de experimentação. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand. Natureza do signo linguístico. In: _____. Curso de linguística geral. 28 ed. São Paulo: Cultrix. 2000, p. 79-93.

SCHÜLLER, Donaldo. Os que (dis)correm. In: _____. Heráclito e seu (dis)curso. Porto Alegre: L&PM, 2001, p. 130-169.

SPINOZA, Benedictus. A origem e a natureza dos afetos. In: _____. Ética. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007, p. 1632-1677.

TAVARES, Gonçalo Manuel Albuquerque. O senhor Swedenborg e as investigações geométricas. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.

VALERY, Paul. O poema. [s.l.]: [s.a.] Disponível em: <http://www.culturapara.art.br>. Acesso em: 04 de maio 2013.

APÊNDICE: TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Declaramos que estamos informados da pesquisa que se realiza nesta instituição de ensino, intitulada – **Cartografia de vida no trabalho educativo com jovens e adultos: conversas-em-ação**, da pesquisadora Jaqueline Dinorá Paiva de Campos, mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem como objetivo identificar nas narrativas dos alunos do Neeja o que proporcionou ressignificação (aprendizado), que implicações se voltam para os professores e como compor com essas implicações (ensinar), objetivando práticas de acolhimento que produzam sensação de autonomia, desenvolvimento intelectual e produção de vida no Núcleo. As informações utilizadas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento serão divulgados nomes de alunos ou professores (em qualquer fase da pesquisa). Os dados produzidos serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados apenas em eventos e/ou revistas científicos. As narrativas consideradas dirão respeito unicamente à vivência como aluno do Neeja, recolhidas de anotações acessíveis na escola, no trabalho de apoio ao aluno. O benefício relacionado à participação será na produção de novos aprendizados relativos à educação de Jovens e Adultos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade do aluno. A instituição receberá uma cópia deste termo, onde consta o celular/e-mail da pesquisadora e de seu orientador, para esclarecimentos adicionais.

Agradecemos a autorização.

CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Declaramos estar cientes do teor deste termo de consentimento.

NOME DO RESPONSÁVEL

INSTITUIÇÃO PESQUISADA

LOCAL

DATA

Pesquisadora: Jaqueline Dinorá Paiva de Campos

Telefone: (51) 9986-2134

E-mail: jaquepaivacampos@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim

Telefones: (51) 3308 – 4131

E-mail: educasaude@ufrgs.br