Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Talita Alcalá Vinagre

Cenas desescolarizadas: arte e educação como invenção de vidas
potentes

Doutorado em Ciências Sociais

São Paulo

2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Talita Alcalá Vinagre

Cenas desescolarizadas: arte e educação como invenção de vidas potentes

Doutorado em Ciências Sociais

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de doutora em Ciências Sociais sob a orientação da Profa. Dra. Silvana Maria Corrêa Tótor.

São Paulo

2023

Banca Examinadora

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)”.

Agradecimentos

O percurso da pesquisa não poderia ter acontecido sem o olhar e o acompanhamento primorosos de Silvana, professora, amiga, orientadora e a quem sou muitíssimo grata pelos inúmeros ensinamentos. Sinto-me privilegiada por estar em sua companhia desde a graduação com a elaboração do TCC em Ciências Sociais, passando pelo mestrado, a publicação do meu primeiro livro e, agora, também com a trilha do doutoramento. Seus apontamentos ao texto da tese foram precisos, retomando e sinalizando o “sumo” do trabalho: a pesquisa como composição de um pensamento atrelado à vida, à arte e à filosofia – esta última, o mais potente dos *afectos*, como Silvana sempre me diz.

A “verve” de pesquisadora pôde ser intensificada com as considerações do Prof. Sylvio Gadelha, desde a banca de qualificação, momento em que me ajudou muito a ver o que a pesquisa “chamava” e, não tanto aquilo que “eu” queria ver – o que me propiciou ainda seguir com a busca de um problema, daquilo que me inquieta, desassossega – condição necessária para “abrir” o pensamento. Agradeço a ele por isso.

Agradeço ainda, a importante leitura e apontamentos da Profa. Fernanda Liberali que na banca de qualificação me trouxe valiosas referências de pensadoras e as *grietas* (fendas) necessárias e urgentes para o exercício de uma educação decolonial, antirracista, anticapacitista e antilgbtfóbica.

E também quero agradecer às professoras e professores que, ao longo do doutorado na PUC-SP, me ajudaram a afirmar a minha própria “chama” de pensamento através de ideias, análises e modos de existência inspiradores: Miguel Chaia, Rosemary Segurado, Carmen Junqueira, Edson Passetti, Guilherme Simões e Edgard de Assis Carvalho. Quero agradecer também a acolhida do Prof. Silvio Gallo, do grupo Trans, da Profa. Alexandrina Monteiro e do grupo de estudos menores.

Agradeço pela receptividade e partilhas que pude vivenciar junto às crianças e educadores da comunidade de aprendizagem Ori Mirim, em especial à Anahí Asa, Lia Bezerra e Priscila Benedini, assim como a todas as crianças e artistas-educadores incríveis do Programa PIÁ e PIAPI.

Conversas e abraços de amigas, amigos e amigues nessa jornada de mais de quatro anos e meio de resistência na universidade – são de tamanha importância: Alice

Boiryven, Ana Carolina (Maroca), Auber Bettinelli, Beatriz Leandro, Bernardo Oliveira, Bruna Paiva, Cecília Valentim, Denise Madureira, Flávia Lucchesi, Flávia Ayres Loschi, Gustavo Vieira, Laís Schalch, Maurício Marques, Paulo Ramos, Samantha Meconi, Sérgio A. Illias, Sheila Murahovschi, Sthefan Leal, Thiago Prada e Vitor Borysow.

Especial agradecimento aos meus pais, Inês e Fausto pelo apoio incondicional, à minha irmã, Patrícia, por tantas vezes me lembrar a importância da pesquisa como uma “criação” própria, à Manu, do meu coração pela indicação da revisão do resumo em francês, à Márcia, prima querida pela revisão técnica do resumo em inglês e ao meu querido, Odair, pela escuta, presença e indicações bibliográficas certeiras.

Talita Alcalá Vinagre

Cenas desescolarizadas: arte e educação como invenção de vidas potentes.

Resumo

Propõe-se pensar a educação como uma experiência inventiva e de produção de vidas livres. A partir disso, sinalizam-se *possíveis* de uma educação que se elabora através da ativação do corpo e do pensamento como forças em expansão. Com base na *filosofia da diferença*, a hipótese é destacada em torno do potencial da relação entre arte e educação na produção de subjetividades fundamentadas na liberdade e autonomia por meio de comunidades abertas que reúnem singularidades em posição de igualdade – uma perspectiva a ser forjada como linha de força no interior da própria escola, reinventando-a como tempo-espço de produção de si e de potencialização da vida. Nessa perspectiva, educadores e educandos formam esta comunidade de aprendizagem atuando na composição de “cenas desescolarizadas”. Essas cenas são extraídas do campo empírico-experimental da pesquisa e explicitadas a partir de duas experiências educativas, a da comunidade de aprendizagem Ori Mirim e do Programa de Iniciação Artística (PIÁ). Em seguida, problematiza-se o papel da escola nos dias de hoje, sobretudo a partir da crítica de Ivan Illich (1985) dirigida à institucionalização da educação, questionando-a como forma de *adaptação* à sociedade – realizada através da disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, assim como por meio da noção de meritocracia e da conseqüente instauração de um sistema de reprodução das desigualdades sociais. Por fim, mostra-se como a propagação dessa crítica à escolarização abre brechas para o agenciamento de novas *moldagens* da educação formal, tal como o ensino domiciliar (*homeschooling*). Analisam-se os efeitos ético-políticos do discurso que embasa o processo de regulamentação do ensino domiciliar no Brasil, buscando mostrar quais as motivações que estão em jogo, sobretudo o atravessamento de uma lógica empresarial que reproduz assujeitamentos e controle.

Palavras-chave: arte, educação, liberdade, invenção, desescolarização, ensino domiciliar, neoliberalismo.

Talita Alcalá Vinagre

Unschooling scenes: art and education as the invention of powerful lives

Abstract

This thesis aims to think of education as an inventive experience that produces free lives. Based on this, it points out the possibilities of an elaborated education by activating body and thought as expanding forces. Based on the philosophy of difference, it highlights the hypothesis around the potential relationship between art and education to give rise to subjectivities based on freedom and autonomy through open communities bringing together singularities in a position of equality - a perspective to be forged as force line within the school itself, reinventing it as spacetime for the production of self and the potentialization of life. From this perspective, educators and students form this community of learning acting in the composition of "unschooling scenes". These scenes are drawn from the empirical-experimental field of research and explained from two educational experiences, the Ori Mirim learning community and the Art Initiation Program (PIÁ). Next, it problematizes the role of school today, especially based on Ivan Illich's (1985) critique of the institutionalization of education, questioning it as a way of adapting to society - through the disciplinarization of the bodies of children and young people, as well as through the notion of meritocracy and the consequent establishment of a system to reproduce social inequalities. Finally, it shows how the spread of this schooling critique opens room for new forms of formal education, such as homeschooling. It analyzes the ethical-political effects of the speech underpinning the process of regulating homeschooling in Brazil, seeking to show what motivations are at play, especially going beyond a business mindset that emulates subjection and control.

Keywords: art, education, freedom, invention, unschooling, homeschooling, neoliberalism.

Talita Alcalá Vinagre

Scènes de *unschooling*: l'art et l'éducation comme l'invention de vies puissantes.

Résumé

Cette thèse vise à penser l'éducation comme une expérience inventive et de production de vies libres. En ce sens, on envisage les possibilités d'une éducation élaborée par l'activation du corps et de la pensée en tant que forces d'expansion. Fondée sur la philosophie de la différence, on soutient l'hypothèse d'une relation potentielle entre l'art et l'éducation produisant des subjectivités fondées sur la liberté et l'autonomie, par des communautés ouvertes rassemblant des singularités dans une position d'égalité - une perspective à forger comme ligne de force au sein de l'école elle-même, en la réinventant comme espace-temps pour la production de soi et la potentialisation de la vie. De ce point de vue, les éducateurs et les apprenants forment cette communauté d'apprentissage agissant dans la composition de "scènes de non-scolarisation". Ces scènes sont tirées du champ de recherche empirique-expérimental et sont explicitées par deux expériences éducatives: la communauté d'apprentissage Ori Mirim et le Programme d'initiation à l'art (PIÁ). Ensuite, on problématise le rôle de l'école d'aujourd'hui, notamment à partir de la critique de l'institutionnalisation de l'éducation formulée par Ivan Illich (1985), qui la remet en cause comme façon d'adaptation à la société - par la disciplinarisation des corps des enfants et des jeunes, ainsi que par la notion de méritocratie et la mise en place d'un système de reproduction des inégalités sociales qui en découle. À ce propos, on montre comment la diffusion de cette critique de la scolarisation ouvre la voie à de nouvelles formes d'éducation formelle, telles que l'enseignement à la maison (*homeschooling*). Pour finir, on analyse les effets éthico-politiques du discours qui sous-tend le processus de régulation de l'enseignement à domicile au Brésil, en cherchant à montrer quelles sont les motivations en jeu, notamment l'action d'une logique commerciale reproduisant l'assujettissement et le contrôle.

Mots clés: art, éducation, liberté, invention, *unschooling*, *homeschooling*, néolibéralisme.

SUMÁRIO

Pré-movimento e Introdução	11
1º Movimento: educação como potência de vida.....	14
Capítulo I	
1.1 caminhos metodológicos: a cartografia.....	14
1.2 <i>uma</i> cena inicial - “a língua das coisas”.....	21
1.3 o <i>devoir ético-afetivo</i> da educação.....	27
Capítulo II	
2.1 Cenas desescolarizadas – as experiências educativas do projeto Ori Mirim e do Programa PIÁ.....	39
2.2 Ori Mirim: uma comunidade de aprendizagem.....	40
2.3 Programa PIÁ: uma proposta formativa e <i>desescolarizada</i> por meio da arte nos territórios periféricos da cidade.....	58
2.4 <i>Diário de bordo</i> : cenas de uma atuação artístico-pedagógica.....	64
2.5 O aprendizado <i>ético-afetivo</i> dessas experiências.....	72
2º Movimento: uma sociedade desescolarizada?	77
Capítulo III	
3.1 A obra <i>Sociedade sem escolas</i>	78
3.2 As teias educativas.....	89
3.3 Freire e Illich: desescolarizar a sociedade ou reinventar a escola?.....	92
3.4 Pandemia da COVID-19 e a atualidade de uma sociedade desescolarizada	96
Capítulo IV	
4.1 <i>Modulações</i> da escola - o ensino domiciliar.....	103
4.2 Educação em casa: uma via crescente.....	104
4.3 Regular para <i>quem?</i>	105
4.4 Ensino domiciliar: uma escola <i>flexibilizada?</i>	109
Considerações Finais	121
Referências	124
Anexos	135

Pré-movimento¹ e Introdução

O movimento que antecede a elaboração desse texto se deu com a visita guiada pelo Prof. Miguel Chaia à 33ª Bienal de Arte de São Paulo, no segundo semestre de 2018, em companhia da Profa. Silvana Tótora e de Joaquim. Foi lá que me lancei à escrita dos primeiros esboços do projeto de doutoramento. Hoje, não à toa, é possível ver como tudo se entrelaça sincronicamente. Os *affectos* ativos desse encontro com tais professores reavivou em mim o desejo pela pesquisa, pelo convívio com a Filosofia, a Ciência Política e a Arte. E também o desejo pela escrita como fonte viva, como um "caso de devir", um processo de fazimento de si. Interessante lembrar, agora, como aquela Bienal teve como questão as *Afinidades afetivas*, a partir de uma curadoria que deu preferência ao olhar dos artistas sobre seus próprios contextos criativos. Segundo o curador geral Pérez-Barreiro, com referência no pensamento do crítico de arte brasileiro Mário Pedrosa, a referida Bienal buscou propiciar uma relação produtiva entre a intenção do artista e a sensibilidade do espectador, tendo em vista o potencial revolucionário da arte dentro da estrutura de emancipação intelectual e social.

Desejamos que o texto da pesquisa, na vizinhança com a ideia de *Afinidades afetivas*, daquela Bienal possa também instaurar uma relação "produtiva" entre a intenção da pesquisadora e a sensibilidade de quem o ler.

~~~~~

Buscaremos mostrar ao longo dos dois movimentos da tese, uma concepção da educação em sua *potência de invenção*, como uma obra de arte, menos programada em formar indivíduos que irão reproduzir o mundo, conformando-se a ele, e mais aberta a evocar, na relação de ensino-aprendizagem, "o gosto e o prazer em aprender e inventar seus próprios percursos" (Tótora, 2010, p. 226). Um percurso que não se imita e não quer estabelecer verdades como relações de poder.

---

¹ Propomos que esse pré-movimento da pesquisa seja um modo de mostrarmos que a combinação de uma certa qualidade de espaço, de tempo e de energia já estavam presentes naquele encontro *affectivo* da visita à 33ª Bienal. Portanto, não se tratou de um repouso, de um "antes do começo" da pesquisa, mas sim, do próprio movimento da pesquisa, no qual já se configurava o esforço necessário que precedeu o seu desdobrar-se.

O papel dessa educação consistiria, ao contrário, em expandir as forças tanto de quem aprende, quanto de quem ensina, sabendo que não há uma hierarquia nessa relação. E, por isso, trata-se de uma educação em *devenir*, porque mais próxima da vida.

Esse nosso olhar nos guiou pela *Filosofia da diferença*, a partir da qual, no primeiro capítulo mostramos com Virgínia Kastrup (2019), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), a cartografia, não apenas como um modo de caminhar da pesquisa, nosso percurso metodológico, mas também, da ideia que temos de um processo de aprendizado. Essa abordagem nos propiciou mapear as forças em jogo, traçando planos diante do nosso problema com o intuito de tornar visível e perceptível, fazer pensar e sentir aquilo que não se dá a ver e não se percebe à primeira vista. Assim, encontramos na cartografia um procedimento metodológico possível, uma importante pista para acompanhar não mais os lugares (físicos), mas os discursos e as *práticas* educativas que propõem uma desescolarização das relações de ensino-aprendizagem. Percebeu-se que nessa cartografia há propostas que conservam algo da escola, e outras, que procuram tensioná-la, esboçando algumas liberações.

Nesse sentido, tentaremos evitar as representações, imagens ideais ou estáveis sobre o *que* é um educar verdadeiro ou "mais adequado", para nos posicionarmos pela educação como uma experiência singular, um modo de vida atravessado pelos *affectos*. Em busca de uma prática educativa diretamente relacionada com os *affectos*, ainda no primeiro capítulo, aproximamo-nos da leitura de Deleuze (2002) e Juliana Merçon (2009) sobre a *teoria dos affectos* de Benedictus de Spinoza (1632-1677) para mostrar um *devenir ético-affectivo* da experiência educacional. E como educar pode ter uma relação direta com o exercício filosófico, de produção de pensamento, com vistas na emancipação de si como também da coletividade.

No segundo capítulo, são trazidas à tona duas experiências pelo o que elas nos tocaram na "pele" – esse nosso maior órgão que nos coloca em contato direto com as forças do mundo – ou seja, diretamente relacionadas à atuação como artista-educadora em diferentes projetos pedagógicos e artísticos na cidade de São Paulo. Das duas experiências elencadas, a da comunidade de aprendizagem Ori Mirim e a do Programa de Iniciação Artística (PIÁ), procuraremos evidenciar o papel da arte na experiência educativa e comunitária com crianças. Ainda que acreditemos

que tais experiências educativas sejam guiadas por uma abordagem emancipatória e não por uma lógica de mercado neoliberal e possam, por isso, trazer energia, inventividade e alegria para o ensino formal/escolar, não esquecemos que o projeto emancipatório requer uma educação pública e igualitária.

A atenção ao corpo se desdobra, então, da perspectiva de um tensionamento do processo de escolarização, cujos rituais e práticas configuram um *ethos escolar*, que quer docilizar, silenciar e conter suas forças, como mostraremos no capítulo III, a partir da obra de Ivan Illich (1985). Momento que procuramos ampliar o *devoir ético-afectivo* da educação, explicitando a proposta de *desescolarização* da sociedade de Illich e sinalizando modos não usuais, imaginativos e originários de pensar a vida social.

Adentramos um pouco mais no debate da educação como um poder político e econômico, voltado à moldar a ação e a imaginação de toda sociedade, no capítulo IV, quando, focalizamos o processo de regulamentação do ensino domiciliar em curso no nosso país. A partir disso, tentaremos explicitar, junto às pesquisas de Sylvio Gadelha (2009, 2016, 2017) e Silvana Tótorá (2011), como se opera essa modulação da escola, extravasando o *ethos escolar* para chegarmos ao *ethos empresarial* que atravessa todas as relações na sociedade. Esse último capítulo pretende ir um pouco mais diretamente na análise de uma modulação da escola, em sua versão flexibilizada, em relação ao poder alastrante da governamentalidade neoliberal sobre as políticas educacionais no país.

Buscaremos, por fim, mostrar como o discurso a favor da regulamentação do ensino domiciliar, ao propagar uma ideia de “livre escolha”, liberdade, individualidade e autonomia, emulando com isso, valores democráticos, cria a ilusão de que essa educação está ao alcance de todos. Assim, em plena crise da instituição escolar, sobretudo se pensarmos na escolarização pública e igualitária, a ideia de uma educação exclusiva e realizada no âmbito familiar e privado acaba por impulsionar um *modus vivendi* no qual a educação se torna um fim, voltado primordialmente para uma inserção competitiva no mercado de trabalho. Os efeitos ético-políticos dessa lógica, cuja prioridade é o sucesso financeiro “de cada um”, conforme seu *capital* de investimento em educação, passa pelo aprofundamento das desigualdades sociais, assim como pela redução do sentido de coletividade.

1º Movimento: educação como potência de vida

Capítulo 1

1.1 caminhos metodológicos: a cartografia

Neste primeiro capítulo, propomos apresentar os caminhos metodológicos e os conceitos operadores que nos guiaram para pensar um destino dado à educação diante da propagação de experiências que abrem outros sentidos de escola e também da própria vida em coletividade. Nossa perspectiva de educação se situa no campo do presente, a fim de torná-la visível como um campo em disputa, de forças em luta. Forças que emergem da potência do pensamento e do corpo, a cada encontro. O que nos remete a uma dimensão *micropolítica*, ou seja, dos poderes que atravessam o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa filiou-se ao campo conceitual operatório da Filosofia de Deleuze e Guattari e postula, em termos educacionais, uma relação educativa (ensino-aprendizagem), tendo como base os conceitos de *devir*, *afectos*, *conatus* e *signos*. Para tanto, traremos outros autores que compõem esse campo conceitual para alargarmos as nossas discussões.

A cartografia, como recurso metodológico, emergiu, por nos inspirar um mapeamento deslocante, no qual pudemos pensar a educação em *devir*, como uma experimentação da vida e do pensamento. Nessa perspectiva, não há um objetivo estabelecido *a priori*, porque o percurso foi sendo construído passo a passo, em três movimentos de escrita voltados a perscrutar os pontos móveis, as *linhas de força* do problema, a saber: *pode a educação potencializar a vida de cada um e da coletividade? Através disso, pudemos realizar um exercício de composição: compor tanto uma perspectiva do nosso problema quanto um modo de estudá-lo, de percorrê-lo, nos deixando afetar por ele e, assim, também aprendermos como um experimento de tornar-se diferente do que somos.*

Como indicam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), a cartografia é um exercício do pensamento e está atrelada a uma perspectiva contrária à tradição filosófica porque não pretende ir à busca de uma origem ou verdade de um mesmo

problema. O problema foi sendo construído e reconstruído e, a cada passo, foi produzindo o próprio caminho. A cartografia, menos como um método estanque, e mais como um mapa, nos enviava de volta ao caminho do estudo, da escrita, do pensamento e da pesquisa por seu caráter *afectivo*. Com características aproximativas, tal como micro raízes que se alastram por múltiplas direções, o procedimento cartográfico propiciou conectar pontos diversos do problema e transformar, o que era inicialmente apenas um tema, no atual problema de pesquisa.

Assim, do encantamento um tanto ingênuo com as experiências “educativas alternativas”, ainda muito restritas a grupos sociais privilegiados da sociedade brasileira, passamos à problematização da educação no presente, como um campo de disputa, de enfrentamentos, de opressões, violências e desigualdades. E, por fim, nos colocamos diante desse campo, como acontece na cartografia², a fim de “analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15). Desse modo, o percurso metodológico foi sendo elaborado a partir daquilo que ele nos fez perceber, passo a passo.

Tomar a cartografia como um método de pesquisa diz respeito à construção do próprio caminho a partir do qual nos situamos e descobrimos as características do território pelo qual estamos passando. O que parece instaurar uma postura diferenciada frente ao problema, porque não se pretendia aplicar um método para “desvendar” uma verdade sobre a nossa questão. Inclusive porque a cartografia enquanto método, não busca a verdade, tampouco pergunta sobre a essência das coisas.

Pensar a educação pela via da potência, tornou-se para nós um território que solicitou nos desfazer das pré-noções, das obviedades para tentar extrair as formas pré-concebidas do conhecido, e, então, voltarmo-nos a uma experimentação ancorada no real, mas um real que se constrói em uma espécie de abertura. Há uma imagem muito interessante trazida pelos autores de que a cartografia não é um

---

² Os primeiros princípios desse método, também chamado pelos autores de método rizomático, referem-se à conexão e à heterogeneidade. Diante disso, cartografar diz respeito a um caminho que não se sabe onde vai dar. Isso porque no método rizomático considera-se que o rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Deleuze e Guattari (1995) elaboram o conceito de rizoma a partir da botânica. Mas, para além de uma simples inspiração, o rizoma é um exercício de pensar com as plantas, porque sugere outra forma de organização da multiplicidade e do pensamento. O rizoma é um sistema de caules horizontais que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, horizontal, sem uma direção definida. A grama, por exemplo, com suas raízes rizomáticas se espalha pelo quintal ocupando todo o território que for capaz. Não há centro, hierarquia, ordem e profundidade. O rizoma é processo de ligação da multiplicidade por ela mesma.

decalque do real, porque a realidade é movente e o olhar que lançamos para ela é apenas uma *perspectiva*. Ou seja, não se pretende falar de educação como um conceito genérico, transcendente, mas na educação em *devir*. Sinalizar possíveis de uma educação pensada pela via da potência do corpo, do pensamento e de sua expansão. Pretendemos, assim, menos definir os contornos fixos dessa educação para trazer à tona algumas práticas e experiências que, em nossa perspectiva, aproximam-se da educação como um *devir*.

Partiremos do *devir* com o intuito de extrair partículas das formas que a educação apresenta, daquilo que temos como educação, do que se realiza no Brasil e na América Latina. E o que temos atualmente, no caso brasileiro, é que a educação corresponde à escolarização, majoritariamente. Como indicam os dados do Censo Escolar (INEP, 2021), educação no Brasil é praticamente sinônimo de escola pública. Segundo reportagem publicada na *Folha de S. Paulo*, em agosto de 2022 (Mattos; Faria, 2022) mesmo depois do fechamento prolongado das escolas como medida de prevenção do contágio da Covid-19 — o que ocasionou dificuldades socioemocionais e de aprendizado junto ao agravamento da crise econômica do país, “que tem levado jovens a deixar os estudos para trabalhar”, das “42,6 milhões de crianças e jovens matriculados no país — mais de 35,3 milhões estão em instituições públicas”. Ou seja, “da creche ao ensino médio, 82.9% das matrículas são de instituições municipais, estaduais ou federais”.

Com base nisso, não poderíamos pensar na educação sem que pensemos, simultaneamente, na escola, no ensino formal. Contudo, em nossa análise, poderá se perceber que não iremos nos limitar à instituição escolar, como espaço analógico, como lembrou Deleuze (2008, p. 221) a partir de Foucault, próprio ainda das sociedades disciplinares e de confinamento.

Não há dúvida de que, no mundo todo, a escola está em crise e que, diante da crise, emergem inúmeras propostas de reformá-la, de salvá-la de sua dispersão. Como bem anunciou Deleuze (2008), estamos diante de algo novo na sociedade, não apenas no *regime das escolas*, porque se amplia sob inúmeras formas de controle contínuo – cujos efeitos iremos nos debruçar mais no segundo movimento da tese.

Por hora, vale dizer que, frente a uma *modulação* da escola, naquilo em que ela tem se transformado, percorremos os seus *limiões*, as linhas móveis e metaestáveis desta instituição tão consagrada em nossa sociedade.

E, por isso, lidaremos com o *devenir*, para extrair as partículas das relações anunciadas entre ensino e aprendizagem,

entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o *devenir* é o processo do desejo. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma. Ele indica o mais rigorosamente possível uma zona de vizinhança ou de co-presença de uma partícula, os movimentos que toma toda partícula quando entra nessa zona. [...] A vizinhança é uma noção ao mesmo tempo topológica e quântica, que marca a pertença a uma mesma molécula, independentemente dos sujeitos considerados e das formas determinadas (Deleuze; Guattari, 2005, p. 64).

Devenir é lidar com uma multiplicidade, e, para nós, assim como para Deleuze, a multiplicidade do *devenir-criança* é o que nos toca, revira. Porque a criança deixa de ser sujeito “para se tornar acontecimentos em agenciamentos que não se separam de uma hora, de uma estação, de uma atmosfera, de um ar, de uma vida...” (*Ibid.*, p. 50). O *devenir-criança* da educação tende a arrastar as formas educativas, suas funções, seus sujeitos, para deles extrair partículas e *affectos*. Pois, como enuncia Walter Kohan (2010, p. 8), “não se pode pensar sem a alteridade e, sobretudo, não se pode viver sem a alteridade. [...] Justamente, a infância é um dos nomes da alteridade”.

E para nós, um percurso tão importante nesse mapa diz respeito às práticas expressivas, como “cantar ou compor, pintar, escrever não têm outro objetivo: desencadear esses devires” (Deleuze; Guattari, 2005, p. 63). Haverá, então, um *devenir-criança* de toda educação?

Nosso percurso cartográfico buscou movimentar um pensamento educacional, menos como um “decalque” do que já existe e é reconhecido nas discussões do campo da educação e da política, e mais como um mapa, uma ação política, uma ação inventiva. Podemos afirmar que iremos não apenas inventar, mas também performar essa educação (Deleuze; Guattari, 1995), porque ela emerge também como prática, instaurando um campo empírico-experimental da pesquisa.

Cartografar, portanto, correspondeu a uma experimentação, tal como um mapa “[...] conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze; Guattari, 1995, p.

21). Deleuze e Guattari (2005, p. 31) distinguem a cartografia ou método rizomático da imagem tradicional da filosofia – arborescente e centralizadora –, porque na cartografia, diferentemente, “[...] um rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regime de signos muito diferentes [...]”.

Importante dizer com Virgínia Kastrup (2019), que seguir um percurso metodológico como composição de algo dinâmico, uma criação, não é estabelecer desde o princípio um caminho linear ou método que oferecem diretrizes ou uma técnica pré-determinadas, porque é necessário considerar que há um funcionamento próprio da atenção no trabalho da cartógrafa, uma atenção geradora de um problema e não solucionadora de problemas. E, por isso, elencamos o método cartográfico, por ele se relacionar com uma “política cognitiva da invenção”.

Kastrup (2019), na esteira de Deleuze e Guattari, aponta que a cartografia é em si uma atividade inventiva, ou melhor, uma *aprendizagem inventiva*. E que nos solicita uma atenção, ao mesmo tempo concentrada e aberta ao plano *coletivo das forças*. Trata-se, pois, de *cultivarmos e compartilharmos* processos de problematização, envolvidos na atenção ao mundo e na atenção a si. Cartografar solicita, nessa perspectiva, considerar os processos de produção que vão sendo buscados, e, de repente, se interpelar com algo imprevisto e que impacta o percurso, tal como uma correição de formigas³. É algo que se aprende tornando-se sensível, numa ativação sensível do corpo.

Deste modo, a pesquisa como um estudo foi sendo gestada assim como a ideia de um *devoir* educacional. O que aconteceu através do “contato direto com as forças da matéria que habitam os objetos do mundo” (Kastrup, 2019, p. 101). E envolveu procedimentos metodológicos como “cenas”, extraídas de documentários e dos *diários de bordo*, realizados ao longo de nossa atuação no projeto de educação não-formal em arte, o Programa PIÁ e a partir das visitas à comunidade de aprendizagem Ori Mirim, no primeiro semestre da pesquisa. Cabe ressaltar ainda, que a própria escrita do presente texto, assim como a do *caderno de registros poéticos*, tornaram-se procedimentos de composição em que pudemos experimentar outros modos de expressão e de pesquisa em educação e política.

---

³ A correição de formigas acontece entre mais de 200 espécies de formigas e se dá pelo fato de serem insetos nômades, sempre mudando de território em busca de alimento ou para capturar presas (GAMA, 2022).

Daí adveio nossa atenção para percorrer os pontos móveis, numa composição múltipla com a própria existência a fim de ativar o pensamento como invenção. E essa ativação não está dada, não é trivial ou mesmo natural. E sim, uma atenção, ao mesmo tempo, concentrada, aberta e sintonizada no plano das forças e dos *affectos*, que solicita abdicar da ideia de um sujeito que fixa a atenção em um objeto. Para tanto, faz-se necessário também, recusar o modelo individualista para perceber que

[...] nunca estamos sozinhos quando mobilizamos nossa atenção ou prestamos atenção a alguma coisa. A atenção é sempre constituída por vetores heterogêneos e coletivos - materiais, midiáticos, tecnológicos, políticos, econômicos e estéticos. A atenção cartográfica não cabe no modelo da representação, que supõe a relação de duas realidades ou polos pré-existentes: o sujeito e o objeto (Kastrup, 2019, p. 102).

Não pudemos, portanto, aprender essa atenção cartográfica por mera cognição, porque a cartografia como tal não pode ser ensinada teoricamente. Como diz Kastrup (2019), a cartografia está mais relacionada a um tónus atencional do que a um método, a uma ideia. Esse “[...] investimento atencional num foco pré-definido e a abertura tampouco se aproxima da pura dispersão” (Kastrup, 2019, p. 102). Embora estejamos fazendo um esforço para descrevê-la, as sutilezas dessa atenção cartográfica não se dão a ver de imediato, porque diz respeito a uma atenção, produzida no “corpo a corpo com o campo, habitando o território da pesquisa” (p. 102).

Assim, cartografar os *devires* de uma educação não se resume exatamente a uma metodologia da pesquisa, mas a um *aprendizado* do problema como invenção, por exemplo, criar cotidianamente meios e estratégias de se vincular ao problema através da escrita manual em caderninhos, mapas mentais e escrita poética. E assim, pudemos nos reconhecer em um exercício a fim de nos tornarmos mais sensíveis ao nosso problema, às coisas a ele relacionadas e aos gestos e corporalidades (Kastrup, 2019). Ou seja, pesquisar como um modo de aprender inventivamente, tornando-se sensível aos “[...] gestos, as conexões, as passagens, os acoplamentos do corpo com as sutilezas que se desdobram e emanam da matéria” (Kastrup, 2019, p. 104).

As experiências educativas que pretendemos percorrer no segundo capítulo estão em confluência com os processos artísticos. Propiciam indagarmos sobre os modos de educar no presente a favor da experimentação, e de uma potência vital, em que o corpo e o pensamento se expandem juntos. Buscaremos mostrar a força de tais experiências, sinalizando para o modo de funcionarem, o local, as circunstâncias e os grupos que as compuseram. Acompanhar presencialmente tais experiências se tornou, assim como a própria pesquisa, um modo de desdobrar e refinar um percurso de vida e pensamento.

Por fim, é importante dizer que envolvemos a cartografia como um procedimento de criação também para pensar os *agenciamentos*. E verificar, em termos de subjetividade, o que se provoca, o que os indivíduos reinventam e ocupam nos pontos de descontinuidade desses *agenciamentos*? Com Deleuze e Guattari, procuraremos explicitar os pontos de *molaridade* e as redes moleculares desses *agenciamentos*. E assim, pensarmos a dimensão da subjetivação, do que é possível fazer variar na educação/na escola? Quais as bordas e tensionamentos possíveis de uma educação pela potência?

Para tanto, iremos nos movimentar em companhia da *filosofia da diferença*, que remete à noção de *multiplicidade*, de um constante movimento do pensamento, de maneira que se é múltiplo em si mesmo. Essa perspectiva filosófica faz com que a ênfase da investigação se volte àquilo “que ainda não se solidificou, que ainda não adquiriu forma, não se estratificou e por isso, a investigação se abre ao campo de possíveis (Corazza; Nodari, 2020, p. 362).

Segundo Corazza (2006, p. 90), o que a *filosofia da diferença* produz no pensamento é uma espécie de “subversão da imagem clássica, dogmática e moral da filosofia. Imagem baseada no reconhecimento: aquela que diz que, fora de si, o pensamento reconhece materialmente o que formalmente já possui”. A *diferença* quer subtrair a ideia de que o pensamento seja uma representação da realidade, pois, pensar através e diante da *diferença* não supõe uma separação entre intelecto, de um lado, como faculdade do pensamento e o objeto do outro, como algo externo, possível de ser apreendido pela razão. Isso seria pensar a educação como adequação e não como criação, *devir...*

Caminhar em companhia com a *filosofia da diferença* é, pois, tratar o aprendizado como experimentação e viagem. É conceber uma imagem do pensamento como encontro. É pensar que a própria educação é algo a ser

concebido como um processo de criação, como uma obra de arte, “vinculada à produção de singularidades e de diferenças” (Corazza, 2006, p. 90). “Então, ao invés de contemplar, refletir, comunicar – verbos clássicos da imagem dogmática –, os três verbos principais dessa filosofia são: traçar, inventar, criar?” (p. 91).

A partir disso, seguiremos com alguns conceitos operadores da filosofia da diferença: a noção de *affecto* e *conatus*, interpelados por Gilles Deleuze (2002) e Juliana Merçon (2009), a partir da obra de Spinoza. E, por fim, no segundo capítulo, a noção de *signo*, interpelada por Deleuze (2003), a partir da obra de Proust. Esta última, iremos desdobrar em aproximação ao campo empírico-experimental da pesquisa junto às experiências artístico-pedagógicas percorridas. Pretendemos mostrar como tais experiências educativas proporcionam outros modos de viver a educação para além dos rituais comuns à escolarização. São experiências que propiciam “maquinar a educação” ao passo que colocam atenção na multiplicidade, encaram o processo educativo como *devenir* e, por fim, são capazes de incluir a potência dos *affectos* ativos e a força dos *signos* nesse processo.

1.2 *uma cena inicial* - “a língua das coisas”

Não os ensine a serrar se você não souber segurar uma serra; não os ensine a cantar se você achar chato cantar; não se disponha a ensiná-los a viver se você não amar a vida.
(Deligny, 2020, p. 41)

Seguiremos agora com o problema da *potência* para pensarmos *o que pode* a educação, quando pensada pela via da experimentação e da invenção. E, de que modo essa perspectiva é capaz de apontar a *transvaloração* dos valores não apenas no campo educacional como também no campo social.

Iniciaremos com a reconstrução de uma cena, tomando como referência o *método da cena*⁴, de Jacques Rancière – um modo de estabelecermos um *dever* com a educação.

Lucas, um menino pardo, “magrelo”, vestido de uniforme, sentado em uma sala de reunião, de braços cruzados, de frente para a professora. A professora pede que ele escreva a palavra: “apartamento”. Lucas responde que essa palavra ele também não sabe escrever. A professora pede então que ele escreva qualquer coisa. Nesse momento, Lucas pega o lápis na mão e começa a desenhar uma série de traços, linhas, curvas, sinais não codificados que se aglomeram e formam uma espécie de língua própria. Percebe-se ele muito familiarizado com seus “rabiscos”, quando começa lê-los em voz alta, a pedido da professora: - “O vento perguntou para o rio, quem é que vai chegar primeiro lá na curva do sapo Coronel. Eles estão ‘apostando corrida’. Coronel é um sapo”. Corta a cena. Voltamos à vida anterior de Lucas, pré-escolarização.

Lucas é um menino que cresceu em um sítio, bem perto da floresta e foi criado por seu grande companheiro de histórias, seu avô. A partir dessas histórias, contadas de forma “picadas e inteiras”, Lucas foi aprendendo uma língua diferente. Era com orgulho e alegria que o ancião lhe ensinava a língua “de bicho, de mato, das coisas, de calango”... Mas, um dia, a mãe de Lucas chegou da cidade, mostrou-se preocupada com a educação do menino e queria levá-lo para a cidade para aprender a “língua de gente”. O avô, mesmo a contragosto, reforça a intenção da mãe e tenta convencer Lucas a partir com ela.

No entanto, Lucas deveria carregar consigo algumas palavras colhidas pelo avô, no pé de uma árvore. Vô Dico seleciona uma porção de palavras-frutos que pendiam da copa de uma frondosa árvore de seu quintal. Pediu para que o menino as levasse para a cidade. As palavras coletadas eram: “obrigado”, “fórró”, “sabiá”, “pamonha”, “cafuné”, “viagem”, “sonho”, “história”, “coração”...

---

⁴ O método da cena, elaborado por Jacques Rancière, ao longo de sua obra, trata-se de uma noção para conceituar os vínculos tecidos pelo seu “[...] trabalho entre a política e a estética, a história, a literatura ou o cinema, uma noção se impôs cada vez mais fortemente: a noção de cena. [...] cada uma delas construída em torno de um acontecimento singular e que refletem uma mudança na percepção do que é arte e do que ela significa. Uma cena poderia ser uma *performance* de artistas acrobatas ingleses... Mas também poderia ser uma performance da escrita: como uma conferência sobre a “arte social” dirigida a um público de operários [...]” (Rancière; Jdey, 2021, p. 22).

Depois de algum tempo, Lucas, já então na cidade, é questionado pela mãe, como estava sendo aprender as coisas na escola. Ao que ele responde: “As coisas não entram na minha cabeça, não cabem”.

Certo dia, Lucas, corre à beira do mar, e se esforça para ouvir alguma mensagem vinda das águas. Disse que os peixes já não traziam mais nenhuma mensagem do avô e, por isso, sentiu-se desolado. Em seguida, a mãe recebe uma correspondência que dizia algo sobre o avô.

Ao voltar à casa de vô Dico, já abandonada por algum tempo, Lucas percorre desesperadamente os cômodos vazios e segue pelo quintal, até o rio, onde aproxima sua cabeça da superfície da água em busca de algum vestígio de seu avô. Corta a cena.

Era no rio, todos os sábados que Lucas acompanhava o avô na pescaria e nas histórias por ele contadas. O mais velho costumava dizer que as histórias não vinham inteiras e, sim, “tudo picado, palavra por palavra, tudo desarrumado...”. Vô Dico parecia saber da arte de pescar palavras. Muitas, não podia escolhê-las, como “tchau”, as palavras bonitas, “de amor”, “de riso” ou as “palavras que não dão a lugar nenhum”, porque encalhadas no caminho. E outras, que não “vão dar em ideias boas”. Essas últimas, o avô dizia “deixar passar”. Depois dessa prosa, Lucas, sentado na pedra, com os pés na água, decide subir no bote junto do avô para ampliar a vista. “Tá vindo ele, vô”. De repente, um peixe morde o anzol da vara de pescar... Corta a cena.

Lucas, sozinho, na beira do rio, desolado. Começam a descer pelo curso d'água diferentes palavras que flutuam na superfície: “amanhecer”, “carambola”, “umbigo”...etc. Sentado em uma pedra, o menino fica rodeado pelas palavras flutuantes, em letras de forma, cada uma com uma cor diferente. Parecia que Lucas podia sentir novamente a presença do avô, na memória criada pelo *devir* das palavras-frutos, agora, por ele já apreendidas.

Essa cena, extraída do curta-metragem *A Língua das Coisas* (2009)⁵, nos ajuda a pensar a educação enquanto experiência que necessariamente é atravessada pelos *affectos*. Por meio do convívio com um avô apaixonado pelas palavras, pelas histórias, Lucas vai aprendendo a ver e a ouvir as palavras que

---

⁵ Curta-metragem de Alan Minas selecionado pelo programa Curta Criança do MINC e TV Brasil, livremente inspirado na obra de Manoel de Barros, exibido e premiado em festivais de cinema no Brasil e no exterior (*A Língua* [...], 2009).

“brotam” da paisagem, do encontro com os seres e coisas do lugar que habita. E, assim, aprende uma língua, *afectivamente*, tomando parte na atividade criativa instaurada pelo seu avô. Crescido em meio à natureza, sua língua era aquela mais próxima das coisas, de suas vibrações e *afecções*.

Quando Lucas se encontra na escola, outra coordenada sensível emerge, sobretudo do embate com a “língua de gente”, língua estratificada e organizada pela gramática, pelo modo de vida urbano. Para adentrá-lo, Lucas precisa se desfazer de seu mundo de fabulações e entrar em outra ordem de pensamento. Quando a professora pede, com certo distanciamento, para o menino escrever a palavra “apartamento” e percebe a não *adequação* de Lucas, se mostra frustrada. Nessa outra língua, “língua de gente”, o *afecto* que atravessou não foi capaz de produzir em Lucas o movimento do pensamento, da força de agir. E, portanto, ele não se predispôs a aprendê-la. O embate com a professora, no contexto de ensino formal, também explicita um caso de *devir* da educação... A não adequação de Lucas acontece segundo um parâmetro, o ensino formal, muitas vezes, pautado em um método universal, padronizado e com foco no desenvolvimento cognitivo da criança. O problema até então não “residia” em Lucas. Ele podia se comunicar com a sua língua, mas diante da “língua de gente”, da cidade, algo mudou, os *afectos* que atravessavam eram outros. Não mais aqueles que pertenciam ao convívio de Lucas com seu querido avô.

Podemos dizer com Rancière e Jdey (2021, p. 52-53), que essa cena é “a manifestação de um dissenso, isto é, não de um confronto de opiniões, mas de uma redistribuição das coordenadas sensíveis, [...] porque expõe as diferentes maneiras como uma mesma coisa pode ser percebida: [...] momento no qual as coisas podem vacilar, ser sacudidas ou revertidas”. O modo de expressar e compor com o mundo e com as coisas de Lucas expõe essa outra redistribuição das coordenadas sensíveis. A criança é quem, desta vez, mostra à professora que há outros “sentires” e fazeres, possíveis. A singularidade de seu modo de perceber, ouvir, sentir e criar no encontro com o mundo faz sacudir, vacilar e reverter o ensino formal da escola.

A reconfiguração das coordenadas do campo da experiência que essa cena propicia nos permite, ainda, pensar o processo de subjetivação que acontece com a educação. O que a educação é capaz de “formar” no indivíduo. No embate entre a língua “de gente” e a língua “das coisas” emerge outra performance de corpo, de mão e da palavra, mais próximas de uma perspectiva poética da vida, como

aprendida por Lucas, na expansão do corpo em movimento, em contato com o animais, as plantas, o rio e a companhia do avô Dico. Lucas mostra que sua língua, assim como a educação, é também uma forma de criação ou de invenção.

Fabular *com* essa cena, porque é diante dela que queremos trazer à tona um *devoir* da educação, considerando-a pelo que remete enquanto “[...] uma divisão do espaço e do tempo, à relação entre palavras e movimentos dos corpos [...]” (Rancière; Jdey, 2021, p. 30). E isso, está diretamente atrelado ao papel da educação, mas também da filosofia, como faz o trabalho do filósofo Jacques Rancière, que coloca em cena um personagem filosófico – o *mestre ignorante* – e acaba por produzir um deslocamento no modo de pensar, fazendo interrogar “incansavelmente a maneira através da qual se efetuam as partilhas do pensamento entre aqueles a quem o *logos* é reconhecido e aqueles a quem ele é negado, assim como as montagens de racionalidade que as estruturam” (p. 33).

É o que parece acontecer com Lucas, na escola. À professora é dado a ver o interesse e a alegria de Lucas ao narrar-se com uma língua *afectiva*, a “língua das coisas”. É através do “peso” das palavras, ligadas ao seu corpo, ao convívio com os seres da natureza, com seu avô, nos gestos não-determináveis que se deu o aprendizado do menino.

Essa cena nos propiciou ver “as contradições entre as duas lógicas, mostrando objetos não vistos, existências que são também inexistências, ou inexistências que são também existências” (Rancière; Jdey, 2021, p. 34-35). Não é só pelo fato de, na escola, a língua de Lucas se tornar inoperante e a língua de gente, do mundo urbano, “não entrar na sua cabeça”. Mais do que isso: a *perspectiva* presente na língua de Lucas tende para poesia, enquanto a da língua da escola, tende para a reconhecimento, para o pensamento objetivista. Desse modo, queremos mostrar que há certa dramaturgia de corpos presentes na educação formal que faz “circular as maneiras conflituais de ocupar os lugares e marcar seu funcionamento ou suas interrupções”, (p. 34-35). Partimos da *perspectiva* da criança, porque é ela que permite olhar para o que “é”, mas sem perder de vista “o que não é mais” ou do que “poderia ter sido”. Ou seja, é o mundo fabulado por Lucas que nesta cena coloca a educação em movimento, em seu *devoir*...

Como pode a educação tornar-se um campo, ou melhor, uma cena, na qual se podem construir, induzir e potencializar outras existências, outras partilhas

sensíveis? Partilhas nas quais o corpo e a expressão das crianças têm lugar e a possibilidade de constituir-se em suas potências?

Segundo Rancière (2021, p. 52), a força do método da cena reside em sua capacidade de criar uma espécie de “máquina óptica”, que nos remete à condição política da igualdade, porque, através dela, se pode “reconfigurar os regimes de visibilidade e se questionar ordens discursivas opressoras, perturbando o modo como usualmente as representações tendem a fazer aparecer, ao mesmo tempo, os conflitos e suas soluções pacíficas”. Educar pela via da potência é, portanto, expor os conflitos e as opressões que aparecem no campo educacional e político, para desobstruir e permitir o fluxo das potências de invenções de outros possíveis.

Retomamos essa cena menos para ilustrar uma ideia de um *devoir* da educação e mais para dar a ver, como uma pequena “máquina óptica”, aquilo que a educação é capaz, ao tecer aprendizados *affectivos*. Educação, arte e filosofia podem, assim, se complementar na produção de um pensamento não-conforme. Um pensamento que pode, inclusive, ultrapassar a ideia de que o aprendizado só pode acontecer em uma relação unidirecional e desigual, numa repetição da lógica hierárquica entre os que sabem e os que não sabem – os “ignorantes”. Subvertendo, então, como diz Rancière, a *máquina explicativa do mundo*, na qual “a explicação toma como ponto de partida o universo simbólico de que uns sabem os mecanismos das coisas e outros nada sabem” (Rancière; Jdey, 2021, p. 251). Segundo o filósofo, a explicação tende a fazer operar “um método da desigualdade” (p. 251).

De outra perspectiva, a educação, mais relacionada a uma poética, à criação de um percurso possível de estudo, de pesquisa, de investigação, na qual o conjunto de “atos da experiência que partilha mundos” (Rancière; Jdey, 2021, p. 251), considera as vozes que não eram escutadas, os corpos que não eram vistos, as relações que não eram consideradas.

É assim que, segundo Kastrup (2020)⁶, o “campo” de ressonância poderá ter tempo para acontecer. Momento singular, no qual o corpo tocado é tomado pelo estranhamento, pelo que inquieta e produz um deslocamento, um outro modo de ver, sentir, pensar...

Em seguida, iremos seguir algumas pistas para pensar o *devoir ético* da educação, produzido através dos *affectos* e perscrutar o que há em comum entre a

---

⁶ Fala de Kastrup durante o Festival “Viva binâh!” (Kastrup, 2020).

vida de um filósofo, de um estudante, de um professor e daqueles que vivem em prol do pensamento, do estudo e da educação.

1.3 o *devoir ético-afetivo* da educação

Salvação. Existe um imenso e profícuo Exército da Salvação na Educação. Salvem-se todos: alunos, comunidade, país, sociedade, cidadania. Educar como uma viagem imprevista, sem fins preestabelecidos, não é uma bela maneira de conjurar todo esse calamitoso salvacionismo?
(Corazza, 2006, p. 15-16)

A partir da leitura do filósofo Gilles Deleuze dos conceitos operadores *afecto* e *conatus* de Baruch Spinoza (1632-1677)⁷, proporemos, então, pensar a educação como produção de uma vida potente.

Para Deleuze, Spinoza realiza um corte na tradição filosófica, ao colocar a ética como um modo de existência em contraponto a uma *moral* de vida. Para ele, a ética está diretamente relacionada às experimentações de um corpo e de sua capacidade de agir, de afetar e ser afetado.

É o que Spinoza chama de “uma vida não mais vivenciada a partir da necessidade, em função dos meios e dos fins, mas a partir de uma produção, de uma produtividade, de uma potência [...]” (Deleuze, 2002, p. 9). Vida essa pouco condicionada à moralidade dos costumes ou ainda, da salvação da alma.

Na leitura spinozana de Deleuze, os efeitos dessa filosofia como modo de existência, afirmada através da humildade, da pobreza e da castidade – diz, sobremaneira, de uma vida “particularmente rica e superabundante, poderosa o suficiente para ter conquistado o pensamento e ter-se subordinado a qualquer outro instinto” (Deleuze, 2002, p. 9). Disso sobrevém o sentido ético de uma vida, ou seja, viver uma vida atrelada à potência do pensamento, do livre pensar. Um pensamento que

---

⁷ Segundo Deleuze (2002, p. 10-11), “Baruch de Espinosa nasceu em 1632 no bairro judeu de Amsterdã, no seio de uma família de comerciantes prósperos, de origem espanhola ou portuguesa”. As obras de referência para Deleuze foram a *Ética*, o *Tratado teológico-político* e o *Tratado da correção do intelecto*, de Spinoza.

[...] transcende os fins de um Estado, de uma sociedade e de qualquer outro meio em geral. Em toda sociedade, mostrará Spinoza, trata-se de obedecer e nada mais: é por isso que as noções de culpa, de mérito e de demérito, de bem e de mal são exclusivamente sociais e estão vinculadas à obediência e à desobediência. A melhor sociedade será, pois, aquela que isenta o poder de pensar do dever de obedecer [...] (Deleuze, 2002, p. 10).

Ou seja, enquanto o pensamento não se libertar do jugo da obediência, culpa, mérito e demérito – formas de controle social –, todas as formas de opressão se farão presentes, tornando-se necessário, portanto, produzir no pensamento forças que escapam disso. Para tanto, Spinoza apresenta outra imagem da vida, um *devoir-ético* da vida filosófica, situada para além do bem e do mal, uma vida que se produz com “rigorosa inocência, desprovida de mérito e de culpabilidade” (Deleuze, 2002, p. 10).

O que nos levou a pensar na necessidade de nos atrelarmos, ao longo da pesquisa, a uma determinada crítica à escolarização, sobretudo do ensino compulsório, como forma de opressão e de produção de obediência. Desdobrar-se-á essa crítica no segundo movimento do texto, em companhia do pensamento de Ivan Illich (1985), para mostrarmos como a escola se institucionalizou por meio de uma *moral* de vida – educação como *adaptação* à sociedade – realizando-se através da disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, assim como do *controle*. Essa moralidade, a serviço da “salvação da sociedade”, como diz Corazza (2006), propagou-se por meio da noção de meritocracia e da conseqüente instauração de um sistema de reprodução das desigualdades sociais.

Na contramão disso, Spinoza nos ajuda a pensar a escola de modo diferente, como produção de um pensar livre, e, portanto, de uma vida livre. Buscaremos defender que é possível essa perspectiva de liberdade ser forjada como linha de força no interior da própria escola, reinventando-a como tempo-espço de produção de si e de potencialização da vida, sobretudo, se esta estiver atrelada ao *devoir ético* e ao *conatus*.

Para tanto, retomamos a definição de corpo na obra de Spinoza, via leitura deleuziana:

relações de repouso e de movimento, de velocidades e de lentidões entre partículas que definem um corpo, a individualidade de um corpo. De outro lado, um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que também

define um corpo na sua individualidade. [...] O importante é conceber a vida, cada individualidade de vida, não como uma forma, ou um desenvolvimento de forma, mas como uma relação complexa entre velocidades diferenciais, entre abrandamento e aceleração de partículas. Uma composição de velocidades e de lentidões num *plano de imanência* (Deleuze, 2002, p. 128).

Spinoza não lida com os corpos e as almas como substâncias ou sujeitos, mas como uma multiplicidade de *modos*. E como mostra Deleuze (2002, p. 129), “[...] um modo é uma relação complexa de velocidade e de lentidão, no corpo, mas também no pensamento, e é um poder de afetar e de ser afetado, do corpo ou do pensamento”. Desse modo, no spinozismo as paixões e impulsos vitais não configuram um erro ou um empecilho à razão, como no pensamento cartesiano, mas, justamente uma importante fonte de acesso ao conhecimento de si. O corpo ganha, então, uma notoriedade que nunca houve na Filosofia⁸, apreendido de modo ampliado e complexo, em que a experiência corporal é tomada como importante via de acesso aos processos de subjetivação e, portanto, para nós, também de *aprendizado*.

Juliana Merçon (2009, p. 28), em seu livro *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação* propõe o conceito de aprendizado afetivo a partir de alguns sentidos: tal como um processo, um trajeto que é o próprio do aprender; a noção de esforço envolvido e, por fim, a ideia de preparação ou atenção àquilo que “nos ensina a vivenciar as nossas próprias potências”. Aprender é o que pode inspirar conexões com o pensamento. E, por esse motivo, a autora ressalta que essa espécie de aprendizado se delinea como *afetiva* porque abre a uma imagem de um pensar que envolve nossos *afectos*: “um aprender que é entendimento e intensificação de nossa potência de afetar e ser afetada. A noção de afeto remete-nos, assim, à noção de encontro. Pensaremos o aprendizado afetivo como

---

⁸A visão cartesiana de corpo, predominante na tradição filosófica ocidental, concebe o corpo e a mente como duas substâncias diferentes, uma sendo a causa da outra. Uma concepção que coloca o pensamento como a causa da subjetividade corporal, resumida na máxima cartesiana “Penso, logo existo”. Spinoza quebra com essa hierarquia entre mente e corpo, porque enxerga corpos e mentes como *modos* ou modificações finitas da substância. Como diz Merçon (2009, p. 39) como, “expressões da substância produzidas por seus respectivos atributos: ‘extensão’ e ‘pensamento’(...)”, o que equivale a dizer que corpo e mente são uma só e mesma coisa, expressa de duas maneiras, visto que a mente é constituída pela ideia cujo objeto é o corpo”. E a autora complementa, “assim, por serem ontologicamente distintos, cada qual dotado de leis próprias e de potências e aptidões próprias, corpo e mente não agem um sobre o outro. Por outro lado, por serem modos correspondentes da mesma substância infinita, exprimem-se mutuamente. Dessa maneira, o paralelismo entre corpo e mente postulado por Spinoza rompe com a tradição que concebia essa relação como uma hierarquia na qual a mente, supostamente superior, agiria sobre o corpo, inferior” (p. 39)

uma arte do encontro: um aprender sobre o que diminui nossas forças ou nos potencializa” (p. 28-29).

Merçon (2009, p. 30) retoma o desejo como um conceito central na ética de Spinoza e interpreta o aprendizado *afetivo* como um *dever* ético da educação, diretamente atrelado a um “processo de ativação do nosso desejo”. Vale dizer que esse desejo não tem nenhuma relação com a ideia de vontade, de querer algo que não se possui, porque isso seria remeter à hierarquia cartesiana que o pensamento é capaz de produzir no corpo um domínio de suas paixões, ordenando, a cada momento, os objetos de sua vontade.

Abordar o desejo como um *dever* do corpo produz uma perspectiva radicalmente diferente daquelas postuladas pelas abordagens mecanicistas ou organicistas da Filosofia, pois, a definição spinozana do corpo, considera indissociável o corpo de seus *afectos*. É antes de tudo, pelo corpo, por seus *afectos* que nós nos constituímos e que podemos aumentar ou diminuir a nossa potência de agir. O *afecto* é o que indica as variações dessa potência.

Contudo, essas variações nunca chegam a se cristalizar em uma identidade, porque os *afectos* “transbordam as identidades daqueles que por ele são afetados” (lafelice, 2015, p. 11). O corpo, sendo uma composição de forças, depende das articulações de forças que dele se *apoderaram* para aumentar ou diminuir sua capacidade de agir e compreender. As forças variam a cada encontro, encontro com outras forças, outros *afectos*, sendo que o encontro é o momento em que intervêm os *afectos-força* e no qual se determinará qual *afecto* irá prevalecer no corpo, produzindo tal ou qual sentido.

Há uma relação entre força e *afecto* enquanto uma variação na nossa capacidade de sentir, agir e pensar. Isso porque o *afecto* é uma força que atua “de fora”, e que irá imprimir no pensamento novas paragens. Trata-se de algo involuntário por natureza, por ser “uma força que se exerce do exterior sobre o pensamento” (Zourabichvili *apud* Nascimento, 2013, p. 70). Ou, dito de outro modo, com Deleuze e Guattari (2005, p. 43), “não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são os seus *afectos*, como eles podem ou não se compor com outros *afectos*, com os *afectos* de um outro corpo [...]”.

Podemos pensar ainda que a teoria dos *afectos* de Spinoza se constitui como uma ética ambiental, porque é em contato com o meio, com o que nos rodeia e nos *afecta* que podemos aprender a viver uma vida mais potente. “Corpo afectivo”

porque se considera que é constituído por meio da participação de outros corpos, corpos múltiplos, de diferentes naturezas, que podem devir-outros-mundos: vegetal, animal, mineral.... E, nesse aspecto, o corpo *afectivo* sempre será um corpo relacional, que *afecta* e é *afectado* por outros (Merçon, 2009, p. 36).

Deleuze (2002, p. 130) atenta que, ainda assim: “[...] ninguém sabe antecipadamente os afetos de que é capaz; é uma longa história de experimentação, uma demorada prudência, uma sabedoria espinosista que implica a construção de um plano de imanência [...]”. Como na perspectiva spinozana, bem e mal, ou melhor, bom e mau não terão um sentido objetivo, não se pode, portanto, prever ou encarcerar a vida em um modelo, um prognóstico. Os *afectos* são sempre relativos e parciais.

Deleuze (2002, p. 29) mostra como, nessa perspectiva, bom e mau tornam-se aquilo que

convém à nossa natureza e o que não convém. E, em consequência, bom e mau têm um segundo sentido, subjetivo e modal, qualificando dois tipos, dois modos de existência do homem: será dito *bom* (ou livre, ou razoável, ou forte) aquele que se esforça, tanto quanto pode por organizar os encontros, por se unir ao que convém à sua natureza, por compor a sua relação com relações combináveis e, por esse meio, aumentar sua potência. [...] Dir-se-á *mau* ou escravo, ou fraco, ou insensato, aquele que vive ao acaso dos encontros, que se contenta em sofrer as consequências, pronto a gemer e a acusar toda vez que o efeito sofrido se mostra contrário e lhe revela a sua própria impotência.

Aproximar-nos da ética spinozana nos propicia pensar e tomar a educação em seu *dever* ético, imanente, assim como a tipologia dos modos de existência traçadas pelo filósofo para além do sistema de julgamento, da moral. Visto que a moral

relaciona sempre a existência a valores transcendentais. A moral é o julgamento de Deus, o *sistema de julgamento*. Mas a Ética desarticula o sistema do julgamento. A oposição dos valores (Bem/Mal) é substituída pela diferença qualitativa dos modos de existência (bom/mau) (Deleuze, 2002, p. 29).

Assim, a ética spinozana nos propicia contrapor um juízo transcendente da educação – educação para a cidadania, para a prosperidade, para a paz, para a sustentabilidade – e nos aproximarmos do que *pode* a educação, em seu *dever*.

Nessa aproximação à perspectiva spinozana da educação, acessamos um processo através do qual se pode libertar o pensamento e a vida de qualquer *motivação moral*. Deleuze (2002) explicita isso ao longo das teses práticas de Spinoza, as quais constituem, segundo ele, a tríplice denúncia dessa filosofia: a da “consciência”, dos “valores”, e das “paixões tristes”. Denúncias que acabaram fazendo do pensamento deste filósofo um objeto de escândalo para a moral da sociedade de sua época.

Ao longo do segundo movimento do texto, tendo como referência esse devir-ético da educação e tentando evitar qualquer tipo de polarização entre uma abordagem da escolarização e da desescolarização, buscaremos mostrar quais as motivações que estão em jogo quando uma parte da sociedade começa a reivindicar que a educação possa ser realizada fora da escola. Buscaremos evidenciar, através do processo de regulamentação do ensino domiciliar, como isso está acontecendo no Brasil. Tentaremos mostrar, ainda, o que está em xeque nesse processo de *desescolarização* pela via do Estado, considerando inclusive o atravessamento econômico desse processo.

A partir de 2016, sobretudo com o golpe de estado que depôs a presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), temos acompanhado o fortalecimento da extrema-direita e de práticas fascistas no exercício do governo. Ondas de ódio e intolerância contra a vida de pessoas (sobretudo indígenas, pessoas LGBTQIAP+, artistas, professores, pensadoras e pensadores) e contra o pensamento livre se alastraram intensamente, propagando o terrível encadeamento de *paixões tristes*. Os longos e tenebrosos anos do governo bolsonarista que assolou o Brasil, fizeram emergir os efeitos nefastos de uma política fascista, conduzida pela propagação de *afectos tristes*. O grande impacto disso foi a negação de uma política sanitária de combate intensivo à propagação da COVID-19 no país. O que resultou na morte de mais de 700 mil brasileiros e brasileiras. Além disso, presenciamos a aterrorizante produção de subjetividades que atualizaram os piores comportamentos: homofóbicos, racistas e misóginos. A agenda educacional, por sua vez, foi também fortemente *atravessada* por essas práticas.

A leitura spinozana de Deleuze (2002) nos propicia vislumbrar formas de resistir coletivamente à micropolítica e macropolítica fascistas que continuam se alastrando por diferentes dimensões da sociedade, a partir e para além do

bolsonarismo. Pensar em outros modos de educar torna-se uma tarefa mais que urgente.

Para formularmos uma crítica a estas práticas e paixões tristes, será necessário adentrarmos um pouco mais na teoria das afecções e mostrar como, a partir dela, poderemos explicitar um fluxo educacional atravessado pelas categorias da “falta” e do “mérito”, que fazem triunfar um ressentimento contra a vida, vinculados às condições e às ilusões da consciência.

A teoria das *afecções* torna-se uma espécie de guia para pensarmos uma relação entre educação e potência. Como vimos anteriormente, para Spinoza, “um indivíduo é antes de tudo uma essência singular, isto é, um grau de potência. [...] a esse grau de potência corresponde certo poder de ser afetado (*apud* Deleuze, 2002, p. 33). Vimos também que o *afecto* são “as afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse mesmo corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou impedida...” (p. 56).

Spinoza distingue duas espécies de afecções: “as *ações*, que se explicam pela natureza do indivíduo afetado e derivam de sua essência; as *paixões* que se explicam por outra coisa e derivam do exterior” (Spinoza *apud* Deleuze, 2002, p. 33). De modo que, o poder de ser afetado “apresenta-se então como *potência para agir*, na medida em que se supõe preenchido por afecções ativas e apresenta-se como *potência para padecer*, quando é preenchido por paixões” (p. 33). Assim,

quando encontramos um corpo exterior que não convém ao nosso (isto é, cuja relação não se compõe com a nossa), tudo ocorre como se a potência desse corpo se opusesse à nossa potência, operando uma subtração, uma fixação: dizemos nesse caso que a nossa potência de agir é diminuída ou impedida, e que as paixões correspondentes são de *tristeza* (Spinoza *apud* Deleuze, 2002, p. 33).

Há, portanto, segundo a teoria dos *afectos*, uma travessia ou passagem no corpo, de aumento ou uma diminuição da potência. O aumento de potência acontece quando

as paixões que nos afetam são de *alegria*, nossa potência de agir é ampliada ou favorecida. Esta alegria é ainda uma paixão, visto que tem uma causa exterior; permanecemos ainda separados de nossa potência de agir, não a possuímos formalmente. Esta potência de agir não deixa de aumentar de modo proporcional, “aproximamo-nos”

do ponto de conversão, do ponto de transmutação que nos tornará senhores dela, e por isso dignos de ação, de alegrias ativas (Spinoza *apud* Deleuze, 2002, p. 34)

Partir da potência do corpo instaura no pensamento uma perspectiva diferente: a de que nada *falta* ou está inadequado, apenas se exerce em uma perfeição maior ou menor. Assim, “a uma perfeição maior ou aumento da potência de agir”, Spinoza diz prevalecer o *afecto* de *alegria* e “a uma menor perfeição ou diminuição da potência de agir”, o *afecto* denominado é de *tristeza*. O que faz com que a potência de agir varie “em função das causas exteriores, para um mesmo poder de ser afetado” (Deleuze, 2002, p. 57). Isso acontece porque para Spinoza a natureza que define cada ser humano é singular. Como explicita Merçon (2009, p. 160),

por conseguinte, um fim que venha a participar de um devir ético, incitando-nos a atualizar uma natureza mais potente ou perfeita, não é concebido com base em ideias universais ou poderes alheios, mas considera que a perfeição das coisas deve ser avaliada exclusivamente por sua própria natureza e potência.

Por isso, o aprendizado é um processo marcado pela singularidade daquela/daquela que o realiza, ou seja, é importante considerar com a teoria das afecções, que cada pessoa aprende de diferentes modos e em diferentes situações.

Pensar uma educação pela potência coloca em cena mais um componente: a liberdade. Como na leitura deleuziana, “o homem não nasce livre, mas torna-se livre ou liberta-se [...]” (Deleuze, 2002, p. 89). A partir disso, somos levadas à importante conexão entre o *afecto* e outro conceito da ética spinozana, o *conatus*.

Segundo a *teoria dos afectos*, “toda potência é inseparável de um poder de ser afetado, e esse poder de ser afetado encontra-se constante e necessariamente preenchido por afecções que os efetuam” (Spinoza *apud* Deleuze, 2002, p. 103). Diante disso, Spinoza nomeia como *conatus* a “tendência do corpo em manter e abrir ao máximo a aptidão para ser afetado (IV, 38)” (p. 104).

Essa tendência, ou melhor,

[...] esforço para perseverar, aumentar a potência de agir, experimentar paixões alegres, elevar ao máximo o poder de ser afetado, por mais que sempre se efetue, só se logra na medida em que o homem se esforça por organizar os seus encontros: isto é,

entre os outros modos, se esforça por encontrar aqueles que convêm com a sua natureza e se compõe com ele, e por encontrá-los sob os mesmos aspectos em que se convêm e compõem. [...] entrar na posse formal dessa potência e a experimentar alegrias ativas [...] (Spinoza *apud* Deleuze, 2002, p. 108).

Organizar os próprios encontros, ou seja, encontrar aqueles que convêm, aumentando a potência de agir, é na perspectiva spinozana, tornar-se livre. A liberdade seria, então, uma construção ao longo da existência, a partir das experimentações do corpo e, sobretudo, de um aprendizado. Entretanto, como o *afecto* não se resume a uma ideia, a uma representação (lafelice, 2015), ele será vivido a cada vez, diferentemente, no corpo. Por isso, cada pessoa viverá o *afecto* à sua maneira, em um encontro *imponderável* com os signos do mundo.

Com Merçon (2009), passamos a compreender o devir ético da educação como invenção, como arte. Aprender, nesta perspectiva é uma composição, uma arte, que se expressa “por pensamentos, gestos, cuidados e atenções que juntos formam uma espécie de *estilo*, com traçados únicos, irreplicáveis, intransferíveis” (p. 80).

Tal aprendizado, visto como obra de arte é uma abordagem comum a algumas experiências educativas, a algumas situações de aprendizagem capazes de incluir o indeterminável e a multiplicidade na relação de ensino-aprendizagem. E propicia uma avaliação móvel das coisas, pois consideram que essa avaliação depende de cada experiência.

Segundo Merçon (2009), uma ampliação da experiência é capaz de configurar também uma transformação afetiva, uma passagem a um outro regime de sensibilidade. Defendemos que, essa ampliação da experiência em situações de aprendizagem abrangentes pode acontecer mesmo dentro da escola. Isso porque a “chave para a ativação do desejo não se encontra nas coisas que nos afetam mas, justamente, na relação que estabelecemos com elas” (p. 88).

Seguiremos, então, pensando o devir ético da educação como “um processo de ativação do nosso desejar, processo este que, longe de constituir-se como caminho solitário, é fomentado pelo aprendizado dos (e vivido nos) encontros que nos potencializam” (Merçon, 2009, p. 119). É então, na relação, no encontro com outras pessoas e situações que está a fonte das paixões vivificantes, em que o nosso *devir ético* pode se delinear “como um desejo ativo do bem – do que é útil, do que é potencializador – não apenas para si, mas também para as outras” (p. 119).

Segundo a autora, o processo de “aprender a ser o que somos” se faz, tomando conhecimento e posse de nossas potências e limites. Esse seria, portanto, o devir de toda atividade educativa, mas também o devir ético da própria existência em consonância com o pensamento, com a razão. Aprender “que somos causa e efeito, afetamos e somos afetadas, pensamos e imaginamos, vivenciamos alegrias e tristezas, desejos ativos e passivos: aprender quais são os nossos afetos – esse aprendizado afetivo é, ao mesmo tempo, o caminho e o fim de um viver ético” (Merçon, 2009, p. 60).

Segundo Merçon (2009), a razão afetiva é a compreensão daquilo que nos alegra e aumenta a nossa capacidade, manifestado pelo *conatus* de cada indivíduo, como conceituou Spinoza. De modo que as pessoas, “à medida que vivem sob a condução da razão, são o que há de mais útil para nós. E, por esse motivo, nós nos esforçamos para que as outras pessoas vivam sob a condução da razão” (p. 60).

O sentido ético da existência ou o desejar ativo “é aquele que se dirige ao que lhe é útil, isto é, ao que aumenta suas próprias potências” (Merçon, 2009, p. 60). Nessa perspectiva, o aprendizado afetivo é pensado como a ativação do desejo e esse processo é ético porque leva a compreender que “o bem maior que se pode desejar é a ação do próprio pensar e a experiência de sua partilha ativa com outras” (p. 60)

Através da propagação de afetos alegres podemos aumentar a nossa potência de conhecer, de pensar e de expressar o pensamento. O *devir ético-afetivo* da educação pode, então, ser compreendido como uma das dimensões do *conatus* da coletividade, o que contribui para o fortalecimento da vida comum. Porque o aprendizado afetivo, pensado como uma arte do encontro constitui-se “um processo do qual participa o desejo de construir configurações potentes” (Merçon, 2009, p. 80). Essas configurações extravasam a dimensão do indivíduo e ressoam no coletivo, considerando-se que o aumento da potência de agir acontece no convívio, no encontro com outros, propiciando que outras e mais pessoas também vivenciam essa experiência.

Assim posto, a autora conceitua “a educação como um dos esforços conativos ou empenhos da coletividade [...] para perseverar na existência” (Merçon, 2009, p. 80). Se pensada desse modo, veremos também com Merçon (p. 80), que “a educação atua, predominantemente, por meio de mecanismos imaginativos, afetando-nos com paixões tristes e alegres, em sua tentativa de organizar encontros

potencializadores e manter seus poderes públicos”. O que nos permite pensar o papel da escola como na política spinozana, exercendo um duplo poder: tanto como um esforço conativo do corpo-mente social em busca por preservar-se ou por atualizar o bem comum — e que só pode ser ativa por nosso empenho próprio — quanto como um controle social, que se exerce por meio de paixões tristes.

Como dissemos anteriormente, as paixões tristes são propagadas por uma moral, um poder que estabelece o útil através da generalização e fixação

das noções de bem e mal, que julga, proíbe, recompensa, castiga, classifica as pessoas como justas ou injustas, de acordo com suas normas, as quais são fabricadas por uma espécie de mistificação, distanciada da compreensão dos afetos como determinações na ordem da natureza (Merçon, 2009, p. 126).

Merçon (2009) explicita, na esteira de Spinoza, que “o princípio que movimenta a educação, tanto no exercício de seu poder produtor de paixões alegres como de seu poder controlador por meio das paixões tristes, é o *conatus* da coletividade”. E, por essa via, nos lembra de um importante papel da educação: se voltar

à compreensão de como a dinâmica dos afetos participa na formação e manutenção da sociabilidade. Ao considerarmos que o indivíduo coletivo do qual somos partes jamais será completamente ativo, vemos que a função reguladora, normativa ou moral que deriva de gestos passionais e que atua mantendo-os sob controle não apenas limita como também possibilita e organiza vivências comunitárias. Assim, certas paixões tristes demonstram possuir uma utilidade social: o medo, a esperança e outras paixões, como a humildade e o arrependimento, beneficiam a preservação da vida coletiva (Merçon, 2009, p. 127).

O *conatus* da coletividade se refere, portanto, à ideia de que há uma potência no relacional, ou seja, a experiência com outras pessoas venha a intensificar as nossas potências. Algo de fundamental importância para propiciar a “formação de um indivíduo mais complexo e potente do qual, juntamente com as outras, somos partes – mostra-nos como a outra participa de nosso encontro com nossas próprias potências ou nosso devir ético” (Merçon, 2009, p. 151).

Partimos da relação entre *affecto* e *conatus* para entrevermos a potência coletiva de uma educação como experiência intensificadora, simultaneamente, do

indivíduo e do coletivo. A potência se encontra, portanto, tanto na abertura sensível, uma receptividade ativa, ao ser afetada, quanto na produção de encontros potencializadores, uma atividade receptiva, ou seja, afetar, aumentando o poder de ação e de pensamento. O devir ético da educação nos leva a uma elaboração e reafirmação do papel sócio-político e democrático da escola. Da escola como um espaço, em que todos têm a chance de dialogar, de se expressar, de pensar junto o “florescimento” da coletividade, de uma vida afirmativa e a favor do pensamento.

No capítulo seguinte, traremos experiências educativas que não acontecem ou não aconteceram dentro da escola e, no entanto, apresentam uma potência coletiva, justamente por abrirem-se à experimentação em consonância com a arte, experienciada pela composição dos corpos. Esperamos criar ressonâncias que potencializem as forças que buscam ativar os espaços-tempos das escolas públicas quebrando os ciclos de reprodução de assujeitamentos e controle. Um devir ético-político pode ser produzido e expandido se o projeto de educação for público e igualitário.

Mais importante do que se realizarem fora da escola, são experiências que propiciam um espaço-tempo de encontro na qual as crianças podem criar uma relação de liberdade com suas expressões e seu pensamento. E isso se dá de múltiplas formas: através da ampliação do movimento corporal, das artes plásticas, do brincar livre, do aprendizado não direcionado o tempo todo por um adulto. Além disso, em tais experiências, estudantes e educadores não exercem a própria potência para alguma coisa além, para atingir uma meta ou finalidade, que não seja o próprio exercício da experimentação. O desejo de convívio e aprendizado passam, portanto, a ser estimulados a partir da invenção de situações embasadas na alegria e, portanto, na potencialização da existência.

Procuraremos, através desse campo empírico-experimental, mostrar algumas pistas que nos conectam a um modo de viver e praticar a educação e nos aproximam da vida como uma experiência filosófica, em que educação, arte e filosofia possam mostrar no percurso da escrita as ativações potencialmente agregadoras, das diferenças e do comum, nas quais a educação e a escola possam ser vislumbradas como compromissos ético-políticos, espaço-tempo de experimentação da potência vital do corpo e do pensamento.

Capítulo II

2.1 Cenas desescolarizadas – as experiências educativas do projeto Ori Mirim e do Programa PIÁ

São os signos que nos forçam e nos obrigam a pensar? Que arrancam o pensamento de seu torpor e de suas possibilidades meramente abstratas? É desse modo que se pode pensar o caos?

(Corazza, 2006, p. 91)

Este segundo capítulo irá percorrer o campo empírico da pesquisa e terá como referência duas experiências educativas não-formais: a da comunidade de aprendizagem Ori Mirim e o Programa de Iniciação Artística (PIÁ). Trazer à tona tais experiências segue o intuito de mostrar o campo empírico da pesquisa, atravessado pela prática e atuação da pesquisadora como artista-educadora em um projeto educativo não-formal e no acompanhamento de uma experiência educativa comunitária.

Para tanto, recorreremos aos *diários de bordo* realizados durante os encontros artístico-pedagógicos com as turmas do PIÁ em 2014, 2015, 2022-2023 e as visitas presenciais à comunidade Ori Mirim, no segundo semestre de 2019. Além disso, em relação ao PIÁ, recorreremos também à Biblioteca Virtual do Programa que compila uma série de textos, publicações e depoimentos das famílias e crianças participantes⁹.

Enquanto o projeto Ori Mirim se refere à construção de uma experiência cotidiana de educação comunitária, o PIÁ corresponde a uma proposta de ensino não-formal em que as crianças podem desdobrar processos artístico-pedagógicos. Embora sejam experiências que diferem, pensamos que a aproximação e atuação em ambas atravessou nosso problema de pesquisa: é possível uma educação pela potência? De todo modo, buscaremos ainda evidenciar os pontos de aproximação e de distanciamento entre as duas.

---

⁹A Biblioteca Virtual do Programa de Iniciação Artística da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (Biblioteca [...], 2020) é um ciberespaço que abriga uma seleção de textos, livros, ensaios, poesias, músicas, filmes e vídeos produzidos pelos artistas educadores do PIÁ e também por pessoas que foram e são inspiração para o Programa, desde sua criação, em 2008.

Vale dizer, também, que a escrita deste capítulo é atravessada pelo conceito de *signo*, um importante guia para, com base na leitura deleuziana de Proust, desdobrarmos o campo de problematização da educação como um espaço de invenção. Porque o *signo*, não se tratando de uma questão linguística circunscrita à correspondência entre significante e significado, remete-nos diretamente àquilo que “exerce sobre a subjetividade uma ação direta, sem mediação da representação” (Corazza; Nodari, 2020, p. 366) e à invenção, que remete “à imprevisibilidade dos resultados e o da formulação de problemas e não o da sua resolução. Além de remetê-la a um processo que se dá no tempo” (p. 366).

Traremos o conceito de signo para pensar como tais experiências, ao se ligarem aos signos das artes e ao caráter processual e experimental, contribuem com nossa hipótese de um *dever ético-afectivo* da educação. Os projetos aqui apresentados, ao entrelaçarem a imaterialidade dos signos das artes com a educação, procuram sinalizar um tempo-espaço do pensamento em *dever*, atravessado pela força do novo (Corazza; Nodari, 2020.p. 371).

Olhar tais experiências da perspectiva do *dever*, solicitou extrapolar as questões técnicas e pedagógicas da relação ensino-aprendizagem para que pudéssemos manter a atenção em um *modo* de se relacionar, no qual os signos das artes atravessam em diferentes momentos. Tais signos serão vistos por aquilo que nos forçam a pensar, que impelem e compelem o pensamento. Ou ainda, para seguirmos com Corazza e Nodari (2020), pelo que tais signos exigem enquanto “[...] abertura do pensamento para o seu Fora, a partir do uso disjuntivo das faculdades que impede a reconhecimento” (Corazza; Nodari, 2020.p. 375). Ou seja, as artes – o teatro, as artes visuais, a música, a dança – se tornam, nessas experiências, vias de produção de outros modos de pensar, modos não dados, não esquadrihados, que não estão dentro de uma política de adequação ou de reconhecimento, como geralmente acontece no processo de escolarização.

2.2 Ori Mirim: uma comunidade de aprendizagem

No segundo semestre de 2019, realizei visitas semanais à comunidade de aprendizagem Ori Mirim, localizada no bairro da Vila Anglo-brasileira, na zona oeste da cidade de São Paulo. Ao longo do acompanhamento presencial dos encontros

com as turmas de crianças do projeto, elaborei um “diário de bordo¹⁰”, a partir do qual trarei alguns trechos para elucidar alguns momentos importantes.

O interesse em acompanhar de perto os encontros com as crianças nesse projeto educativo se deu por tratar-se de uma iniciativa autônoma, coletiva e fora do âmbito da escolarização institucionalizada. Já havíamos tido contato com algumas das propostas culturais e educativas da comunidade de aprendizagem – situada, inclusive, no mesmo território de nossa atuação artística – mas foi, sobretudo, a partir do acompanhamento presencial realizado no segundo semestre da pesquisa que se tornou possível ampliar a perspectiva desta proposta.

O acompanhamento presencial dos encontros com as crianças do Ori Mirim se deu logo no início da pesquisa, de acordo com o cronograma de estudo elaborado. Além dessa experiência, havíamos planejado acompanhar outras duas experiências educativas, a da aldeia indígena Kalypetã e a da Casa Redonda. No entanto, com a expansão da pandemia da Covid-19 e as medidas de isolamento social, precisamos rever tal cronograma da pesquisa. E, então, chegamos à proposta de trazer à tona as experiências educativas nas quais já estávamos envolvidas e atuantes. Pois, assim, teríamos mais acesso e possibilidades de reconstruir parte dessa experiência, antes e após o período pandêmico, sem que isso afetasse o tempo limite de desenvolvimento previsto do texto da tese.

A comunidade de aprendizagem Ori Mirim existiu por aproximadamente sete anos, funcionando de 2014 a 2021, sob coordenação geral da multi-artista, pesquisadora e educadora, A¹¹. O nome do projeto “Ori Mirim” faz alusão a duas grandes matrizes culturais brasileiras: a africana e a indígena. Ori, que, no idioma iorubá, quer dizer “cabeça”, refere-se também a uma intuição pessoal e a um destino (Jagun, 2015). Já Mirim, em tupi-guarani, língua do povo indígena guarani, refere-se ao que é pequeno.

Além dos educadores contratados que atuavam diretamente no convívio e nas atividades com as crianças, as famílias participantes atuavam ativamente nas chamadas “práticas” com as crianças. Mães, pais, tios e avós se revezavam no acompanhamento presencial em um dos períodos (manhã ou tarde) de atividades. As “práticas” constituíam encontros diários com as turmas de crianças, sendo uma

---

¹⁰ O diário de bordo *Cartografia da Delicadeza*, produzido durante a pesquisa na Comunidade de Aprendizagem Ori Mirim, encontra-se transcrito no anexo desta tese.

¹¹ Optamos por colocar apenas a inicial dos nomes das pessoas entrevistadas ou daquelas com quem convivemos durante o nosso “campo” para garantirmos o sigilo quanto às suas identidades.

turma de crianças menores (entre 1 e 4 anos) de manhã e outra turma de crianças maiores (entre 4 e 7 anos), de tarde. A duração de cada turno era de, geralmente, quatro horas. Em poucos anos de existência, o Ori Mirim recebeu em torno de 150 pessoas, entre elas crianças, famílias, educadores e colaboradores, como a filósofa C., artistas visuais e músicos do bairro da Vila Anglo-brasileira.

O sentido de existência da comunidade de aprendizagem, segundo A., emergiu de sua própria pesquisa e necessidade, enquanto mãe e educadora, de coletivizar suas buscas por uma *outra* experiência em educação, fora do sistema escolar, mas que pudesse ser comunitária e no contexto urbano. Os disparadores para o nascimento da comunidade de aprendizagem estavam diretamente relacionados ao seu percurso, atuação e pesquisa em arte contemporânea e com a maternidade, desde a gestação de seu filho, assim como o exercício da aprendizagem coletiva com crianças e adultos.

Segundo A., o projeto Ori Mirim foi “gestado” ao longo dos encontros semanais que realizou alguns anos antes de 2014 entre um grupo de famílias e crianças em praças públicas da zona oeste da cidade. Nesses encontros, os adultos preparavam o ambiente para bebês e crianças pequenas (de até quatro anos de idade) interagirem a partir de materiais, tais como: tecidos, fitas, linhas e materialidades que encontravam no próprio local, como terra, árvores, água, minerais, insetos e a arquitetura da própria praça. Durante aproximadamente dois anos, esse grupo, nomeado Co-criação Pompéia, acompanhava e criava coletivamente experimentações sensoriais e reflexões sobre a prática educativa não-formal com crianças pequenas. Ali, debatiam práticas pedagógicas *desescolarizadas*, centradas nas necessidades e interesses da criança por meio da busca e criação de um espaço de convívio, de trocas diretas entre adultos e crianças, capazes de questionar as relações de dominação (adulto-criança), assim como o isolamento das mães no cuidado dos filhos em uma sociedade patriarcal, a compulsoriedade do ensino formal, a competição gerada por tal sistema, a obediência e as desigualdades nele enraizadas.

De algum modo, o sentido comunitário dessa experiência em educação se aproxima daquele que foi coletado e tem sido propagado¹² por José Pacheco (2014),

---

¹² Pacheco (2014) lembra que a expressão Comunidade de Aprendizagem propagada por ele não é de sua autoria, mas sim do educador e pensador brasileiro Lauro de Oliveira Lima (1921-2013). E ressalta que, foi Lauro de Oliveira Lima quem “[...] antecipou em trinta anos os primeiros estudos

fundador da Escola da Ponte, no Porto, Portugal¹³. Importante lembrar que a proposta de comunidade de aprendizagem tem sido difundida por Pacheco com referência no pensamento de Lauro de Oliveira Lima¹⁴. Segundo Pacheco (2014), Lima foi uma figura muito importante no movimento de renovação pedagógica brasileira, confrontando “[...] o desenquistamento isolacionista da escola tradicional” e defendendo a escola como um centro comunitário em vez de “um lugar fixo murado” (Lima *apud* Pacheco, 2014, p. 10).

Além da experiência educativa do Ori Mirim, constatou-se, ao longo da pesquisa, que há um movimento crescente de comunidades de aprendizagem no Brasil. Muitos dos projetos apresentam em comum¹⁵ a ideia de que o aprendizado não acontece apenas na sala de aula, mas em todo o espaço escolar, assim como no bairro, na cidade e nas redes de trocas capazes de ampliar e fortalecer o senso comunitário nas crianças e jovens, valorizando as suas experiências, olhares, histórias de vida e chamando a atenção para uma atuação mais ampla na sociedade¹⁶.

Dos encontros nas praças, parte das famílias do grupo Co-criação Pompéia colocou a necessidade de organização de um projeto que pudesse ampliar e aprofundar as discussões e práticas vivenciadas. Grande parte das famílias participantes atuavam como artistas ou profissionais autônomos, tinham acesso a

---

conhecidos sobre comunidades de aprendizagem de origem anglo-saxônica e catalã” (Pacheco, 2014, p. 13).

¹³ O Projeto d'A Escola Básica da Ponte foi fundado em 1976 e situa-se em São Tomé de Negrelos, distrito do Porto (Escola [...], 2013).

¹⁴ Lauro de Oliveira Lima, cearense da cidade de Limoeiro do Norte, atuou durante dez anos como inspetor seccional do Ministério da Educação (MEC). Fundou na década de 1950 o ginásio Agapito dos Santos, onde colocou em prática uma proposta educativa libertária. Lima foi o idealizador de “uma proposta de renovação pedagógica [...] para o ensino secundário (ginásio e colégio) nos anos 1950-60, tomando por base estudos de sua produção intelectual ao longo de sua trajetória profissional. Trata-se de uma didática formulada sobre a teoria da epistemologia genética do cientista Jean Piaget e que foi denominada método psicogenético. A proposta consistia em colocar o aluno de forma ativa e participativa no aprendizado, em substituição ao sistema pedagógico tradicional em que prevaleciam o verbalismo do professor e a memorização dos conteúdos. Mediante trabalhos em grupo, com o uso de pesquisa e atividades dinâmicas, o aluno era desafiado a solucionar situações-problemas num processo sequencial de evolução, de modo que desenvolvesse sentimentos de solidariedade, cooperação e reciprocidade e atingisse o amadurecimento do pensamento (até chegar ao pensamento reflexivo) e da moral (atingir a fase de autonomia)”(Ando, 2015).

¹⁵ Tal como o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), fundado em 1984 pelo antropólogo Tião Rocha, a escola CIEJA Campo Limpo, na cidade de São Paulo, o projeto Araribá de Ubatuba, estas últimas sob influência do pensamento de Paulo Freire (1921-1997) (Pacheco, 2014) e muitas outras.

¹⁶ Em 2003, o município de São Carlos (SP) assumiu a comunidade de aprendizagem enquanto programa de governo a partir da iniciativa do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (Núcleo [...], 2015).

bens de cultura – o que favoreceu a criação e sustentação do projeto. Eram famílias que, sobretudo, segundo A., se disponibilizaram a rever suas atitudes, descondicionar seus gestos e desfazer-se das inseguranças e medos em relação ao caminho tradicional de formação escolar, voltavam-se ao envolvimento direto no processo de educação das crianças, numa abertura às necessidades de experimentação e conhecimento que emergia da curiosidade delas e não de um currículo ou método pedagógico definido previamente. O Ori Mirim nasceu, então, da percepção da potência de uma experiência de educação *desescolarizada* forjada em um pequeno coletivo, de forma autônoma e em âmbito local.

A fim de elucidar um pouco do que foi possível presenciar do funcionamento desse projeto, em seus últimos anos de existência, traremos a seguir, alguns trechos do *diário de bordo*¹⁷:

Percebo que a presença de algumas mães e pais se prolonga. Alguns tomam café e comem algo com seus filhos na mesa do refeitório. Trocam algumas palavras com os educadores e comigo. Vão até o jardim, ficam um pouquinho mais com seus filhos antes de irem para o trabalho. A partir de então, começo a entender o sentido da “comunidade de aprendizagem”. O Ori Mirim é um lugar receptivo, as famílias parecem se sentir à vontade para permanecer e se relacionar com o lugar. Ainda que esta relação seja também uma relação de certos “privilégios sociais”, por terem mais espaço e tempo de convívio com seus filhos, é possível verificar que a relação que se tem com as crianças é incluída na própria vida deles. Diferentemente de simplesmente ir e deixar a criança para que o outro cuide dela. No Ori o cuidado e educação das crianças, envolve a cooperação direta dos adultos neste processo (16 out. 2019, período da manhã).

Diferente do que geralmente acontece nas creches e escolas de educação infantil, no Ori Mirim não havia um ritmo imposto pelos adultos às crianças: a chegada e saída de cada criança e família acontecia com uma certa flexibilidade de horário. A mesa do lanche estava na maior parte do tempo disposta com alimentos para as crianças se alimentarem de acordo com sua necessidade e não conforme um horário pré-definido. Havia poucas atividades programadas – aula de música, de teatro, de dança e inglês – porque as crianças se encontravam na maior parte do tempo bastante envolvidas com brincadeiras, jogos e atividades que criavam na manipulação de materiais dispostos no ambiente e interagindo entre si.

---

¹⁷ Cf. anexo desta tese.

Observei um grupo de crianças jogando futebol de botões. Uma delas queria realizar as jogadas só para si mesma, dominando a pecinha preta, neste jogo, a “bola”. Enquanto isso, as outras crianças, pacientemente observavam e aceitavam o “domínio” da primeira sobre as peças do jogo e suas regras criadas ali na hora. Era com habilidade que tal criança manipulava os botões (jogadores). Em um determinado momento, um menino reivindica que as jogadas se revezassem: uma jogada para cada pessoa do time. Foi um grande motivo para que a criança que dominava todas as jogadas se irritasse. Chegaram L. (educadora) e depois B. para mediar o nervosismo da criança que, naquela altura, começava a lançar as peças do jogo em cima dos outros. Em seguida, depois de se acalmar um pouco, queria convencer os colegas a continuar jogando, mas ninguém queria jogar. Interessante perceber como as educadoras não “repreenderam” em nenhum momento as crianças e, apenas, quiseram acolher a criança nervosa (3 set. 2019, período da tarde)¹⁸.

Ao longo das visitas, foi possível perceber como as crianças iam construindo uma certa autonomia e confiança em si mesmas durante suas buscas e experimentações. Eram poucos os momentos em que se podia ver um adulto ser solicitado para resolver alguma questão e, geralmente, isso acontecia quando as crianças queriam algum material específico ou para mediar alguma discussão entre elas, com calma e sem agressividade.

Foi possível observar ainda o alto nível de concentração e coordenação corporal nos movimentos das crianças: subindo em árvores, manuseando ferramentas, participando e preparando o próprio alimento.

Duas crianças procuram uma centopeia no quintal e me chamaram para ajudá-las. “A centopeia tem as patas para dentro, é mais lenta que a lacraia”, diz uma criança.

Vejo outra criança subir no pé de acerola. – Menino-lagartixa!, diz um dos educadores.

A educadora L., sentada na rede, conversa com um pequeno grupo de crianças no quintal.

O educador P. fala para a criança em cima do pé de acerola “ter atenção”. A criança, confiante, sobe mais um pouco. P. se aproxima mais do galho onde a criança estava e indica um galho mais firme para ela colocar o pezinho.

Uma das educadoras permanece a maior parte do tempo descalça.

---

¹⁸ Relato registrado pela pesquisadora no diário de bordo *Cartografia da Delicadeza*. Cf. anexo desta tese.

Uma criança pequena (2 anos e meio) sentindo a falta de uma amiga, diz – A corujita ainda não chegou!

Todos os meninos no Ori usam o cabelo comprido. Parece que as famílias não se preocupam em seguir com os estereótipos estéticos de distinção de gênero (13 nov. 2019, período da tarde)¹⁹.

Nessas breves cenas, percebemos como a interação com um ambiente aberto do quintal possibilitou às crianças experimentar uma relação não programada, não estruturada com o tempo e o espaço. O aprendizado pareceu se dar, ali, por exemplo, a partir da observação de um inseto, do entendimento compartilhado entre as crianças sobre seus aspectos morfológicos ou ainda da habilidade corporal que o subir e descer de uma árvore solicitou à criança. No Ori Mirim, esse contato e acesso com um ambiente não estruturado do quintal eram muito frequentes. As crianças ocupavam e produziam um espaço-tempo.

Localizado em um sobrado de três andares, no bairro da Vila Anglo-brasileira, a comunidade de aprendizagem Ori Mirim conjugou diferentes ambientes de convívio: logo na entrada ficava o “Horizontes”, um espaço voltado às crianças em processo de alfabetização; no andar de baixo um teatro, chamado “Teatro de Invenção”, com um amplo espaço para o movimento e práticas corporais; no andar seguinte, um espaço para artes manuais, com a varanda de artes secas (colagem e pinturas), a varanda de artes úmidas (argila, tintas e brincadeiras com água), uma cozinha, uma biblioteca suspensa, um espaço para descanso e sonecas, estantes com diferentes materiais de aprendizagem e, por fim, um grande quintal com chão de terra, muitas árvores, plantas, um trepa-trepa, uma casinha de madeira, um tanque de areia e balanços. Todos os espaços eram integrados e poderiam ser acessados pelas crianças a qualquer momento. A possibilidade de haver espaços com propostas e organizações diversificadas propiciava experimentações diversas, com a ampliação de movimentos corporais e possibilidades para as crianças produzirem um espaço-tempo para si, de estarem mais introspectivas. De criarem também intervalos livres de atividades, para descanso e silêncio.

No projeto havia uma proposta de autogestão, que contava com a contribuição mensal que cada família destinava para custear os encargos salariais

---

¹⁹ Relatos registrados pela pesquisadora no diário de bordo *Cartografia da Delicadeza*. Cf. anexo desta tese.

dos educadores, da coordenação, assim como do espaço, como limpeza, compra de materiais e manutenção. Algumas famílias disponibilizaram alguns serviços (de secretaria e outros) em troca da participação dos filhos no projeto. E, em determinado momento, a comunidade passou a oferecer a possibilidade de bolsa para tornar o projeto acessível a famílias que não podiam pagar o valor proposto.

Os ambientes e a disposição dos materiais manipulados pelas crianças do Ori Mirim eram preparados pelos educadores tendo como referência as proposições do Grupo Óreon²⁰ e da pedagogia montessori (Maria Montessori, 1870-1952) que colocavam ênfase na aprendizagem das crianças por meio da manipulação de uma série de materiais sensoriais e cognitivos.

Além dessas referências, desde seu início, o Ori Mirim recebeu o acompanhamento da filósofa Carla Ferro²¹. A. convocou-a para uma série de encontros e conversas, nas quais C. compartilhou suas pesquisas em torno da educação “sem ensino”.

Em uma de suas falas abertas às famílias do Ori Mirim, C. abordou a potência desestabilizadora da criança como um campo fértil e trouxe alguns questionamentos para pensar como se poderia “desencarnar” alguns “lugares comuns” que a sociedade dispõe, tal como o Estado, a família e a economia neoliberal. Utilizou o verbo “desencarnar” em alusão às modulações dos corpos, gestos e pensamentos, segundo formas e estruturas conhecidas, programadas, dadas... E lembrou como a escola, tal como uma instituição social moderna, tornou-se um valor inquestionável, moldando os indivíduos desde a infância até a velhice como produção de uma educação permanente. Nessa mesma ocasião, defendeu o educar como um movimento, uma potência de vida, relacionada à disponibilidade de cada um para uma experimentação de um caminho não conhecido. E, como a criança está nesse convívio direto com os adultos, elas “captam” o quanto essa força de ativação no adulto está em expansão ou não, ou seja, os seus *affectos*. Era perceptível que seu vocabulário de pensamento estava relacionado à filosofia da diferença de Gilles Deleuze e na sua leitura de Spinoza. Sua proposta de educação “sem ensino”, ainda

---

²⁰ O Grupo Óreon é formado por educadores do Equador, Costa Rica e Colômbia e é responsável por difundir a Educação Ativa, uma pedagogia estruturada a partir da interação das crianças, educadores e famílias com o seu próprio entorno cultural e social. A Educação Ativa foi desenvolvida por Rebeca e Maurício Wild, criadores do Centro Educativo Pestalozzi, no Equador.

²¹ Carla Ferro é psicanalista, filósofa e pesquisadora em ética e educação. Nos últimos quinze anos se dedicou a uma pesquisa-ação sobre aprendizagem “sem ensino” e desescolarização. Acompanha famílias que não escolarizam suas crianças no Brasil e em outros países, trabalha com aprendizagem livre em comunidades e escolas, e oferece grupos de estudos de filosofia e educação.

que coloque uma crítica contundente à institucionalização do aprendizado pela escolarização, mostrou-se limitada ao acesso das famílias de baixa renda e/ou em situação de vulnerabilidade. Pois, para que esse convívio seja estimulante à criança e ela tenha condições mínimas de aprendizado no cotidiano, sem o apoio da instituição escolar, uma condição fundamental é que as famílias tenham acesso aos bens de cultura e a um bom nível de escolaridade – o que geralmente não acontece com a população de baixa renda no país.

Ao longo dos anos de 2020 e 2021, frente aos impactos da pandemia da Covid-19, com o distanciamento e isolamento social, os educadores do Ori Mirim organizaram ciclos de encontros *on-line*. Criou-se um novo formato, o “Ori Aberto”, voltado às pessoas interessadas em acompanhar as reflexões da comunidade de aprendizagem e ampliar as redes de trocas e de apoio entre as famílias participantes. Foram criados os programas da Rádio Ori Mirim²², voltados para a difusão de um repertório de músicas, contação de histórias e brincadeiras, selecionadas e realizadas pelos educadores da comunidade Ori Mirim com a participação das crianças. Através dos programas da Rádio Ori Mirim, as crianças, educadores e famílias puderam manter o contato e inventar outras formas de criarem e aprenderem juntos, mesmo à distância.

No projeto, geralmente, cada educador acompanhava um grupo de quatro a cinco crianças. Longe de pautarem-se por um regime de “recompensa” ou barganha, costumavam tratar as crianças atentos e interessados em cada um de seus gestos. Quando conversavam com elas, abaixavam-se até suas alturas e, geralmente, não passavam muito tempo tão próximas delas, tampouco procuravam inspecioná-las. Sempre falavam pouco e em volume baixo. Seus movimentos eram calmos e, muitas vezes, lançavam mão de perguntas ou apenas descreviam o que estavam acompanhando da ação da criança. Quando queriam que alguma criança aprendesse determinada tarefa prática, apenas lhe mostravam como fazer, apresentando o gesto, sem, no entanto, querer dirigi-las. Em nenhum momento diziam: “É assim que se faz...”, mas, pelo contrário, tendo em mente que as crianças são mestras em imitação, realizavam um gesto convidativo, evitando descrever e/ou conduzir a ação verbalmente. Nesse processo de apresentar determinada ação, o

---

²² Os programas da Rádio Ori Mirim são interessantes porque entremeiam contação de histórias, falas das crianças e uma seleção musical relacionada com uma temática específica. Foram elaborados durante o isolamento social da Pandemia da Covid-19. E estão todos disponíveis na plataforma *SoundCloud* (ORI MIRIM, 2020a) e no Canal do Ori Mirim, no *YouTube* (ORI MIRIM, 2020b).

educador se tornava mais uma referência para a criança do que um “modelo”, assim, não as impediam de criar suas formas e ritmo próprios. Além disso, a generosidade e delicadeza estavam sempre presentes no modo dos educadores se direcionarem às crianças. Essas, por sua vez, correspondiam a tal forma de tratamento.

Ao longo do breve convívio com essa comunidade de aprendizagem, foi possível observar como o aprendizado acontecia em processos que apresentavam desenhos muito diversos e, sobretudo, que o aprendizado parecia se potencializar por meio da experiência prática, na qual predominavam os aspectos manuais e corporais. Tal abordagem de educação propagada pelo Ori Mirim provocava um certo desvencilhamento das imagens instituídas de escola: um adulto dirigindo verbalmente as atividades, uma preponderância do aspecto cognitivo das propostas, o emprego de um sistema de avaliação e currículo que pautasse as buscas dos educadores e crianças, estas últimas, encerradas em salas de aula, relações de obediência, horários e cronograma pré-estabelecidos etc.

Uma outra imagem de educação ganhava a cena: educadoras e educadores sustentando a curiosidade e interesse das crianças e, assim, “perdiam” tempo observando-as, acolhendo-as e facilitando os processos, buscas e experimentações através da presença atenta, da proposição de perguntas que impulsionasse algum gesto já iniciado pelas crianças, da disponibilização de alguns materiais e da preparação de ambientes. Como não estava em questão a necessidade de “ensinar” um conteúdo e não se pautavam por uma serialização da aprendizagem, como tradicionalmente acontece na escola, a relação de ensino-aprendizagem acontecia de acordo com os ritmos, curiosidades e necessidades que brotavam das próprias crianças a cada momento. Então, em vez de ensiná-las – o que pressupõe ainda uma unidirecionalidade – o aprendizado era “cultivado” a partir da atenção multidirecional e de uma atenção às diferenças e singularidades de cada criança.

Além de trazer suas experiências próprias como educadores e/ou pedagogos – a maioria tinha formação em universidade pública e/ou em instituições de ensino de qualidade reconhecida –, eram também, em sua grande parte, musicistas, artistas plásticos, visuais, dançarinos etc. Essa característica em comum era uma marca do projeto, que foi, desde seu início, concebido como uma obra em processo, como um *work in progress*, como disse A: “[...] a criança, como nós, a meu ver é uma poesia viva. E o Ori Mirim tenta criar espaços, se abrir para essa multiplicidade

de formas e interesses do ser humano”²³. Os educadores eram valorizados para que pudessem desdobrar suas experiências, seus pontos de interesse e suas investigações estéticas durante as práticas com as crianças.

Tendo como referência a abordagem desenvolvida por Maria Montessori²⁴, as atividades realizadas pelas crianças eram vistas como uma espécie de “trabalho”, pois conferiam a eles um grau de importância ao que realizavam, assim como seus ciclos de envolvimento, dedicação e satisfação, criados a partir de seus interesses e curiosidades por certos materiais. No Ori Mirim, as atividades realizadas com e pelas crianças não tinham nenhuma motivação “externa” – como sistema de avaliação, aferindo notas. Era visível como as crianças se envolviam com interesse e alegria em suas atividades e isso acontecia em prol do processo e da experimentação e não tanto com vistas a um resultado final.

A organização do espaço e dos materiais no Ori Mirim dava ênfase às atividades manuais. Alguns desses materiais apresentavam estruturas relativamente simples e no tamanho das mãos das crianças, produzidos em madeira, com poucas cores ou praticamente opacos – muito diferentes dos brinquedos “prontos” industrializados ou dos dispositivos eletrônicos como celulares ou tablets. Além desses materiais chamados de “sensoriais”, as crianças estavam a maior parte do tempo brincando de pintar, desenhar, dançar, modelar, performar um personagem ou cantar e assim, pareciam absorver conhecimentos e habilidades em uma relação direta com sua dimensão sensível.

Dentre os materiais, alguns propiciavam situações desafiadoras nas quais as crianças podiam aprender também relações matemáticas, como por exemplo, o “material dourado”, feito de cubos de madeira desenvolvido por Montessori para auxiliar no aprendizado das relações numéricas abstratas. Em uma atividade com esse material, quando a criança contava de um modo a não chegar ao número

---

²³ Conversa com A. realizada em 27 nov. 2019, especialmente para esta pesquisa, registrada no diário de bordo *Cartografia das Delicadezas*. Cf. anexo desta tese.

²⁴ Maria Montessori nasceu na província de Ancona, na Itália, em 1870. Em 1896, Maria Montessori tornou-se a primeira mulher a se formar pela Escola de Medicina de Roma. Atuou como coordenadora em uma área periférica e extremamente vulnerável de São Lourenço, onde, em 1907, fundou a primeira *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças), a primeira escola e creche a utilizar o seu método, o montessoriano, voltado para os filhos e filhas da classe trabalhadora romana. Na época de sua inauguração, a Casa contava com 50 a 60 crianças entre dois e sete anos de idade. Lá, engajaram-se nas mais variadas atividades, passando por atividades físicas individuais e por práticas de socialização. A *Casa del Bambini* constituiu um *ambiente* favorável para o convívio com as crianças para que Montessori pudesse observar e continuar a sua pesquisa que envolvia, naquele momento, os campos da psiquiatria, da filosofia, e também, da antropologia (Lillard, 1988).

exato, a educadora apenas perguntava gentilmente: – Será que é isso mesmo? Vamos conferir juntos? E então, em silêncio, retomavam a contagem, brincando com as peças em madeira.

No Ori Mirim foi possível conhecer esses e outros materiais idealizados para a educação sensorial e lúdica que eram apresentados pelos educadores de forma convidativa, muitas vezes, facilitando as crianças a se engajarem através da ludicidade. Em uma visita, no andar do “Horizontes”, destacamos um desses momentos:

A educadora preparou o espaço com a colaboração de duas crianças, que escolheram a “Letra do Dia”. A escolhida foi a letra 'C'. Então, escreveram palavras que iniciavam com esta letra em um quadro verde, na altura delas. Em seguida, escolheram uma receita para o lanche em um Caderno de Receitas preparado com desenhos das próprias crianças: bolo de cenoura, como sugerido pela educadora. Abriram um livro que trazia as letras desenhadas em tamanho grande, com imagens de objetos e animais que correspondiam à letra do dia. Sobre as mesinhas dispostas na entrada da sala, colocaram cartõezinhos com desenhos correspondentes aos substantivos: camelo, caminhão, cenoura, carro, chave, cachorro. Quando o restante do grupo de crianças chegou, encontraram tais materiais como estímulo ao processo de leitura, escrita e associações de linguagem (verbal-visual) (13 nov. 2019, período da tarde)²⁵.

Em conversa com a educadora e consultora pedagógica do projeto, P.²⁶, foi possível perceber que tal ênfase nos materiais, nas atividades manuais e artísticas favoreciam o “descentramento” da atividade no adulto. Para ela, no momento em que a criança estava engajada na atividade, o adulto deveria passar “despercebido”. E, para isso acontecer, era necessário se desfazer da necessidade de realizar ou prestar um “serviço”, seja pela criança ou pela instituição educativa. Segundo P., os adultos, quando educam não estão em uma batalha ou competição com a criança, como se ela, o “ponto frágil”, tivesse sempre que “perder”, se submetendo à autoridade do adulto. Ao contrário, a criança, por meio de materiais e experiências sensoriais preparadas e acompanhadas pelos educadores, pode exercer e tomar parte de seu próprio percurso educativo.

O aprendizado não se resumia, contudo, à utilização desses materiais “preparados”, fossem os materiais montessorianos ou aqueles que os próprios

---

²⁵ Relato registrado no diário de bordo *Cartografia da Delicadeza*. Cf. anexo desta tese.

²⁶ Arquiteta e educadora infantil brasileira, P. teve sua formação no método Montessori, na Inglaterra.

educadores do Ori Mirim criavam para as atividades com as crianças, pois, os movimentos não premeditados e os materiais não estruturados também tinham papel importante no projeto. E geralmente apareciam no momento em que as crianças ocupavam o quintal, onde as crianças entravam em contato com a sazonalidade das frutas, pássaros, sementes, folhas e insetos e podiam, assim, inventar seus próprios brinquedos a partir de canos de PVC, caixas de papelão, pneus, bacias, garrafas, pedrinhas, cordas etc. Tais materiais propiciaram usos e gestos não-premeditados, porque não havia um modo pré-definido de utilizá-los, como nos materiais sensoriais e cognitivos. A cada vez, podia-se ver as crianças inventando espaços e usos singulares com e a partir desses materiais não estruturados, como mostra a seguinte cena:

Faz calor.

Quando chego no quintal, vejo várias crianças brincando com água. Carregavam a água em baldes e despejavam em cima de uma correição de formigas que atravessava de um lado para o outro. Reparo que todas as crianças estão de pés descalços.

Uma criança comenta que as formigas estão ali porque havia muita goiaba no chão.

[...] Observo uma dupla de crianças dando banho em bonecas no tanque. Enquanto isso, elas cantavam uma música. Reconheço que é uma marchinha de carnaval, mas as palavras que cantavam diziam sobre a ação de lavar as bonecas. Uma paródia incrível! (18 fev. 2020, período da tarde)²⁷.

Nas duas cenas acima, as crianças brincavam sem a mediação direta de um adulto. Ali, criavam o seu modo de brincar, corporificando uma realidade precisa sobre suas necessidades. O gesto é liberado de um controle disciplinar da sala de aula, os sentidos do corpo são ativados em suas múltiplas dimensões sensoriais. É evidente que também pelo brincar, dando banho nas bonecas, a dupla de crianças recoloca em cena um gesto que remete à uma questão estrutural na nossa cultura, marcando não somente uma distinção de gênero como uma desigualdade – o do cuidado com os filhos/bebês ser exercido, em sua maioria, pelas mulheres e mães – quanto uma fabulação de se tornarem essas cuidadoras.

Contudo, no Ori Mirim, os ambientes foram pensados para que todas as crianças, indistintamente se envolvessem inclusive nas tarefas práticas do dia a dia:

---

²⁷ Relato registrado pela pesquisadora no diário de bordo *Cartografia da Delicadeza*. Cf. anexo desta tese.

cozinhar, cuidar do espaço e ler. Era comum vê-las envolverem-se em todas essas atividades, isso porque não se distinguiam as atividades/materiais “para meninos” das atividades “para meninas”. Os utensílios como cumbucas, talheres, copos, mesas, cadeiras, pia, sabão e bucha eram dispostos ao alcance de todas, desde as menores.

O momento do lanche era sempre muito esperado. Os lanches e refeições raramente incluíam açúcar e/ou alimentos processados. A maior parte era composta por frutas da época, bolo, panqueca ou pão caseiro, feito no próprio local pelas crianças, com a ajuda dos educadores ou por uma mãe ou pai, que se revezavam no preparo do lanche coletivo de cada turma, conforme os relatos registrados no diário de bordo²⁸:

A educadora F. trouxe os ingredientes do bolo de mandioca para a mesa onde as crianças realizam as refeições. Essa mesa é mais baixa, feita artesanalmente em madeira, na altura das crianças, com um jogo de cadeirinhas. Algumas crianças ajudam a peneirar a massa de mandioca e bater o leite de coco natural em um liquidificador manual (16 out. 2019, período da manhã).

[...] Na cozinha acompanhei R., uma mãe preparar o lanche coletivo: mandioca assada com orégano e sal. Algumas frutas cortadas. Conversamos sobre a importância dessa proposta de cada mãe e/ou pai prepararem o lanche – a cada três semanas –. Segundo R., isso propiciava que a comunidade tivesse acesso e pudesse conhecer sobre a cultura alimentar de cada família, assim como diversificando-a pelo compartilhamento de receitas. [...] R. contou de um livro de receitas que foi criado por uma das turmas (30 out. 2019, período da tarde).

[...] Voltei a circular pelo andar de baixo. Lá peguei um livro intitulado *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer*. Uma criança se interessou e me ofereci para ler uma das biografias para ela. Começamos com a história da primeira Juíza Federal do Brasil. Depois vimos a capa de outro livro com a imagem de Dandara, guerreira negra que lutou contra a colonização. E a história de Cora Coralina, poetisa e cozinheira. A criança me pediu para ler as mensagens escritas na ilustração – fumacinhas formando palavras que saem do bolo feito por Cora Coralina (3 set. 2019, período da tarde).

As atividades de teatro eram muito requisitadas pelas crianças. Em um dos encontros semanais, sempre realizados no espaço do Teatro de Invenção, a educadora C. propôs um jogo cênico a partir de uma trilha sonora, no qual

---

²⁸ Relatos registrados no diário de bordo *Cartografia da Delicadeza*. Cf. anexo desta tese.

sugeriu algumas imagens de personagens e foi improvisando uma pequena narrativa, em diálogo com os movimentos e intenções da turma. Vampiros e feiticeiras apareceram. As crianças criavam o cenário com materiais disponíveis no espaço: almofadas, pufes, placas de espuma e pneus, construindo e desconstruindo estruturas numa velocidade fugaz. Gritavam, saltavam e se jogavam contra as almofadas. Comentavam as cenas criadas. Um lago congelado, neve, chuva de meteoros... De repente, uma criança criou um movimento muito interessante deslizando o seu corpo no tecido no chão. Ela experimentava aquele movimento de deslizar com prazer e alegria. Parecia ter descoberto “a melhor forma” de se movimentar no espaço. [...] Com a segunda turma de crianças menores, a educadora propôs o jogo da “estátua”, criando diferentes dinâmicas com a música e, alternando com as pausas, nos momentos de silêncio. Durante a música, sugeriu personagens e situações: “dança maluca”, “estátua feliz ou triste”, “estátua com dor de barriga”, “estátua usando um relógio”, “estátua de lagartixa”, “estátua no chão”, “estátua pegando o céu”... Cada criança inventou, a seu modo, o que compreendia por cada uma dessas imagens (13 nov. 2019, período da tarde)²⁹.

Esses jogos corporais e cênicos colocavam as crianças em situações inusitadas, propiciando diferentes pontos de vista sobre si mesmas e sobre o outro. Ao tomarem contato com os signos sonoros da encenação e da performance, tinham, assim, a chance de se deslocar de si mesmas e multiplicar seus mundos. Mais uma vez, as crianças podiam expandir seus movimentos e corporalidade em suas dimensões expressivas e brincantes.

No final daquele ano, houve a montagem de uma instalação multissensorial, chamada “Floresta de invenções”, na qual se podiam ver os desenhos, histórias em quadrinhos, experimentos gráficos, livros artesanais e esculturas produzidas com madeira e outros materiais reciclados. A instalação aconteceu no espaço do Teatro no qual o público – adultos e familiares convidados – podiam adentrar e realizar um pequeno circuito por entre os trabalhos das crianças, agrupados por semelhança de suporte em “ilhas” cobertas por folhas de bananeira e outras plantas que também forravam o chão, as paredes e as luminárias. A cada momento diferente, um pequeno grupo de crianças aparecia e entusiasmadas narravam ao público o processo de produção de suas obras ali expostas.

O cronograma de visitas, como previsto na pesquisa, se encerrou com a ida à instalação “Floresta de Invenções”, um momento significativo e vital da potência

---

²⁹ Relato registrado pela pesquisadora no diário de bordo *Cartografia da Delicadeza*. Cf. anexo desta tese.

educativa aberta pelos signos das artes, pois foi através da instalação que se percebeu o desfecho de um processo educativo intimamente relacionado aos processos artísticos desdobrados pelas crianças.

Acompanhar e presenciar um pouco do que foi essa comunidade de aprendizagem nos permitiu vislumbrar empiricamente outros modos coletivos de educar, sobretudo se pensarmos como a escola, em geral, tem apartado o aprendizado de seu *dever ético-afetivo*. De algum modo, no Ori Mirim, parecia que a busca pela criação de um espaço de convívio não hierarquizado e cooperativo, atravessado por uma certa delicadeza no tratamento entre todos e por um sentido de autonomia, propiciava ver uma potência educativa acontecendo no tempo presente. O que nos remete de volta a um *dever ético-afetivo* da educação, na qual cada criança e cada adulto pode experimentar suas potências e nutrir um campo fértil para a ativação de seus desejos, em uma espécie de atenção a si, mas também ao outro. O cultivo e a partilha desses processos na comunidade permitiram vislumbrar uma certa força de resistência dessa proposta educativa, experimentando novos modos de educar em que o tempo e o espaço não estavam previamente dados e/ou esquadrihados por diretrizes estabelecidas pelo Estado ou instituição escolar.

Embora tenha sido uma experiência educativa “alternativa”, em âmbito privado, de alcance social “limitado”, tendo em vista o *status* econômico homogêneo de seu público, chamou-nos a atenção o modo como tal comunidade lançou mão da educação como uma prática inventiva. Além disso, havia uma preocupação da comunidade de aprendizagem em se “abrir” para o mundo através da realização de uma série de ações para fortalecer e manter vivo um espaço de trocas, como as rodas de conversas abertas chamadas “Ori na Roda”, momento no qual a equipe de educadores e coordenação compartilhavam os princípios do projeto, assim como reflexões sobre a infância e Educação Ativa; o “Cine Mirim”, com sessões de cinema abertas à comunidade e vizinhança e com uma curadoria de filmes em torno das questões da infância; os chamados “rolezinhos”, que eram caminhadas nas quais crianças e educadores do Ori Mirim percorriam determinados locais do bairro da Vila Anglo-brasileira, como praças públicas, oficinas de marcenaria e outros espaços com o intuito de se relacionar com suas diferentes histórias, geografia e dinâmicas sociais; o “Ori Aberto”, voltado à recepção de crianças de fora da comunidade e o

“Ori Aberto adultos”; organizado para receber educadores e famílias interessadas no projeto, propondo temas para a reflexão no campo da educação³⁰.

Foi também por meio dessas ações comunitárias que pudemos acessar a existência do projeto e, a partir disso, desdobrar o interesse de aproximação. E, assim, deu-nos margem para reconhecê-lo enquanto experiência original e válida para a nossa perspectiva da educação como potência de vida em confluência com as materialidades artísticas.

Com Guattari e Rolnik (2010), pensamos que o “alternativo” da experiência educacional do Ori Mirim não apresenta uma “fórmula globalizante”, e é precisamente por esse motivo que a análise dos limites de tal experiência se tornou fundamental, sobretudo, porque o que procuramos captar são suas especificidades, suas características originais. E, através dessa experiência, mesmo que “pequena” e pouco notável, buscamos mostrar sua potência em colocar

[...] a questão da reapropriação de todas as relações das crianças entre si e das crianças com os adultos; da reapropriação dos problemas educacionais, sanitários, psíquicos, culturais etc.; da reapropriação feita pelo tecido social, sem passar por essa mediação do Estado que assume proporções cada vez maiores e que desenvolve uma produção subjetiva cada vez mais alienante e serializado (Guattari; Rolnik, 2010, p. 118).

Em seus sete anos de existência, o projeto Ori Mirim pareceu resistir aos ideais clichês de uma educação como aprimoramento do humano, fez fugir o “despotismo” da relação professor-aluno e, sobretudo, a promessa da salvação da humanidade implicada em todo investimento institucional educativo. A aproximação a essas práticas educativas propiciou ainda, entrever um regime de signos no qual a criança não foi encerrada numa representação infantil, como se fosse um ser “inacabado” que deve, na maior parte do tempo, receber as diretrizes de um adulto. Na contramão da escolarização, como um dispositivo de poder, capaz de garantir um mínimo de controle sobre os corpos através da disciplina e da docilização das crianças, parece que, no projeto Ori Mirim, as crianças podiam produzir uma outra

---

³⁰ Além disso, todo início de ano, o teatro do Ori Mirim se abria para os amigos e amigas do Bloco de Carnaval do Água Preta – rio que atravessa a Vila Anglo-brasileira. As letras das marchinhas criadas pelo Bloco de rua resgatam a memória do rio Água Preta que, como grande parte dos rios paulistanos, foi canalizado e invisibilizado pelo avanço da urbanização. O bloco do Água Preta é organizado, anualmente, de modo autônomo por artistas e musicistas do bairro, que, juntos, mantêm viva uma cultura carnavalesca e comunitária.

imagem da infância, reinventando e configurando os espaços sensíveis da vida, em abertura e possibilidades.

Acompanhar um pouco do modo como essa comunidade de aprendizagem se abriu à experimentação, ao acolhimento das singularidades das crianças a partir de uma escuta atenta de suas necessidades e curiosidades de aprendizado, do envolvimento direto das famílias – através do acompanhamento nas práticas diárias com as crianças, do preparo do lanche coletivo e outros momentos de trocas formativas como nas rodas do Ori – e, por fim, criando uma abertura ao entorno, ao bairro onde se localizava, suas histórias, geografia e memória social, propiciou ainda ver tal projeto em sua potência ético-política. Vimos que tal busca por novas formas de convivência entre adultos e crianças atravessada pela experimentação e por novos modos de educar, em que o tempo e o espaço não estejam previamente dados e esquadrihados, solicitou a formação de um coletivo interessado e comprometido com um modo de educar não apenas as crianças, mas também as próprias famílias. Estas, ao colocarem em questão seus conjuntos de crenças e expectativas frente ao processo educativo, tinham a possibilidade de desconstruir as relações de dominação e obediência tão arraigadas na relação adulto-criança.

Segundo A., o projeto Ori Mirim, mais do que um espaço de educação voltado apenas para as crianças, propôs a criação de um espaço de convívio, de trocas diretas entre adultos e crianças, em que todos estivessem lidando com seus próprios aprendizados, juntos dentro dessa experiência desescolarizada, a partir das questões que aparecem a cada dia, a cada momento³¹.

A experiência do convívio, no projeto, configurou uma fonte inesgotável de possibilidades e formas de sustentação de um devir *afectivo*, pois se colocava em questão a dimensão sensível do educar. Educar como experiência que diz sobre si mesmo, sobre o que cada um está fazendo de sua própria potência de vida. Pensamos que, desse modo, tal proposta formativa possibilitou a expressão de capacidades humanas cruciais de fabulação, de invenção e de assumir um compromisso com a potência de cada um *no* e *com* o coletivo. Educar tornou-se, ali, um exercício coletivo de ampliação de potência, no qual, mães, pais e educadores foram convocados a assumir as suas próprias necessidades, suas potências expressivas e criativas na condução de si.

---

³¹ Conversa com A. realizada em 27 nov. 2019, registrada no diário de bordo *Cartografia das Delicadezas*. Cf. anexo desta tese.

Para continuar pensando essa convivência com crianças em ambientes livres de normatização, regulação escolar e, sobretudo, que propiciam um encontro com os signos das artes, mostraremos, a seguir, a proposta do PIÁ (Programa de Iniciação Artística), da Secretaria Municipal de São Paulo, programa de caráter público que também sinaliza uma imagem múltipla das infâncias a partir da sustentação de espaços de formação cultural na cidade. Importante ressaltar que a experiência do Ori Mirim se apresentou como uma tentativa de romper com a separação entre um espaço público e o privado. Tratou-se de construir um espaço em que as ações coletivas educacionais estão livres de hierarquias e desigualdades entre os que sabem e ensinam e os “ignorantes” que se instruem. Por sua vez, os espaços públicos do bairro e da escola não se dissociam do mundo privado da vida, em que os laços de convivência envolvem a família e a economia livres dos padrões de sujeições ao trabalho, consumo e dívidas de uma sociedade de mercado. Estas práticas podem inspirar ou criar ressonâncias nas formas atuais de escolarização sujeitadas. Como visto, anteriormente, experimentos de uma educação pública livre foram, e continuam sendo, praticados.

2.3 Programa PIÁ: uma proposta formativa e *desescolarizada* por meio da arte nos territórios periféricos da cidade

Nossa atuação transversal com a dança, a música e outras práticas artísticas, como as artes visuais e o teatro foram intensificadas ao longo da atuação como artista-educadora nas edições de 2014 e 2015 do Programa de Iniciação Artística, o PIÁ, e como coordenadora de equipe e processos artísticos pedagógicos nas edições de 2022 e 2023.

Trazer à tona um pouco do funcionamento desse Programa a partir de uma perspectiva *ético-afectiva* segue o intuito de mostrar como a abordagem artístico-pedagógica do PIÁ, assim como a do Ori Mirim, busca relacionar processos artísticos e culturas da infância, priorizando um espaço de experimentação e convívio entre artistas-educadores, crianças, adolescentes e famílias. E, nesse aspecto, tanto se aproxima da potência dos signos das artes no processo educativo/formativo quanto de uma busca pela ampliação de outros modos de educar que envolvam a criação temporária de uma coletividade.

Criado em 2008³², o PIÁ³³ é um programa de formação artística não-formal ligado à Supervisão de Formação Cultural da cidade, sob a gestão da Secretaria Municipal de Cultura em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e, portanto, é oferecido gratuitamente e de maneira descentralizada em equipamentos públicos da secretaria municipal da Educação e da Cultura, como bibliotecas, Centros Culturais, teatros, Centro de Educação Unificados (CEUs) e Casas de Cultura para crianças e adolescentes de seis a treze anos. Na edição de 2022, por exemplo, o PIÁ esteve presente em 65 espaços públicos da cidade, e contou com uma equipe de 156 artistas-educadores³⁴.

Caracterizado como um Programa de Formação artística não-formal, busca propiciar a

participação em experiências formativas a partir da pesquisa artística, desvinculadas de grades curriculares pré-determinadas, de progressão em série e de profissionalização, com resultados divulgados em mostras elaboradas coletivamente e/ou por meio de ações culturais compartilhadas em escolas, instituições, equipamentos, espaços públicos e plataformas online (São Paulo, 2016)³⁵.

Como estrutura de ação e organização do Programa, os encontros artístico-pedagógicos acontecem semanalmente, com duração de duas horas e consistem em momentos nos quais as crianças e adolescentes entram em contato com as materialidades e processos artísticos trazidos pelos artistas-educadores³⁶.

---

³² Sob a gestão do secretário municipal de cultura Carlos Augusto Calil.

³³ “O PIÁ se ampara em um conjunto de Leis Federais, correlacionado-as para implementação de uma política pública integral para infância: a Lei 8.069/90, que dispõe sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) no Art. 58, a Lei 13.257/16, que dispõe sobre as políticas públicas para a infância, nos seus artigos 4, 15 e 17. O PIÁ foi criado em 2008 a partir da experiência da Escola Municipal de Iniciação Artística – EMIA” (PIAPURU, 2022, p. 12).

³⁴ Em 2022, além dos espaços culturais da Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Educação, o PIÁ estabeleceu parceria com outras redes de atendimento à população infanto-juvenil na cidade, realizando atividades e encontros semanais em espaços intersetoriais. Isso se deu com o intuito de ampliar e fortalecer as ações do PIÁ em territórios periféricos e mais vulneráveis em conversa com diferentes setores sociais e comunitários da cidade. Dentre esses espaços, incluíram-se conjuntos habitacionais, associações de bairro, Centros de Acolhimento de Crianças e Adolescentes (CCAs), ocupações diversas, (culturais e de moradia), Centro de Assistência Psicossocial (CAPS) entre outros espaços (Caderno [...], 2022).

³⁵ Texto do Projeto de Lei 01-00461/2016.

³⁶ Vale destacar alguns dos princípios que embasam os encontros com as crianças no PIÁ: 1) ludicidade é um guia importante, de modo que o jogo, a brincadeira ganham relevância nas maneiras de ser e estar no mundo em relação ao outro; 2) experimentação como forma de valorização da descoberta de si e do mundo, propiciada pela experiência estética e seu contexto de expressão, repertórios e vivências; 3) processo criativo, que relaciona arte, infância e cotidiano, como parte de um processo dinâmico, em constante transformação de sensibilidade e acolhimento, 4) temporalidades que se relaciona com a percepção dos ritmos, pulsações e estados de cada encontro

Cada espaço/equipamento cultural recebe uma equipe de dois a quatro artistas-educadores de linguagens distintas (dança, teatro, artes visuais, literatura, música) que realizam quatro encontros semanais com quatro turmas diferentes, geralmente divididas por faixa etária, de 6 a 9 anos e de 10 a 13 anos. Dentro de cada equipe, há um artista que atua como coordenador que irá acompanhar e oferecer suporte aos processos artístico-pedagógicos da equipe, atuando ainda na articulação entre a equipe e o espaço cultural, entre a equipe e a coordenação macrorregional do Programa. A coordenação artístico-pedagógica macrorregional é formada por três artistas-educadores que auxiliam e preservam uma visão ampla da atuação das equipes microrregionais, exercendo o papel de provocadoras de pesquisas e estudos, a fim de proporcionar uma experiência formativa que atravesse os processos artístico-pedagógicos de toda a equipe, além de intermediar as várias relações entre as equipes e os membros da Supervisão de Formação Cultural, da Secretaria Municipal de Cultura. Nesses dois últimos anos de nossa atuação no Programa, no exercício da função de articulação e coordenação microrregional, foi possível adensar o pensamento sobre a potência dessa política de formação cultural na cidade, além de criar condições para uma problematização da perspectiva de seu funcionamento enquanto política pública³⁷.

Na dimensão formativa do Programa, pode-se dizer que o Piá se propõe a investigar a potência poética da criança provocada por sua aproximação com a arte, suas relações e criação de espaço para a experimentação e escuta dos seus interesses e curiosidades. É uma proposta educativa que busca, de certo modo, descentralizar o processo formativo da visão do adulto, abrindo espaço para os *affectos* que emergem de cada encontro. Os artistas-educadores, cada um com um percurso artístico e pedagógico diferente, buscam estar sensíveis às singularidades de cada criança e, ao mesmo tempo, atentam para que cada encontro se torne uma

---

artístico-pedagógico, com o cuidado em preservar os tempos próprios da criança e do adolescente; 5) pertencimento que diz sobre a participação ativa e a apropriação da vivência e processos artísticos no espaço público por meio da fruição de bens simbólicos e culturais; 6) interlinguagem que prioriza a experimentação estética de modo transversal, híbrido e relacional, possibilitando novos caminhos de fruição e criação artística e, por fim, 7) ações compartilhadas que visam colocar em contato experiências geradoras de processos e não apenas produtos culturais (CADERNO DE FORMAÇÃO E PESQUISA DO PIÁ, 2022, p.16).

³⁷ A execução do Programa está suscetível à vontade de cada gestão que venha a assumir a Prefeitura de São Paulo. Para tentar assegurar a sua existência, foi apresentado em 2016 o Projeto de Lei 461/2016 (São Paulo, 2016) com a autoria da vereadora E. do Quilombo Periférico (PSOL). Tal PL ainda está em tramitação, desde então. Em 2023, o GT de Políticas Públicas do PIÁ passou a dedicar ainda mais esforços para estudar o texto do PL e realizar a articulação junto às esferas responsáveis pela sua aprovação.

oportunidade das crianças se relacionarem umas com as outras de um modo não programático.

Os encontros, como são chamados, em vez de aulas, são pensados e preparados por uma dupla ou quarteto de artistas-educadores³⁸ que, através da transversalidade com a dança, o teatro, as artes visuais, a literatura, a música e a performance conversam com as necessidades de cada turma, a cada momento. Muitas vezes o encontro acontece como um momento para brincarem juntos e, a partir da brincadeira e da interação com o grupo, outras questões e interesses vão surgindo. As brincadeiras são tanto trazidas e propostas pelos artistas-educadores quanto pelas próprias crianças. E esse diálogo menos hierarquizado entre os educadores e as crianças propicia rapidamente que um vínculo se instaure entre o grupo. Esse tipo de atuação do artista-educador no PIÁ acolhe as expressões das crianças de modo a acompanhar a construção do desenvolvimento e aprendizados das crianças.

A cada edição do PIÁ, a equipe do Programa elabora uma série de materiais em forma de ensaios de Pesquisa-Ação, vídeos, músicas (Balaio Musical), cadernos de formação, revistas e livro-objeto PIAPURU, rádio (Piácast), Grupos de Trabalho (GTs)³⁹, que visam, a partir dos encontros com as crianças, famílias e ações culturais pensar e problematizar as infâncias, os processos artísticos-pedagógicos envolvidos e outras temáticas. Esses materiais tornaram-se importantes espaços de valorização da pesquisa, possibilitam trocas e construções artístico-pedagógicas, assim como o compartilhamento com a sociedade das práticas realizadas. Além disso, por estarem alocados na Biblioteca Virtual do PIÁ (2020), permitem construir memórias e trazer visibilidade para as ações do Programa e sua atuação nos diferentes e diversos territórios da cidade.

---

³⁸ Por meio de um edital público de seleção, lançado a cada ano, artistas-educadores, coordenadores de equipe e coordenadores artístico-pedagógicos são contratados. Geralmente esse contrato tem duração de dez a onze meses, no qual o regime de contratação funciona como uma prestação de serviços. Vale ressaltar que, “a partir das lutas históricas do movimento negro dentro das políticas públicas, em 2021 o edital de seleção e credenciamento de artistas educadores contou com ações afirmativas por meio da política de cotas raciais, neste ano, 69% dos artistas do programa são pretos/pardos ou indígenas. Houve também, pontuação bônus para pessoas trans, travestis e transgêneres e pessoas com deficiência”. (PIAPURU, 2022, p. 13).

³⁹ A partir de 2023, o Programa desdobrou a atuação e pesquisa em temas específicos através da criação de oito diferentes Grupos de Trabalho: GT Comunicação; GT Rede de apoio, direito das crianças e adolescentes (ECA); GT Políticas Públicas, GT Acessibilidades e Permanência; GT LGBTQIA+; GT Processos artístico-pedagógicos; GT identidades etnico-raciais e GT Territorialidades e Redes.

Desde sua criação, em 2008, o PIÁ tem transitado por diferentes referenciais teórico-metodológicos que, muitas vezes, partem da pesquisa da coordenação artístico-pedagógica que assume a cada edição do Programa. Embora não seja o intuito desta pesquisa se debruçar nesses referenciais teóricos, buscaremos evidenciar um *afecto* contemporâneo – mutação de uma perspectiva eurocêntrica para uma perspectiva afro-indígena referenciada.

Assim, nos primeiros anos do Programa, notou-se, a partir das publicações da revista PIAPURU, que um referencial, por exemplo, era o de “criança-performer” e a “abordagem em espiral”, trazidos por Fafi Prado (coordenadora artístico-pedagógica do PIÁ em 2014) através dos estudos de Marina Marcondes Machado. Dessa abordagem em espiral da arte educação, o Programa elaborou

um modo de exercer o ensino da arte, em especial a arte contemporânea, enraizado nas formas híbridas; trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitam a performance, os happenings, imersões, ambientações, acontecimentos concomitantes, experiências artísticas e existenciais; bagunçar um pouco a linearidade das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só (Caderno [...], 2014, p. 19-20).

Esse modo de operar e de abordar o ensino da arte, deu ênfase aos processos artísticos-pedagógicos, às poéticas próprias e contextos culturais em detrimento de produtos e de reproduções culturais. Tal abordagem se aproxima daquela vista no projeto do Ori Mirim, pois, em ambos, valorizam-se os processos e as elaborações poéticas próprias do olhar da criança para o mundo. Colocar em foco a escuta do ponto de vista da criança, a procura do seu olhar e experiência, faz surgir modos outros de relacionar arte e vida.

Porque, nesses projetos educativos, o artista-educador, segundo Fafi Prado (Caderno [...], 2014), pode experimentar formas de ensinar e aprender baseadas nos saberes em trânsito⁴⁰, não em parâmetros pedagógicos estabelecidos *a priori*, como acontece na escola. Isso se relaciona com a ideia de uma educação em *devir* ou ainda de um *devir ético-afectivo* da educação. E requer uma grande capacidade de

---

⁴⁰“O conceito de ensino de arte na abordagem em espiral convida a uma mudança de vocabulário que venha a contemplar as artes como âmbitos, e não como campos do conhecimento ou linguagens. Teatralidades, Corporalidades, Espacialidades e Musicalidades são os termos propostos que, se discutidos e praticados, alargam e redesenham os contornos do teatro, da dança, das artes visuais e da música, propondo novas formas-conteúdo na educação estética contemporânea, sem linearidade: portanto em espiral” (Caderno [...], 2014, p. 19-20).

observação do movimento das crianças, assim como o cultivo do pensamento. Assim, no PIÁ, os artistas-educadores são incentivados a produzir os seus “diários de bordo”, para que, a partir dessas observações e práticas surjam um procedimento pedagógico relacional.

Contudo, a partir da edição de 2020 do Programa, tornou-se veemente a construção de uma abordagem ética, poética, estética e política majoritariamente constituída por matrizes africanas e dos povos originários. A partir de então, os princípios que pautam os processos artísticos-pedagógicos do Programa passaram a reafirmar “dois eixos fundamentais, a luta antirracista e a restauração re-territorialização: dos corpos, das práticas da memória e do imaginário” (PIAPURU, 2022, p. 21).

A construção de uma abordagem ancorada na afrocentricidade se explicitou, sobretudo, a partir da coordenação artístico-pedagógica do PIÁ, na edição de 2020. Que enfatizou o fato do PIÁ atuar de modo descentralizado na cidade de São Paulo, colocando os artistas-educadores em relação direta com os diversos grupos sociais e étnico-raciais. Porém, naquela edição, tornou-se problemática a matriz cultural do programa ainda ser a “matriz colonial euro-cristã ocidental”. De modo que, fez-se urgente colocá-la em questão e

dar força às elaborações estéticas indígenas e amefricanas (Lélia Gonzalez), (...) criar uma outra possibilidade de existência. Dissolver as estruturas de apagamento e da história única (Chimananda Ngozi Adichie) é um desafio necessário a todas as pessoas, sobretudo àquelas que se propõem a estar dentro das políticas públicas de formação (PIAPURU, 2022, p. 22).

Como a luta antirracista trata-se de um trabalho de formação e (re)formulação necessária à sociedade brasileira e o PIÁ atua em grande parte com povos deslocados para as periferias da cidade de São Paulo, a cada edição, o Programa vem buscando ampliar e garantir o acesso às estéticas, cosmo-sentidos e ontologias desses povos, especialmente aqueles que criaram as bases culturais do país: indígenas e africanos.

Podemos dizer que esse é um outro ponto de aproximação e, ao mesmo tempo, de distanciamento com a proposta da comunidade de aprendizagem Ori Mirim. Pois, se, por um lado, o projeto Ori Mirim também buscou valorizar em suas ações e propostas culturais e pedagógicas as matrizes africana e indígena, por

outro, a atuação dessa comunidade de aprendizagem ficou restrita a um grupo socialmente mais homogêneo. Enquanto isso, o programa PIÁ amplia significativamente o acesso aos encontros artísticos e pedagógicos às crianças e adolescentes dos territórios periféricos e vulneráveis da cidade, reafirmando a produção das infâncias a partir de uma perspectiva afro-indígena-referenciada em diálogo direto com essa população.

2.4 Diário de bordo: cenas de uma atuação artístico-pedagógica

Como modo de acessar alguns momentos vividos ao longo da atuação no PIÁ, recorreremos aos depoimentos das crianças e famílias participantes do programa, e à alguns trechos e anotações dos *diários de bordo* produzidos durante os encontros artístico-pedagógicos com as crianças ao longo dos anos de atuação. Destacamos os momentos que consideramos significativos em apontar um *devoir affectivo* dessas experiências.

Dentre tais registros, iniciaremos com algumas “cenas” que remetem aos encontros com as turmas do PIÁ, no Centro de Educação Unificada (CEU) Quinta do Sol, na Zona Leste de São Paulo, em 2014:

Durante a elaboração de um mapa corporal como forma de se expressar e se apresentar pelo desenho, ao final da atividade, perguntei para a criança, sobre a decisão em colorir o contorno de seu mapa corporal no papel, metade de vermelho e metade de azul. A criança, de forma contundente, respondeu: – Porque é assim que eu sou, metade fogo, metade água! No lado do fogo ele acrescentou o recorte de uma asa branca. Tratava-se de uma criança registrada como menino, mas sempre me pareceu muito à vontade em ser o que sentia: dentre os figurinos que trazíamos, sempre escolhia as saias e vestidos rodados. Eu via aquilo como uma atitude que confrontava uma determinação binária de gênero e trazia à tona uma força de transmutação. E aquela asa branca dava o tom: a criança, livremente, se tornava o que sentia. E como se sentia era da ordem da multiplicidade: podia ser, ao mesmo tempo, azul, de um lado, e vermelho, de outro, água e fogo coabitando em um mesmo corpo. Podia viver a experiência de ser muitos, se expondo e atravessando um espaço de indeterminação. E como uma lâmina, interceptou o mundo binário das identidades demarcadas (maio 2014, Turma 1)⁴¹

---

⁴¹ Relato registrado pela pesquisadora no diário de bordo do PIÁ, São Paulo, 2014.

Essa atividade de desenhar o contorno do corpo em um papel e preencher os “espaços vazios” de dentro do contorno com colagens, propiciou à criança a possibilidade de olhar para si através de um gesto compositivo com o traço de seu desenho, das cores e das colagens que realizou. Ao final da atividade, propusemos criar uma exposição com todos os mapas corporais daquela turma de modo que cada criança pudesse notar as diferenças nos contornos, nas composições e variações possíveis dentro da mesma proposta. A ideia era que elas pudessem observar mais uma vez os desenhos, mas, agora, em relação com os outros, perceber as diferenças e aproximações. O fato de fixarmos os mapas corporais, em uma espécie de uma exposição em nossa sala de atividades, agradou muito as crianças, que disseram se sentirem “importantes” por terem seus trabalhos expostos ao público frequentador do espaço.

Aquela mesma turma, no segundo semestre do ano de 2014, suscitou a possibilidade de preparar e realizar uma apresentação de final de ano. Tivemos como disparador a canção guarani *Mbyá Nhamandu Miri*⁴² trazida por S.⁴³, artista-educador e musicista. A partir daquela sonoridade, esboçamos alguns movimentos e gestos com o grupo. Uma criança que gostava muito de escrever, inspirou-se na canção e compôs uma história sobre um rito de passagem para a vida adulta. Em sua narrativa, a personagem isolada do grupo, protagoniza uma série de desafios na floresta repleta de perigos e situações desconhecidas. A travessia era necessária para mostrar sua coragem ao povo da aldeia.

Com essa narrativa, começamos a esboçar alguns movimentos corporais e compor uma coreografia juntos, de modo que, nos encontros seguintes, já pudemos gravar a voz da narradora lendo a sua própria história. E, com o restante do grupo, produzimos uma sonoplastia com sons vocais e instrumentais: corujas, passos dentro do rio, gritos e batucadas que ajudaram a criar o suspense do enredo. Definimos juntos os figurinos e o cenário – camisetas coloridas e uma luminária com tule vermelho formando ao centro do teatro uma “fogueira queimando”. Nas

---

⁴² A canção *Nhamandu Miri* compõe o CD *Memória Viva Guarani* de cantos e músicas da tradição guarani entoados por 11 corais infanto-juvenis indígenas. As crianças e jovens que participaram dessa gravação pertencem a diferentes aldeias localizadas em São Paulo e Rio de Janeiro, a saber: Krukutu, Tenondé Porã, Tekoa Pyau, Sapukai, Boa Vista, Rio Silveira, Itaóca, Rio Branco, Piaçaguera, Pindo ty e Peguao ty. A gravação dessas canções está disponível no seguinte link do Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=t-NmqVpp4Sg&list=OLAK5uy_mUvkxy_IBwQk_WPMiKOekUczb0d_YITno&index=12.

⁴³ S. é artista trans, não-binária, performer, musicista e multiartista.

semanas que se seguiram, iniciaram-se os ensaios no espaço do teatro até a composição de uma cena, envolvendo contação de história, dança, canto e teatro.

Tal processo de criação, a brincadeira de performar guerreiros e guerreiras dançando e cantando para o deus Nhanderu, os momentos de composição da trilha sonora e sonoplastia, o contato com o sentido de rito de passagem, de transformação de um “estado de ser” para outro e os ensaios semanais no espaço do teatro abriram novas relações no imaginário das crianças e das educadoras. Muitas perguntas foram surgindo:

como era o modo de vida das crianças guarani mbyá? Como elas haviam gravado aquela canção? Como é o som da cobra na água? O que é um pântano? Tem fantasma no teatro? Quem será o nosso público? Vamos aparecer na televisão? (ago. 2014, Turma 1)⁴⁴

Como grande parte das crianças teve pouco ou quase nenhum acesso à história e memória da cultura dos povos originários, aproveitamos a oportunidade para conversar e problematizar suas pré-concepções. Apenas a menina que escreveu a narrativa tinha uma ideia sobre a diversidade cultural indígena presente no Brasil. Apresentamos algumas referências para o grupo com base em materiais existentes, como o mapa educativo do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP). A visualização desse mapa, indicando com desenhos e imagens a localização e distribuição das inúmeras aldeias e 305 etnias indígenas no território brasileiro provocou uma surpresa nas crianças.

O processo de criação dessa breve experiência cênica se deu, assim, por um atravessamento, no encontro com as materialidades artísticas (corpo, movimento, canto, narração de histórias) e com a atenção e escuta aos desejos que emergiram de cada um/uma e do grupo. Para tanto, foi necessário aprender a lidarmos com certo caos que atravessava cada encontro. Como evitávamos dominar ou dirigir os ensaios, nenhum modelo se sobrepunha. No início, não dirigir ou impor uma forma criava uma certa desorientação, estranhamento na turma. Talvez porque já “moldadas” pelo ensino formal, onde a expressão pessoal geralmente não tem tanto espaço de estímulo. No PIÁ, acreditamos ser a expressão pessoal o ponto de partida dos processos artístico-pedagógicos. Contudo, isso não é tarefa fácil, pois nos deparamos com crianças cujos hábitos ou formatos ditados pela escola e pela

---

⁴⁴ Relato registrado pela pesquisadora no diário de bordo do PIÁ, São Paulo, 2014.

família já estão profundamente enraizados. Muitas já condicionadas a seguirem regras, exemplos, temem atuar fora deles, temem a pergunta, querem agradar para serem notadas, tem medo de se expressar, não sabem ouvir, não são ouvidas, esperam ordens. É o que também notou a artista-educadora I.:

modelos e modos conhecidos oferecem certa segurança, mas normalmente atuam como formas teóricas que rejeitam tudo o que nelas não cabe. É com esse pensamento “distorcido” que as crianças chegam até nós, mas, à medida que vão se conhecendo melhor, durante os encontros, vão percebendo o PIÁ como o lugar do novo, do diferente, vão se apropriando de si e de suas questões. (PIAPURU, 2012, p.38).

A cada encontro, podíamos reter uma prática ou outra, uma ideia ou outra, mais ou menos definida de onde poderíamos seguir com essas experimentações. Cada ensaio instaurava uma espécie de jogo sem regras pré-definidas, a partir do qual tínhamos a chance de aprendermos a produzir no momento presente cada cena, reinventando imagens e fragmentos de um rito de passagem contemporâneo. As regras se sustentavam na medida em que propiciavam um espaço para testar, para improvisar e descobrir juntos, na troca de saberes que acontecia a todo o instante, em que cada criança e adolescente podia ser ouvido, sem carregar o peso de “ter que acertar” sempre. O que facilitava uma certa coesão temporária e uma energia e atenção necessárias para seguir adiante, para sinalizar algo novo, algo impensado.

No dia da apresentação, as crianças estavam um tanto ansiosas e agitadas, mas também muito engajadas no que haviam criado. Enquanto isso, da plateia, as famílias acompanhavam com entusiasmo e atenção a encenação, talvez testemunhando também ali uma espécie de “rito de passagem” das crianças, como na narrativa criada.

A necessidade de aprender a conviver com certa bagunça, com o caos e a indeterminação nos encontros ficou ainda mais evidente em outra Turma, de crianças menores, naquele mesmo ano, quando propusemos experimentações com caixas de papelão, de diferentes tamanhos. Nesse dia, eu e minha dupla de artista-educadora, K., falamos muito pouco. Iniciamos apenas com a proposição de algumas perguntas:

o que podemos fazer com essas caixas? O que podemos criar com elas? Como podemos brincar? (ago. 2014, Turma 2)⁴⁵

Em seguida, acompanhamos os efeitos disso nas crianças, observando-as com atenção e interesse. Havia cerca de dez a doze crianças na turma que, em poucos minutos, haviam criado um trenzinho, colocando-se dentro das caixas, enfileirando-as e deslizando pelo espaço; outras, quiseram vestir a caixa na cabeça e saíram caminhando pela sala, ecoando suas vozes, numa espécie de “caixafone”. Aos poucos, nós, educadoras, também descobrimos nosso modo de brincar com as caixas e de convidar algumas crianças para algumas de nossas experimentações.

Em certo momento, algumas crianças pediram aquarela para pintar as caixas e, então, disponibilizamos as tintas em potes pequenos, assim como pincéis e outros materiais. Todas seguiram muito concentradas em suas invenções de formas e linhas com o novo material sobre as caixas. Apareceram janelas, olhos, bocas e outras figuras... Em nenhum momento as crianças eram impelidas a “brincar juntas”. E, talvez por isso, uma multiplicidade de fluxos se apresentou no espaço: mais rápidos e expansivos entre algumas delas e mais quietos, calmos e recolhidos, entre outras. Se associavam e se dissociavam livremente, conforme suas necessidades e potências, mantendo-se muito envolvidas em suas experimentações com a materialidade do papelão e aquarelas.

Contudo, quem chegasse no meio do encontro teria a sensação de uma verdadeira bagunça, caos. Uma situação que, naquela época me preocupava muito, porque me sentia “perdendo o controle” e me remetendo diretamente àquilo que havia marcado a minha própria formação, desde pequena: a necessidade de conduzir o movimento da criança de acordo com um ideal de educação pautado na “ordem”, no “silêncio” e na “obediência”. Diferentemente, o ambiente que preparamos com os pedaços de papelão, em diferentes tamanhos, junto com as perguntas colocadas inicialmente e, depois, as tintas, os pincéis, impulsionaram um encontro com as forças impregnadas no manuseio dessas materialidades. Não havia uma significação prévia, um sentido pré-definido do que seria feito com o papelão e as tintas. Talvez, justamente isso, junto com a atitude aberta e atenta das educadoras, tenha propiciado que as crianças se envolvessem com a totalidade de seus movimentos e inteligência, fazendo irromper algo mais forte, ativando a

---

⁴⁵ Relato registrado pela pesquisadora no diário de bordo do PIÁ, São Paulo, 2014.

sensibilidade de todo o organismo e, talvez, “possibilitando romper com o hábito, oportunizando o pensar, a fabulação criadora” (Corazza; Nodari, 2020, p. 373). Do lado de cá, de quem estava observando, mas também experimentando criar formas e usos com os papelões, como nós, educadoras, tornou-se um modo de nos expormos ao caos e aos acasos. E, assim, ao longo daquele breve convívio, pudemos aprender, formando juntas, adultos e crianças, uma maneira de ser.

Esse caos, bagunça, configurava, então, um espaço fértil de experimentações e de invenções. Diferente de querer dominar os seus movimentos verbalmente, íamos propondo ações, sugerindo ideias e materiais. Eram também as crianças quem muitas vezes nos mostravam modos de desdobrar as forças dos gestos inventivos.

O verbete “Bagunça” da *Revista PIAPURU* (2014, p.16) mostra uma característica em comum nos encontros no PIÁ, a qual diz respeito a uma espécie de abertura a um espaço de indeterminação. Essa exposição à bagunça, faz parte da ideia de processo proposta pelo PIÁ, tal como tempo e espaço suficientes em que podemos iniciar experimentações com as crianças, evitando colocar um juízo transcendente, criar uma imagem pré-estabelecida do que significa criar e pensar. Iniciar processos artístico-pedagógicos enquanto modos de impulsionar a descoberta do valor e do sentido do que se cria/inventa durante o próprio ato de manusear as materialidades. De fazer emergir a força do encontro com elas e com os seus signos não dados. Bagunçar tornou-se, ainda, um princípio para “emprestar” alegria à vida e preservar a saúde naquele coletivo. Eis a potência de uma educação inventiva: impulsionar a descoberta do valor e do sentido do que se pode criar a partir de si e dar vitalidade e alegria àqueles que a experimentam e criam desde suas próprias forças e necessidades. E não mais pela necessidade de adaptação ou enquadramento a um dever-ser criança.

Bagunça

- Onde fico?
- Por aqui!
- Aonde eu vou?
- Aonde você quiser!
- Posso ir ali?
- Pode!
- Posso tirar o tênis?
- Pode!
- Posso bagunçar então?
- Isso! Pode!

- PIÁ é bagunça?
- PIÁ é bagunça sim!

Mas o que é bagunçar?

Espalhar tecidos, jogar confetes, derrubar espumas, esconder-se embaixo da mesa, colocar a blusa na cabeça e usar o sapato como bola. Amarrar tecidos nas cadeiras e fazer uma cabana, um castelo, um barco ou o que mais imaginar. Enrolar-se no jornal e virar princesa, rei, mago ou um ser misterioso. E de tanto bagunçar, inventar uma história (PIAPURU, 2014, p. 16).

Além dos encontros artístico-pedagógicos semanais com as crianças, as famílias são convidadas e incentivadas a participar das ações culturais e encontros realizados pelas equipes ao longo de cada edição. Essa aproximação faz com que os familiares possam se envolver com as ações do programa e alargar a compreensão da arte e do brincar como potências educativas. A seguir, alguns depoimentos que mostram o ponto de vista de alguns familiares participantes:

- Elas são livres para criar, têm liberdade de se expressar. (Familiar do Caminho do Mar).
- O PIÁ mistura brincadeira e aprendizagem tem uma visão diferenciada de ensinar. Comparando com a escola tradicional abordam questões como cultura e racismo de formas diferentes. (Familiar do Centro de Culturas Negras do Jabaquara).
- Não há diferença entre classes sociais, a inclusão é total. (Familiar do CEU Perus)
- É um espaço lúdico que transmite o aprendizado e a transmissão do conhecimento social e cultural. (Familiar da Biblioteca Adelpha Figueiredo)
- Trabalha o emocional, coordenação, percepção e autonomia através das atividades. (Familiar do Teatro Arthur de Azevedo).
- A convivência por si só já marca a diferença. Permitir que as crianças troquem experiências da vida, cada qual dentro da sua realidade, por meio de atividades lúdicas propiciam o exercício de ser criança. (Familiar do Teatro Arthur de Azevedo)
- É um espaço educativo, alegre, que promove o aprendizado, desenvolve a criatividade no seu processo e estimula o livre brincar tão esquecido atualmente (Familiar da Biblioteca Monteiro Lobato)
- Obrigada pelo carinho de vocês. A Arte muda a vida de qualquer pessoa para sempre. Viva os artistas-educadores que mudam as pessoas silenciosamente. (Familiar da Biblioteca Hans C. Andersen)

- Todo dia para ir à escola eu tenho que acordá-lo, mas no dia de ir ao Piá, é ele quem me acorda (R., mãe do J., PIÁ)⁴⁶.

Trazer à tona tais registros dos encontros com as crianças no PIÁ seguiu no sentido de mostrar como o Programa permite tanto uma abordagem ampla da infância como apresentar as possibilidades de experimentação de uma aprendizagem capaz de atenuar a força das práticas discursivas disciplinares.

Ao ampliar o espaço de expressão das crianças, capazes de criar enunciados próprios que possam ser ouvidos como realidade dentro dessa comunidade temporária que o programa propicia, tal experiência educativa pode estar produzindo também uma política. O exercício de um certo tipo de política, mais caracterizada como uma *micropolítica*. Micro não por ser em menor escala, mas porque, embora seja uma política pública, ainda mantém um espaço aberto de experimentação no encontro entre educadores e crianças. Um espaço indeterminado e não pautado em bases ou parâmetros curriculares. Por micropolítica entende-se um conjunto de ações ético-políticas. Um modo de fazer política que incorpora a vida na política e a política na vida.

O PIÁ se relaciona mais com uma experiência sensível que diz sobre uma mutação subjetiva em potência, guiada pelo gosto e o prazer em aprender, liberando o corpo e o pensamento para a invenção. Ouçamos o que sinalizam as crianças participantes do Programa:

- O PIÁ é onde posso desenhar, é onde eu encontro meus amigos.
- O PIÁ é minha inspiração e meu mundo. (crianças da Turma 2 do CEU José Bonifácio, ano 2022)⁴⁷

Poder desenhar, encontrar os amigos, se inspirar é o que as crianças destacam sobre o PIÁ nos ajudando a repensar como se dão os espaços e processos de aprendizagem na infância – momento da vida em que *um comum* pode ser forjado e um campo de produção de liberdade, capaz de preparar as crianças para continuar a inscrever um lugar próprio na ordem simbólica da comunidade dos seres falantes. E, para isso, é necessário desinvestir de uma série de hábitos que nós, adultos, somos moldados ao longo de nossa escolarização, para

⁴⁶ Falas coletadas e registradas por artistas-educadores de diferentes edições do PIÁ. Disponíveis no site do Centro de Memória e Documentação do PIÁ.

<http://supervisaodeformacao.prefeitura.sp.gov.br/index.php/cmd-pia/>. Acesso em 19 maio 2021.

⁴⁷ Falas retiradas de trechos do vídeo *PIÁ memória* (PIÁ [...], 2022), realizado no CEU José Bonifácio.

nos abriremos às experiências de aprendizagem mais como uma resistência ativa ou experimentação de novos modos de aprender em que o tempo e o espaço não estejam previamente dados ou esquadrihados. Um tempo e espaço que não precisa ser fixado previamente. E, tampouco, delimitam-se, mas se ocupam de muitos modos, conjugando fluxos corporais em vez de identidades oponíveis.

um dia escrevi sobre o incômodo de lidar com o fato de uma criança não querer adentrar na brincadeira que fazíamos. [...] percebemos a sua retirada e o grupo, à sua maneira, deu respaldo para que ela pudesse fazer de outro jeito, criando a sua própria brincadeira naquele momento. Coexistir num mesmo espaço-tempo sem forçar uma integração foi algo que me fez repensar a ética do *viver junto* que estávamos ali construindo. Satisfiz-me em perceber tal experiência como libertadora, pois sem querer controlar a criança, tampouco fixar-lhe uma norma ou espaço, pudemos construir juntas seu próprio “buraco”, potente também em engendrar suas ficções. (Vinagre, 2014)

A criança, nessa situação narrada, pôde ser ouvida e acolhida em sua necessidade de brincar só naquele momento. Ao mesmo tempo, todos da turma sabíamos que ela estava ali, criando a sua brincadeira, coabitando um mesmo espaço-tempo. E o fato das artistas-educadoras não se sobreporem em relação à criança possibilitou que ela pudesse ser respeitada em seu espaço e tempo próprios. Isso não a isolava do grupo, porque ela sempre era convidada e instigada a “entrar na brincadeira”, e quando isso acontecia, o fazia com prazer e alegria. E, ao mesmo tempo, as educadoras e o grupo também respeitavam os seus limites e tempos próprios.

2.5 O aprendizado *ético-afectivo* dessas experiências

Contudo, de uma forma geral, percebe-se que a nossa educação escolar está cada vez menos focada em uma relação de ensino-aprendizagem que considere os ritmos e necessidades de cada criança ou adolescente. E isso não tem nenhuma relação com uma personalização do ensino, como se a escola tivesse que estar à mercê dos desejos únicos e exclusivos de uma criança e/ou de uma família. Isso seria sobrepôr a ideia de uma educação para e pela coletividade por uma educação personalizada, focada no indivíduo. Diferentemente, quando partimos da perspectiva

da criança com uma *singularidade*, que implica numa forma de subjetividade que escapa às identidades estritamente definidas, podemos ver que cada uma delas é capaz de criar para si em associação com outros um espaço de existência livre.

O que se percebe, quando voltamos para a questão do ensino-aprendizagem, é que ainda há uma ênfase muito grande nos componentes curriculares que a escola deve trabalhar e se ajustar. Não que eles não sejam importantes para trazer referências e ampliar o repertório das crianças e jovens. Mas, muitas vezes, através desses conteúdos se reforça uma ideia de cidadania que está muito ligada a uma adaptação social e inserção no mercado de trabalho. Isso não condiz, contudo, necessariamente às necessidades vitais, com os ritmos e expressões singulares das crianças e jovens.

Isso nos instigou a trazer à cena algumas experiências que, a nosso ver, buscam apontar um potencial inventivo e, portanto, indeterminável, do aprender. Tanto na experiência da comunidade do Ori Mirim quanto do programa PIÁ, as crianças aprendem através do espaço-tempo do brincar, das materialidades artísticas que podem manusear, corporificar, expressar... É uma espécie de aprendizado que pressupõe uma atenção de quem “educa”, menos focada no controle das crianças, despojado de certezas sobre o processo educativo, para acompanhar o que emerge de cada encontro. Nessas experiências, a ênfase da condução é dada na abertura e escuta atenta ao que as crianças propõem. Elas são nesses espaços educacionais escutadas e consideradas. Os adultos vão, muitas vezes, modulando a proposta do encontro para que todas as vozes possam ter lugar, sem nivelar ou apaziguar as diferenças, porque no coletivo nem sempre se realizam todas as propostas das crianças. Isso quer dizer que também há momentos de frustrações, decepções, de raiva, de tristeza...

Talvez as experiências aqui relatadas possam sinalizar tentativas de “resistir às formas de regulação e normatização sociais que as instituições nos subjugam, fazendo a vida irromper aí, colocando-a a serviço da criação” (Viana, 2018, p. 14-15). Eis aí um modo de resistência, como diz Viana (2018), de uma resistência como poética de vida, porque elaborada cotidianamente, a cada encontro, a cada convívio desescolarizado. Nessa perspectiva, olhamos para tais experiências relatadas como experiências educativas capazes de impulsionar transformações sociais em relação à escola. Uma escola que pode ser reinventada, tal como uma prática, um espaço-tempo de experimentação. E essa experimentação não se

restringe às crianças que aprendem, pois também os educadores e as famílias se colocam em um movimento de deslocar-se de suas concepções, de um modo de conduzir-se, ou seja, conduzir a própria existência transformando-a “[...] em vidas-(des)educativas, cuja doação de uma existência se transforma num constante trabalho de desconstrução de crenças, hábitos e padrões cristalizados culturalmente, reconstruindo a educação num movimento de cooperação da e na aprendizagem transformativa de si, nas relações” (Viana, 2018, p. 8)

Retomar tais experiências do campo empírico da atuação como artista-educadora e pesquisadora, propiciou-nos entrever uma conexão possível da educação enquanto um percurso, uma travessia. Perceber que é, sobretudo, o coletivo quem vai produzir novas formas de ser criança/jovem. E, portanto, não podemos desinvestir na política e no comum que a educação e a escola podem produzir. Mas, precisamos questionar, tensionar os lugares dados, cristalizados onde a escola e a educação se encontram enquanto adaptação ao *status quo*. Inclusive quando o *status quo* incita uma espécie de flexibilização de alguns moldes da própria escola. No segundo movimento do texto iremos mostrar algumas inflexões diante dessa tendência mais recente da “escola flexibilizada” através de um olhar sobre o processo de regulamentação do Ensino Domiciliar em vigência no Brasil.

De qualquer modo, vale destacar as pesquisas e as lutas dessas experiências, como a do programa PIÁ, que propõe processos artístico-pedagógicos em uma relação de experimentação com as materialidades artísticas; um Programa que é de acesso gratuito às crianças e jovens e, assim sendo, favorece o acesso à população vulnerável e empobrecida dos diferentes territórios da cidade. Assim como a do projeto do Ori Mirim que, de outro modo, ainda que com um alcance e impacto social menor que do Programa PIÁ, buscou forjar uma comunidade de práticas de ensino-aprendizagem inventivas, abertas à experimentação. À ambas experiências educativas interessa mais, cada uma com sua amplitude e atuação comunitárias, ser capazes de abraçar os *devires ético-afectivos*, do que *pode* a educação e menos do que ela “deve ser”. O fato de projetos como o Programa PIÁ e o Ori Mirim criarem acesso das crianças, jovens e famílias a um modo de ensinar e aprender enquanto *poética de existência* nos permite pensar como podemos, por meio da educação, tomar parte no processo de invenção de coletividades potentes. O que corresponde a um tipo de *devir-revolucionário*, uma vez que as coordenadas sensíveis estão sendo redistribuídas de outro modo nessas experiências, de modo

que as crianças podem se enraizar de suas próprias expressões e acessar os sentidos, assim como os adultos – educadores e familiares – desse aprender que é partilhado e construído a cada dia coletivamente.

E a própria ideia de coletividade é a todo momento colocada em questão, porque sustentar ações em coletivos é desafiador. Por se tratar de projetos que envolvem outros modos de ler e entender o mundo, menos previsíveis e preocupados com justificativas, metas quantificáveis a serem atingidas, livres de um *telos* ou finalidades universalizáveis, eles permitem experimentar outros caminhos possíveis de atenuar a hierarquia e as desigualdades entre tempos, espaços e existências da escola.

Nota-se que tais experimentos vividos no presente e em franca discordância com os assujeitamentos não são feitos para durarem, ou servirem de modelo universalizável, mas são tantos *possíveis* de vidas coletivas singulares: fora da sociedade de exploração do trabalho, do consumo e do mercado. Sem uma finalidade de confrontar-se com os modelos dominantes ou de substituí-los, correndo o risco de uma nova forma de poder, tais projetos dão o exemplo desses novos *possíveis*. Estariam eles, por isso, próximos do que Foucault denominou de *heterotopias*? (Foucault, 2013).

O projeto educacional Ori Mirim, durou cerca de sete anos. Inúmeras foram os motivos de seu término. Primeiro, uma força gravitacional de uma sociedade em que os sujeitos se constituem como *capital humano* e *empresários de si* (Foucault, 2008, *apud* Gadelha, 2016; Tótorá, 2011) equipados para a disputa no mercado competitivo de trabalho e consumo, assim como a insegurança das famílias frente às exigências de certificação e garantias financeiras futuras de seus filhos.

Embora não dure no tempo por inúmeras razões — por assujeitamento cultural, econômico e político, ou mesmo, pela natureza aberta e finita dos experimentos inovadores e libertários —, eles deixam seus traços na composição das subjetividades daqueles que deles participam. Eles sempre ressurgem como tantos modos de produzir existências coletivas livres e singulares de espaços relacionais com os outros.

Neste capítulo procuramos reencenar alguns momentos vivenciados no acompanhamento dos encontros com as crianças no Ori Mirim e no PIÁ. Pudemos forjar uma potência em *devoir* educativo no atravessamento com os signos das artes. O fazer artístico, mas também o campo da arte, segundo Deleuze (2003, p. 48), “é o

destino inconsciente do aprendiz”. Pois, segundo o filósofo, é o signo que provoca um certo abalo sísmico no *logos*, pois, para ele, “erramos quando acreditamos nos fatos: só há signos. Erramos quando acreditamos na verdade: só há interpretações” (Deleuze, 2003). O aprender, na perspectiva que queremos afirmar, se dá na apreensão dos signos, de sua interpretação. E, é um aprender que se aproxima do signo da arte na medida em que a arte é o que “pode formar uma unidade e mostrar diferentes pontos de vista sobre o mundo” (Corazza; Nodari, 2020, p. 375), fazendo com que no ensino-aprendizagem tanto as crianças quanto os educadores, em contato com os signos das artes, possam sair deles mesmos e multiplicarem seus mundos.

Como vimos com Merçon (2009), o encontro com o signo tem um efeito nas relações entre forças, pois supõe tanto um efeito sobre aquele que sofre esse encontro quanto o que este/esta irá produzir e afetar outros corpos. O que nos leva mais uma vez à proposição de um *devoir ético-afectivo* da educação de modo que o encontro indeterminável com as materialidades plásticas, elementos imprevistos do quintal, elementos cênicos (e muitos outros) podem impulsionar uma liberação de signos e, com isso, uma nova sensibilidade.

Para finalizar, a exposição destas experiências de arte-educação, os signos emitidos e interpretados ao longo deste texto provocaram em mim novos sensíveis, um deslocamento de mim mesma e invenção de novos possíveis de vida ou de mundos. Com Foucault (*apud* Tótora, 2010, p. 220) afirmamos, de que valeria pensar senão para sermos diferentes de nós mesmos? Trata-se de pensar no seu próprio tempo, mas diferente do que já foi pensado.

Em suma, como sintoma, os signos emitidos na exposição e análise dos experimentos Ori Mirim e PIÁ foram de grande valia na formulação do problema desta pesquisa: A potência da educação livre para a vida. Especificamente, nossa hipótese afirma o potencial da relação arte e educação na produção de uma subjetividade com base na liberdade e autonomia construída em relação por meio de comunidades abertas que reúnem singularidades em posição de igualdade. Educadores e educandos formam esta comunidade do aprender de iguais em suas singularidades.

2º Movimento: uma sociedade desescolarizada?

Capítulo III

Neste segundo movimento do texto, nos voltaremos à teoria de Ivan Illich (1926-2002) a fim de apresentar sua crítica à institucionalização da educação na obra *Sociedades sem Escolas* (1985). Seguiremos as pistas colocadas por Illich para pensarmos o alcance de sua proposta de uma sociedade desescolarizada, verificando seu impacto no campo educacional na época de sua proposição, a saber, início dos anos 1970, mas também, os seus desdobramentos nas experiências mais recentes em defesa da desescolarização, no cenário brasileiro. Para tanto, traremos à tona os enunciados dessa obra, seus destinatários, assim como seus interlocutores que se aproximaram de suas ideias, trazendo ressonâncias e contrapontos.

Com base na crítica de Illich à escola, buscaremos ainda verificar como os impactos causados pela pandemia da COVID-19 no âmbito educacional, diante da suspensão e/ou adaptação ao modo remoto das aulas e atividades em grande parte das escolas públicas e privadas no país, intensificou as discussões e as práticas desescolarizadas. Nosso olhar será menos para traçar uma análise minuciosa desses efeitos no cenário de nosso país e, mais, para nos colocarmos a tarefa de pensar a atualidade da proposta de desescolarização da sociedade diante da profusão de alternativas educacionais que ocorrem “fora” do âmbito escolar, sobretudo o ensino domiciliar.

No último capítulo deste movimento, adentraremos o campo jurídico-político que tem atravessado as reivindicações de alguns segmentos da sociedade, ligados a uma corrente liberal e ultraconservadora que endossa o processo de regulamentação do ensino domiciliar, para que se torne uma prática a ser exercida legalmente no âmbito doméstico e intrafamiliar. Tentaremos mostrar os efeitos ético-políticos desse discurso a favor de um ensino apartado do convívio plural e diverso da escola e sinalizar o conjunto de valores que ele evoca. E, assim, veremos de que modo a defesa da regulamentação do ensino domiciliar se aproxima ou se

distancia das ideias colocadas inicialmente por Ivan Illich, sobretudo em relação à uma desescolarização da sociedade.

3.1 A obra *Sociedade sem escolas*

*We don't need no education
we don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teacher, leave them kids alone!*

*All in all, it 's just another brick in the wall
All in all, you're just another brick in the wall.
(Pink Floyd, 1979)*

No primeiro movimento da tese, procuramos mostrar a partir de algumas “cenas” desescolarizadas (comunidade de aprendizagem Ori Mirim e Programa (PIÁ), práticas e espaços possíveis de produção e de propagação de experiências educativas inventivas, que tomam a educação como potência de vida, como invenção de modos de vida potentes e, em consonância com os processos artísticos, capazes de dar vazão às múltiplas expressões das crianças e jovens. De certo modo, tais práticas e discursos têm ressonâncias com as ideias propagadas pela obra “Sociedade sem escolas” (1985), de Ivan Illich. Propomos explicitar essas ressonâncias a partir da apresentação da obra deste autor e, em seguida, retomá-las no último movimento do texto.

Do austríaco Ivan Illich, o livro *Sociedade sem escolas* (1985)⁴⁸ propõe analisar a influência da estrutura escolar sobre a sociedade moderna e alguns dos efeitos da institucionalização do processo de ensino-aprendizagem nas relações sociais. Segundo Bartlett e Schugurensky (2020), o livro teve seu primeiro rascunho publicado em 1970, no México, sob o título *A queda do homem Epimeteu e Outros Ensaios*, dentro de uma coleção chamada *Cuadernos*, organizadas pelo próprio Illich, em parceria com outros educadores e pensadores que frequentaram o Centro Intercultural de Documentação (CIDOC).

---

⁴⁸ A edição que teremos como referência é a de 1985, Trad. Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes.

A organização em formato de livro, cuja tradução em língua espanhola nos parece mais assertiva, *La sociedad desescolarizada*⁴⁹, pois, diz mais sobre a tese do autor sobre a desinstitucionalização da escola e não a total abolição dela, sucedeu um seminário sobre alternativas em educação organizado por Everett Reimer, em 1968⁵⁰.

Nos anos sessenta, inicialmente atuando como padre, Illich foi convocado a realizar um trabalho missionário na América Latina. Ali, poucos anos depois, criou o Centro Intercultural de Documentação, (CIDOC), em Cuernavaca, no México. Neste espaço, “uma combinação de escola técnica, centro de conferência, universidade livre e editora”, Illich recebeu diversas visitas de pensadores com quem compartilhou suas ideias, “entre os visitantes do CIDOC estiveram Paulo Freire, Paul Goodman, Erich Fromm, Susan Sontag, Peter Berger, John Holt, André Gorz (...)” (tradução nossa. Bartlett & Schugurensky, 2020, p.69). O CIDOC constitui, assim, “um espaço *sui generis* cujo objetivo era documentar as transformações no campo da cultura, da política, da religião, da tecnologia e da educação que estavam acontecendo nos anos sessenta na região da América Latina” (Zaldívar *apud* Silva, 2015, p. 110). Foi ali, no CIDOC, que emergiram e se propagaram as “teorias da desescolarização”, voltadas, primordialmente, para pensar os problemas da educação e da sociedade latinoamericanas (Silva, 2015).

A tese de uma sociedade desescolarizada trazida por Illich nessa obra teve uma notável repercussão, com partes re-impressas em influentes revistas internacionais, como *Le Temps Modernes*, *New York Review of Books and Social Policy* (tradução nossa. Bartlett & Schugurensky, 2020, p.70). Mas, de certo modo, elas já estavam previstas em pesquisas de outros autores, como Everett Reimer e John Holt, ambos interlocutores de Illich.

Segundo Viana (2018), foi John Holt quem uma década antes, em 1961 e 1964, respectivamente, com as obras *How Children Fail* e *How Children Learn*, deu previsões desse debate acerca da desescolarização.

Holt problematiza a natureza do aprendizado infantil e critica os métodos tradicionais de ensino que reprimem as fantasias das crianças e tolhem a capacidade de imaginar e sonhar que elas trazem consigo e pela qual conferem sentido ao mundo à sua volta.

---

⁴⁹ Estimado & Santos, 2014, p.185.

⁵⁰ Everett Reimer (1910–1998) é autor, entre outros, do livro “The School is Dead: alternatives in education”, publicado em 1971.

E Holt cunha o termo *unschooling* (desescolarizar) na revista *Growing Without Schooling* (Holt, 2010 *apud* Viana, 2018, p. 3) e, seguido por Illich e Reimer, publicam diversos textos sobre o assunto no Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), em Cuernavaca, no México (Viana, 2018, p.3)

Além de John Holt, Illich estava muito próximo das ideias de Everett Reimer e de Paulo Freire, com os quais fortaleceu sua crítica à institucionalização da educação realizada, primordialmente, pela escola. Contudo, de um modo geral, percebemos que, em relação aos seus interlocutores, a repercussão das ideias de Illich sobre a desescolarização tiveram maior impacto no contexto educativo dos Estados Unidos e Brasil. Gajardo (2010)⁵¹, comentadora brasileira da obra Illich, mostra, por exemplo, como o caráter radical da crítica de Illich à escolarização da sociedade e sua defesa à desescolarização contribuiu para dinamizar o debate educacional dos anos 1960, com ressonâncias na atualidade, “para o desenvolvimento de uma corrente que defende a desescolarização da educação e favoreceram a formulação de políticas e de programas que visam a superar a crise endêmica dos sistemas escolares e extraescolares em geral” (Gajardo, 2010, p. 27).

A importância da obra de Illich se dá, sobretudo, pelo fato de não se limitar a uma análise da institucionalização da relação ensino-aprendizado⁵² centrada no sistema escolar, mas pela compreensão da escola como um mecanismo “instalado” na sociedade capaz de regular todas as relações que envolvem a realidade nas sociedades modernas, tornando não apenas a educação como também a própria realidade social escolarizada (Illich, 1985, p. 17).

O livro, desde sua publicação de 1971, está organizado em sete capítulos: "Por que devemos desinstalar as escolas", "Fenomenologia da escola", "A ritualização do progresso", "O espectro institucional", "Concordâncias irracionais", "Teias de aprendizagem" e "Renascimento do homem epimeteu". Nesses sete

---

⁵¹ Marcela Gajardo, (Chile) é pesquisadora associada à Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Chile). Atualmente é diretora da Unidade de Pesquisa e Avaliação da Agência de Cooperação Internacional (Chile), consultora internacional para a Revista Interamericana de Educación de Adultos e colaboradora do *International Journal of University Adult Education*. Escreveu uma das biografias de Ivan Illich que integra a organização do volume sobre o educador na coleção Educadores do Ministério da Educação (MEC) junto com José E. Romão. Vide: GAJARDO, M. *Ivan Illich (1926-2002)*. In: Illich. Coleção Educadores MEC. Trad. e org. José Eustáquio Romão - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

⁵² Para Kloh (2017, p.2953), em relação à desescolarização, Holt (1923-1985) teve uma atuação mais pedagógica do que sociológica, na medida em que dedicou seus estudos às crianças e à reflexão sobre a natureza da aprendizagem. Pelos títulos de suas obras, torna-se já possível inferir que sua preocupação concentrava-se no aspecto cognitivo, na aprendizagem em si mesma

capítulos, Illich oferece uma poderosa análise sobre a influência oculta da estrutura escolar sobre a sociedade e, ao final, propõe a criação de uma nova estratégia, em rede, de ensino e aprendizado fora do sistema escolar.

Diferentemente de outros estudiosos que acreditavam na reforma da escola, Illich argumentou que a única maneira de ultrapassar a estrutura opressiva do sistema escolar e libertar a humanidade de seus efeitos nocivos seria desmontá-la.

Illich argumentou que a escolarização teria se tornado a religião mundial de um proletariado modernizado e tinha feito falsas promessas de salvação para os pobres. Ele defendia que as escolas eram instituições manipuladoras e possuíam o monopólio injusto das atividades educacionais através de seu poder para atribuir diplomas que eram exigidos pelos empregadores no mercado de trabalho. Como resultado desse monopólio, Illich afirma que as escolas doutrina os estudantes a confundir ensino com aprendizagem, educação com serialização (tradução nossa. Bartlett & Schugurensky, 2020, p. 70-71).

Logo na introdução de seu livro, o autor ressalta o seu interesse pela dimensão pública da educação, mas, coloca que "a maioria dos homens tem seu direito de aprender cortado pela obrigação de frequentar a escola" (Illich, 1985, p.14). A partir disso, procurará mostrar como, na sociedade moderna, a associação entre escola e educação retirou a autonomia dos indivíduos de criarem suas próprias estratégias de aprendizado, de transformarem "todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado" (*Ibid.*, p.14). Pois, para ele, a escola, como um fenômeno moderno, se instalou sob o axioma "[...] de que a aprendizagem é o resultado do ensino e produziu uma identidade entre ensino e educação ou ainda entre educação e escola (*Ibid.*, p. 43). Illich via o processo de escolarização como uma forma de preparar as pessoas para "uma institucionalização alienante da vida" (tradução nossa. Bartlett & Schugurensky, 2020, p.71). Pois, tal institucionalização da educação seguiria um movimento pulverizado na sociedade moderna, visto que,

Pobres e ricos dependem igualmente de escolas e hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é. O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança, a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente. O progressivo

subdesenvolvimento da autoconfiança e da confiança na comunidade é mais acentuado em Westchester do que no Nordeste do Brasil. Em toda parte, não apenas a educação, mas a sociedade como um todo precisa ser desescolarizada (Illich, 1985, p. 17).

Ao comparar a noção de confiança e autoconfiança entre duas regiões/cidades americanas, o autor sinaliza que, em sociedades mais institucionalizadas, há uma tendência em reduzir a confiança na comunidade e em sua capacidade de criar autonomia no processo educacional. Por efeito, “a institucionalização do saber nega a liberdade de aprendizagem em diversos âmbitos, e que para retomar essa liberdade, seria necessário devolver o ato de educar à livre iniciativa comunitária” (Illich *apud* Vianna, 2018, p.3).

Portanto, Illich se voltou à problematização daquilo que nomeou como *ethos escolar*, ou seja, o modo da escola exercer um poder sobre a sociedade, estabelecendo parâmetros de regulação e hierarquização social. Tal poder se daria com a restrição dos “direitos educacionais” ao uso exclusivo da escola, garantindo “apenas uma sociedade em que, mais do que o próprio conhecimento, a importância central seja sempre atribuída pelos diplomas que acumulamos” (Estimado & Santos, 2014, p.178)

Illich apontou que um dos efeitos desse *ethos escolar*, seja em sociedades com intensa escolaridade, mas também naquelas com baixa escolaridade, é a reprodução de uma “desvantagem educacional”. Tal desvantagem não será, todavia, sanada com “mais escolarização”, dado que, olhando para duas realidades sociais que lhe eram próximas, diagnostica

uma dupla decepção da intensa escolaridade, como se verifica nos Estados Unidos - e como é prometida na América Latina - complementa-se uma à outra. Os norte-americanos pobres estão sendo desmantelados pelos doze anos de escolaridade cuja falta estigmatiza os latino-americanos pobres como irremediavelmente atrasados. Nem na América do Norte nem na América Latina obtêm os pobres a igualdade através da escolarização obrigatória. Mas em ambas as regiões a simples existência de escolas desencoraja e incapacita os pobres de assumirem o controle da própria aprendizagem (Illich, 1985, p.22)

Para ele, na medida em que existe uma relação direta entre qualidade, quantidade de tempo de escolarização e qualificação profissional, a instituição escolar protagoniza o controle e a reprodução das desigualdades sociais. Por isso,

olha para a escolarização obrigatória com suspeita, mostrando como o aprendizado formalizado acaba preponderando sobre outras formas e métodos de aprendizagem informais, comunitários, não-formais, interculturais, intergeracionais etc. A escolarização obrigatória desencoraja outras instituições de assumirem tarefas educativas (*Ibid.*, p. 21-22). Assim, o trabalho, o lazer, a política, a vida na cidade e mesmo a vida familiar, em vez de converterem-se nos meios de educação, tornaram-se dependentes da escola por causa dos hábitos e conhecimento que pressupõem (*Ibid.*, p.22)

Além disso, o autor observou que

a convicção de que a escolarização universal é absolutamente necessária, mantém-se mais firmemente nos países em que menos pessoas foram e serão servidas por escolas” e que os custos do processo de escolarização da sociedade seguem sendo muito altos e, “economicamente inviáveis” (*Ibid.*, p.22).

A escolarização obrigatória foi responsável, em sua visão, pela criação de uma polarização de uma sociedade e de uma hierarquização das nações do mundo, de acordo com aquilo que o autor diz como “um sistema internacional de castas”.

Países cuja dignidade educacional é determinada pela média de anos-aula de seus habitantes estão sendo classificados em castas, classificação que está intimamente relacionada com o produto nacional bruto e é muito mais dolorosa que esta última.

O paradoxo das escolas é evidente: quanto maiores os gastos, maior sua destrutividade dentro e fora de casa. Este paradoxo deve tornar-se assunto público. Admite-se geralmente, agora, que o ambiente físico será em breve destruído pela poluição bioquímica, a não ser que invertamos as tendências atuais de produção de bens físicos. Dever-se-ia reconhecer também que a vida social e pessoal está ameaçada igualmente pela poluição (*Ibid.*, p. 24).

Esse paradoxo também aparece enquanto uma crítica à escolarização moderna, no documentário dirigido e editado por Carol Black (2010)⁵³, “Escolarizando o mundo”. Neste, Black evidencia como a educação escolar tem servido, ao longo dos últimos séculos, à colonização e à homogeneização cultural dos povos tradicionais. E problematiza, por meio de imagens e entrevistas com pensadoras, camponeses, estudantes e diretores de escolas, como os projetos de escolarização em voga voltados para “beneficiar” populações tradicionais de todo o

---

⁵³ “Escolarizando o mundo” (*Schooling the World*), direção e edição Carol Black, 2010. 64 min. Disponível em *Schooling the World* — Carol Black.

mundo trazem, como efeito, o desmantelamento de culturas tradicionais e colocam em risco a própria vida biológica no planeta.

Pois, seguindo com Illich, a escolarização obrigatória e universal produz uma homogeneização no processo de ensino-aprendizagem e a consequente invisibilidade das singularidades geográficas, culturais e sociais de cada lugar, de cada povo, de cada modo de existência, tornando grande parte das escolas "[...] fundamentalmente semelhantes em todos os países, sejam fascistas, democráticos ou socialistas, pequenos ou grandes, ricos ou pobres" (Illich, 1985, p.84). Essa identidade do sistema escolar o levou a reconhecer a profunda identidade universal que atravessa o processo de escolarização moderno como um modo de produção de subjetividades pré-formatadas e um método de controle social muito eficaz, assim como enuncia o trecho da canção na epígrafe deste texto, "*All in all, you're just another brick in the wall*", da banda Pink Floyd (1979)⁵⁴, remetendo às crianças e jovens como mais um "bloco" a ser empilhado na construção do grande muro que nos separa de nós mesmos. Nessas imagens, a escola, além de delimitar a liberdade, homogeneiza, ao mesmo tempo, os comportamentos e atitudes.

Em contraposição, Illich propõe, então, a abolição constitucional do "monopólio da escola" na sociedade, o que

não excluiria a aplicação de testes de qualificação para o exercício de algum papel ou função, mas eliminaria a absurda discriminação atual em favor das pessoas que obtiveram determinada habilidade às custas de maiores somas do erário público, ou - caso bastante semelhante - que conseguiram um diploma que não tem relação nenhuma com qualquer emprego ou trabalho concreto. Somente resguardando as pessoas de serem desqualificadas por qualquer coisa em sua carreira escolar, pode a abolição constitucional da escola tornar-se psicologicamente efetiva (Illich, 1985, p. 25)

Essa proposição de abolir constitucionalmente o monopólio da escola segue seu intuito de mostrar como a escolaridade não irá produzir justiça social na medida em que "embrulha" o ensino com diplomas. Na escola, a aprendizagem será misturada à atribuição de funções sociais e o aprendizado vai se limitando à aquisição de uma habilidade, competência, conteúdo, enquanto "ser promovido"

---

⁵⁴ Nas cenas do vídeo clipe "Another Brick In The Wall", parte II, (1982), as crianças aparecem uniformizadas, utilizando máscaras que dão a impressão de uniformidade. Em certo momento, as crianças seguem enfileiradas por cima de uma esteira rolante até caírem dentro de um mecanismo que as tritura seus corpos.

depende da opinião formada de outros sobre suas certificações e currículo. Ou ainda, como mostra o autor, “a aprendizagem é, muitas vezes, resultado de instrução, ao passo que a escolha para uma função ou categoria no mercado de trabalho depende, sempre mais, do número de anos de frequência à escola” (*Ibid.*, p. 26).

Além disso, a ideia da escola como instituição reguladora que distribui as funções de acordo com os anos de escolarização soa bem pouco libertador e tampouco razoável, pois a escola é o lugar privilegiado de adquirir instrução, mas não necessariamente o lugar onde se aprender as habilidades solicitadas para exercer certas funções importantes, “porque não vincula as qualidades relevantes ou competências com as funções, mas apenas o processo pelo qual se supõe sejam tais qualidades adquiridas” (*Ibid.*, p.26).

Para haver esse vínculo entre as qualidades/competências com as funções a serem exercidas seria necessário ampliar o reconhecimento da dupla natureza da aprendizagem pois, “insistir apenas na instrução prática seria um desastre; igual ênfase deve ser posta em outras espécies de aprendizagem” (*Ibid.*, p.31). Illich propõe, assim, que a educação se torne um processo de instrução, “mas de um tipo de instrução totalmente distinto de treino prático”, pois derivaria de “uma relação entre colegas que já possuem algumas das chaves que dão acesso à informação memorizada e acumulada (...)”. Considerando-se que a educação baseia-se “no esforço crítico de todos os que usam estas memórias criativamente”, assim como “na surpresa da pergunta inesperada que abre novas portas para o pesquisador e seu colega” (*Ibid.*, p.32).

Sua visão de educação é, portanto, relacional, ou seja, ela acontece no encontro com pessoas que irão se interessar e criar um problema/questão em comum. Isso se aproxima do sentido de uma vida potente, de um *devir-afectivo* da educação, como vimos no primeiro movimento da tese, a partir de Spinoza, ou seja, de uma vida capaz de se perguntar, de se colocar em movimento com o pensamento. Essa aproximação pode ser vista no seguinte trecho de Illich:

A maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada. As crianças (...) aprendem sua primeira língua casualmente, ainda que mais rapidamente quando seus pais se interessam. A maioria das pessoas que aprendem bem outra língua

conseguem-no por causa de circunstâncias especiais e não de aprendizagem sequencial. (Illich, 1985, p. 27).

Aprender “casualmente” se relaciona com um movimento que é mais do campo das forças, dos *affectos* que atravessam o ato de aprender do que quando se quer programar esse aprendizado. Além disso, quando Illich fala que, para se aprender, é necessário haver um deslocamento, um atravessamento de forças que leve o aprendiz a se mover na direção daquilo que se quer aprender. É como dizer que o aprendizado se dá por uma via *affectiva*, ou seja, na qual a criança e/ou o jovem se sintam instigados a aprender e menos por uma exigência dada *a priori* ou formalmente.

Embora o próprio Illich deixe explícito que "o objetivo do debate é desescolarizar o *ethos* da escola, e não propriamente acabar com elas (Illich, 1985, p.14), ele defende uma mudança no *modus operandi* das instituições escolares e essa mudança seria tão profunda que inevitavelmente refundaria radicalmente essas instituições, transformando a escola em “uma rede ou um sistema de serviços que desse a cada homem a mesma oportunidade de partilhar seus interesses com outros motivados pelos mesmos interesses" (*Ibid.*, p.36). Trata-se, portanto, não de acabar com a escola, mas de reinventá-la, de tomar o encontro educativo em sua potência de *devir*, aberto a outros possíveis de vida

Na realidade, sua concepção de aprendizagem corresponde a um tipo de atividade que não resulta da instrução, mas, antes, da “participação aberta em situações significativas. A maioria das pessoas aprende melhor estando ‘por dentro’; mas a escola faz com que identifiquemos nosso crescimento pessoal e cognoscitivo com o refinado planejamento e manipulação" (*Ibid.*, p.52). Neste trecho, quando Illich diz estar "por dentro", podemos compreender como a aprendizagem acontece a partir da necessidade daquele que aprende, ou seja, que propicie autonomia e emancipação.

Assim, mostrar experiências educativas que se baseiam na educação não-formal, como o Programa PIÁ e a Comunidade Ori Mirim, segue no sentido de repensar a relação de ensino-aprendizagem como uma experimentação de outros possíveis em educação. Experiências estas que não se contrapõem à existência da escola, tampouco querem sua "renovação", mas, parecem dar passagem a outras práticas que fogem ao que está previsto no *ethos escolar*, tal como colocado por

Illich. O que pode trazer valiosas contribuições às relações educativas e formativas, inclusive na própria escola, ao restaurar a força da comunidade e das relações em criarem ambientes que favoreçam as trocas e os encontros educativos. Algo que se relaciona com a seguinte tarefa illichiana:

devemos aprender a medir o valor social do trabalho e do lazer pela permuta educacional que eles ensejam. Participação efetiva na política de uma rua, de um lugar de trabalho, de uma biblioteca, de um programa noticioso ou de um hospital é, portanto, a melhor medida para avaliar seu nível como instituição educacional (Illich, 1985, p.37-38)

Essa é a dimensão ética de uma perspectiva de desescolarização, pois trata-se de um processo que pressupõe a participação direta em diferentes processos de decisão da sociedade. Processos estes que não passam pela representação partidária, já que são elaborados diante das necessidades locais que atravessam a vida em coletividade. Ao mesmo tempo, a proposta de desescolarização do autor é um processo que só pode ser realizado por cada uma, um, pessoalmente, na atividade de tomar para si esse processo em vez de ser conduzido ou submetido ao poder estatal ou empresarial (*Ibid.*, p.60).

Na medida em que a sociedade se escolariza, tal engajamento social vai retrocedendo, pois, segundo o autor, nossa imaginação também foi escolarizada, a ponto de permitirmos “que o Estado ausculte as deficiências educacionais universais de seus cidadãos e crie uma repartição especializada para tratá-las. Partilhamos, portanto, da ilusão de que é possível distinguir entre o que é educação necessária para os outros e o que não é (...)” (*Ibid.*, p.38).

A educação foi, assim, sendo aprisionada dentro do processo de escolarização, e este, por sua vez, tornou-se responsável pela criação de um padrão de crescimento universal que “empurra”, como no clipe da banda Pink Floyd, todos para a mesma esteira de produção e reprodução: a meritocracia. Esse novo valor acrescentado ao processo de ensino-aprendizagem impulsiona um “entendimento de que os resultados de processos seletivos, contratações e promoções que colocam estudantes - e em sua maioria pessoas brancas, como problematiza Cida Bento (2022) - em posições mais qualificadas seja decorrência exclusiva do mérito que essas pessoas têm, pela excelência individual naquilo que são e fazem.

Bento (2022) explicita como o pacto civilizatório engendrado na sociedade brasileira se fundamenta na ideia de meritocracia, com o propósito de

justificar as desigualdades sociais que produz e cria uma elite que se considera trabalhadora e virtuosa. Esta elite se beneficia das enormes desigualdades em investimentos educacionais e se esforça para oferecer as mesmas oportunidades aos filhos, passando os privilégios de uma geração à outra, o que vai impactar melhores oportunidades de trabalho e de salários para este grupo. Ruim para os pobres, mas também aprisionadora da elite, que tem que lutar cada vez mais para chegar e se manter no topo, criando diferentes ressentimentos de ambos os lados, capitalizados pelos governos populistas (Markovits *apud* Bento, 2022, p. 20-21).

Acrescentamos assim à análise illichiana do *ethos* escolar, o fator étnico-racial que atravessa fortemente a realidade educacional brasileira, e, de modo geral, insiste em falsear as histórias e contextos sociais de privilégio da camada branca da população quando se propaga que “cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional, etc.” (Bento, 2022, p. 21). O conceito comum de meritocracia, ao focalizar no esforço individual e não nos contextos sociais e históricos de sua produção, cria, assim, uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa: a de que todos têm as mesmas condições educacionais de alcançar o mercado de trabalho (*Ibid.*, 21). Portanto, em uma sociedade de grandes abismos sociais, como a nossa, o grau de escolarização vai estar sempre operando algum tipo de exclusão social.

No segundo terço do livro, o autor elenca uma série de mitos criados para reprodução do *ethos escolar*. A finalidade desses mitos, criados pela escolarização da sociedade seria, segundo ele, o ocultamento das discrepâncias e dos conflitos engendrados e propagados por esse sistema. Explicitar esses mitos, torná-los visíveis e compreensíveis, é sua grande tarefa, sobretudo, porque se propõe a explicitar como a escola, já na década de 1970, estava alinhada aos valores neoliberais, modelando progressivamente os estudantes em consumidores de conhecimento formalizado (Illich, 1985, p. 64).

Outro mito a ser explicitado nos recônditos do *ethos escolar* é o mito dos *valores empacotados* e que diz respeito à uma associação entre produção curricular (quantificada pelos certificados e diplomas) e processo mercadológico. Na medida em que a educação se tornou um bem de consumo desejado por todos, um “pacote de valores”, “cuja propaganda dirigida faz com que se torne vendável a um número

suficientemente grande de pessoas para justificar o custo de produção" (*Ibid.*, p.54). Esse mito de empacotar valores em títulos e diplomas irá justificar os altos salários públicos colocados na pasta educacional, ou ainda, a ideia de que uma criança/jovem é um investimento em potencial, por parte das famílias, das médias às mais abastadas.

Ao buscar desvelar outro mito do *ethos escolar*, o *mito do progresso autoperpetuável*, a crítica do autor se estende aos diferentes níveis de escolarização, do ensino básico ao superior, mostrando o prolongamento do poder da escola, exercendo uma força no aluno "ao nível do consumo competitivo e a prosseguir níveis sempre mais elevados. (...) A escola pode não ensinar nada, mas ensina o valor da escalada: o valor da maneira americana de fazer as coisas" (*Ibid.*, p. 55). A "maneira americana" confere a marca nesse *mito do progresso autoperpetuável* e vai definir uma ideia civilizatória através de seus níveis de educação. De certo modo, vemos essa maneira americana ressoar na educação brasileira, tal como nas atuais investidas de uma racionalidade neoliberal no campo da educação em diferentes frentes da política educacional e que iremos adentrar um de seus aspectos no próximo capítulo.

3.2 As teias educativas

Em *Sociedades sem escolas*, Illich propõe a criação de redes ou teias educacionais e, assim, antecipa um pouco das questões que irão aparecer em seu livro seguinte, *A Convivialidade* (1973)⁵⁵. Tal proposição segue com o intuito de mostrar que a

alternativa para nossa dependência das escolas não é o uso dos recursos públicos para algum novo propósito que "faça" as pessoas aprenderem; é antes a criação de um novo estilo de relacionamento educacional entre o homem e o seu meio-ambiente. Concomitante com a promoção desse estilo devem mudar as atitudes para o

---

⁵⁵ Em *A convivialidade* (Illich, 1976 *apud* Romão, 2010, p. 121), publicada poucos anos depois da sua obra clássica, Illich amplia seu objeto de pesquisa para além das temáticas educacionais. Partindo de uma autocrítica a algumas de suas reflexões anteriores, passa a defender que somente a desescolarização não seria capaz de transformar a sociedade, tratava-se, pois, de propor novos horizontes de transformação social (Estimado & Santos, 2014).

crescimento, os instrumentos da aprendizagem, a qualidade e estrutura da vida cotidiana (Illich, 1985, p. 84).

Parece que esse novo estilo de relação educacional segue ao encontro de uma experiência mais ampla de educação, experiências que envolvem uma atuação não apenas comunitária, local, mas, sobretudo, que considere a existência de outras perspectivas, cosmologias e formas de vida biológica no planeta. Além disso, as teias educacionais pressupõem uma educação em que todas as pessoas se engajam ativamente, tal como um contraponto à existência de instituições especializadas e um posicionamento a favor da mobilização das forças coletivas da sociedade (*Ibid.*, p.36).

Tal reinvenção radical da escola solicita, segundo Illich, “não apenas novos e formais mecanismos para a aquisição formal de habilidades e sua aplicação educacional, mas implica novo enfoque da educação incidental ou informal” (*Ibid.*, p.37). A partir desse pressuposto, o autor aborda, no penúltimo capítulo de seu livro, algumas características gerais que distinguem a escolarização do que nomeia como aprendizado. Ele apresenta quatro categorias de instituições educacionais alternativas à escola que permitiriam “ao estudante ter acesso a todo e qualquer recurso educacional que poderá ajudá-lo a definir e obter suas próprias metas” (*Ibid.*, p.89). Definem-se como: 1º) Serviço de consultas a objetos educacionais; 2º) Intercâmbio de habilidades; 3º) Encontro de colegas; 4º) Serviço de consultas a educadores em geral.

Tais instituições, em sua visão, foram “concebidas para servir uma sociedade que ainda não existe” (*Ibid.*, p.84). E. teriam como propósito

dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida; capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido. Tal sistema requer a aplicação de garantias constitucionais à educação. Os aprendizes não deveriam ser forçados a um currículo obrigatório ou à discriminação baseada em terem um diploma ou certificado (*Ibid.*, p.86).

O que chama de recursos educacionais possibilita inverter o sentido da escolarização. Illich acrescenta ainda mais uma importante instituição e/ou abordagem educativa, a dos jogos. Não os jogos que incentivam a competitividade

entre as crianças, mas aqueles que instauram “uma forma especial de educação libertadora, pois aumentam sua consciência de que os sistemas formais estão baseados em axiomas mutáveis e que as operações conceituais têm natureza lúdica” (*Ibid*, p. 92). Interessante pensarmos como as propostas não-formalizadas apresentadas no primeiro movimento do texto tomam a ludicidade, teatralidade, musicalidade e corporalidade como princípios guia do aprendizado e convívio educativo.

Illich propõe a criação de centros livres de intercâmbio de habilidades. E em relação ao encontro de parceiros, trata como uma atividade que necessitaria apenas de uma rede de comunicação que facilitasse cada um encontrar um parceiro para determinada habilidade que quisesse adquirir. O autor parece convicto de que basta as pessoas se interessarem por realizar algo em conjunto que elas iriam recorrer e insistir às suas comunidades locais, a se tornarem “mais abertas ao intercâmbio político criativo” (*Ibid.*, p. 106).

Essa visão de Illich carece de uma análise da racionalidade neoliberal que atravessa as sociedades e que orienta a todos para decisões cada vez mais individualizadas e especializadas. Entendemos que a utopia de sua proposição reside no fato de não considerar que há muitas comunidades, de caráter religioso e político que não se interessam por tal intercâmbio, pois, fechadas em si mesmas, buscam apenas reproduzir os seus dogmas e valores, capazes, inclusive de colocar sob ameaça uma multiplicidade das formas de existência.

Outro ponto de diferenciação que as teias educacionais trariam à escola seria a relação educador-educando. Ao priorizar uma relação dialógica e horizontal, Illich reforça a ideia de que o relacionamento mestre-aluno pressupõe uma espécie de certeza, “a certeza de ambos que seu relacionamento é literalmente incalculável e, de maneiras bem diversas, um privilégio para ambos” (*Ibid.*, p.110). Abrir-se para esse “ponto em comum” na relação educador-educando solicita uma predisposição de enxergar no outro a sua potência e não apenas mais um aluno, número e/ou cliente.

Essa última questão levantada por Illich acerca da proposta das teias educacionais, colocando atenção na atuação educadores-educandos frente ao processo educativo, parece reforçar seu contraponto à natureza anti-democrática das escolas e, ao mesmo tempo, nos remete a alguns limites das teias educacionais. Esses limites serão expostos a partir de algumas ideias que

atravessaram o encontro de Illich com um de seus grandes interlocutores, o educador Paulo Freire e que buscaremos explicitar a seguir.

3.3 Freire e Illich: desescolarizar a sociedade ou reinventar a escola?

É importante registrar, ainda que brevemente, a aproximação entre o pensamento educacional de Paulo Freire (1921-1977) e Ivan Illich, sobretudo, seus acordos e discordâncias em torno do papel das instituições educacionais na democratização da sociedade (Freire & Illich, 1975). Freire e Illich foram contemporâneos e em seus diálogos apresentaram concordâncias e, também, discordâncias de ideias e, em razão disso, deram uma importante contribuição para a reflexão sobre a escola e sobre a educação na América Latina.

Para explicitar a contribuição dos referidos pensadores da educação tomaremos como referências trechos do diálogo entre eles, tal como aparece no livro “Diálogo Paulo Freire-Ivan Illich”, publicado em 1975, a partir de um seminário promovido em Genebra, assim como de artigos de comentadores desse diálogo ocorrido entre os educadores.

Tanto Paulo Freire como Ivan Illich tinham um posicionamento bastante crítico dos estabelecimentos de ensino e da escola tradicional, por sua estrutura burocrática e suas práticas. Ambos estavam atentos ao papel desempenhado pelo sistema educativo em reproduzir as desigualdades sociais. Além disso, sendo humanistas ardentes, valorizavam a liberdade e diziam ser a educação um caminho de emancipação intelectual e transformação social (Silva, 2015, p.103).

Contudo, é importante salientar que eles

tinham propostas diferentes para lidar com a natureza anti-democrática das escolas, pois, enquanto Illich tinha pouca esperança sobre as possibilidades de democratização do sistema escolar e clamava para a sua desinstalação, Freire propôs democratizá-lo como parte de um programa mais amplo de democratização social. Freire também argumentou que Illich confundiu a ferramenta e a orientação ideológica do sistema educacional, pois para ele, as escolas são instituições sociais e como tais podem estar sujeitas a reformas (tradução nossa. Bruno-Jofré & Zaldívar *apud* Bartlett & Schugurensky, 2020, p.76).

O fato de Paulo Freire compreender a educação como um fenômeno humano, criado pelos seres humanos, reforça a possibilidade de esta ser apropriada como um instrumento a favor do processo de humanização, pois “identifica na educação um processo permanente, ligado ao próprio inacabamento do ser humano enquanto seres históricos, mas também seres de busca” (Estimado & Santos, 2014, p.181). E, a partir disso, amplia “a compreensão da educação apontando-a, nesse caso, como uma teoria do conhecimento, fruto do próprio processo de busca que caracteriza o ser humano, visto que, nesse processo, o ser constrói a habilidade de conhecer sua realidade e saber que sabem algo sobre ela” (*Ibid.*, p. 181).

Assim, enquanto Illich pintou as escolas como instituições monolíticas, burocráticas e irrecuperáveis, Freire concentrou-se em criticá-la, mas, como busca por um outro tipo de educação, dado que sua preocupação central estava “nas próprias relações sociais e nas condições históricas dos seres humanos, e não especificamente em instituições criadas por elas, como as escolas ou a existência de um sistema educacional institucionalizado, apesar destas também estarem envolvidas em suas críticas. Sua abordagem, nesse sentido, é em como esses modelos criados se situam nas relações sociais e históricas das quais fazem parte” (Estimado & Santos, 2014, p.181-182).

Ao ver as escolas como agências históricas e sociais, onde os conflitos acontecem e onde as mudanças podem acontecer, Freire dizia que “o papel dos reformadores progressistas não era eliminar as escolas, mas torná-las mais democráticas, inclusivas e alegres” (tradução nossa. Bartlett & Schugurensky, 2020, p.76).

Freire também pontuou dois problemas com a proposta de desescolarização trazida por Illich. Primeiro, um problema relacionado aos pré-requisitos para se engajar nas *teias de aprendizagem*, pois, segundo Freire, para estudar um assunto, acessar informações em um computador e na internet, encontrar um companheiro de aprendizado ou estabelecer comunicação com um especialista, espera-se que os estudantes tenham acesso a um computador e algum nível básico de educação, incluindo um domínio aceitável de álgebra e alfabetização. Portanto, diante de uma realidade socialmente desigual como a brasileira, a proposta das “teias de aprendizagem” seria “falha” por não reconhecer os diferentes níveis sociais e culturais da sociedade (tradução nossa. Bartlett & Schugurensky, 2020, p.77).

Isso se conecta ao segundo problema identificado por Freire, relacionado ao funcionamento real das teias de aprendizagem e, tão bem explicitado na revisão de Bartlett e Schugurensky (2020), “Freire argumentou que ao abandonar a educação pública universal e deixando as atividades de aprendizagem para as interações sociais informais, o modelo tinha um viés em favor de grupos sociais mais favorecidos” (*Ibid.*, p.77). O que, de certo modo, podemos verificar na experiência da comunidade de aprendizagem Ori Mirim, na qual as crianças e famílias tinham acesso aos bens culturais e educativos que permitiam com que a formação das crianças pudesse ser beneficiada de uma variedade de objetos educacionais, assim como de acesso a serviços culturais.

Em relação aos pontos de convergência de ambos os educadores, podemos dizer que a proposta de Illich das Teias educacionais se aproxima da proposta dos *círculos de cultura* de Freire, pois ambas pressupunham relações horizontais, onde os educandos atuavam ativamente no processo da ação educativa. Ainda porque, nos círculos de cultura não era a cultura escolar sistematizada que contava, mas a cultura dos educandos, considerando-se que o processo de formação educativa começa pela escolha de palavras utilizadas por eles – palavras que têm sentido para eles. Assim, em lugar do livro, ou seja, do conhecimento formal, o que aparece é a palavra dos educandos (Mesquida, 2007, p.561).

Inclusive, o próprio Illich via essa proposta dos *círculos de cultura* de modo bastante positivo, porque se assemelhava ao que ele mesmo propunha: a ideia de que os participantes (os educandos) poderiam tomar a realidade com as próprias mãos por meio de uma aprendizagem criativa e, por meio da qual, o diálogo era o instrumento de pesquisa e de produção de um novo conhecimento (Illich *apud* Mesquida, 2007, p.561)

Por fim, Freire entendeu a educação como um processo permanente, de modo que a escola é apenas mais uma das possibilidades de troca do conhecimento, associada às vivências cotidianas de cada indivíduo. Desse modo, quando Illich defende a desescolarização da sociedade, Freire argumenta que, para ele, essa concepção é historicamente impossível (Freire; Illich, 1975, p. 31), pois compreende que são as condições históricas e sociais que criaram essa instituição, e que ela irá se transformar na medida em que todos se conscientizarem dessa interrelação.

A educação, para Paulo Freire, era como um subsistema dependente das estruturas políticas e econômicas na qual se encontra. Diferentemente, Illich acreditava que a educação não era uma variante que dependia de outras estruturas, de modo que a desescolarização se fazia fundamental dentro de um projeto político revolucionário.

A educação, para ambos os pensadores, vincula-se às diversas dinâmicas da vida social e do ser humano. Seja ligada às experiências individuais em concepções de ser humano e aprendizagem autônomas visando uma sociedade sem determinações de uns a outros, segundo Illich, seja mais ligada à política, em um sentido de construção coletiva do mundo de forma livre, solidária e democrática possibilitando a criação e a recriação de autonomia a todas as pessoas, de acordo com Freire, a educação não é vista e mitificada como uma entidade fora da realidade social. Pelo contrário, ela existiria integrada à essa realidade e às subjetividades da existência e da vivência humana (Estimado & Santos, 2014, p.186).

A principal diferença está no que os autores entendem sobre como ocorre o processo de dominação. Para Freire, a dominação é sempre do homem sobre o homem, do opressor sobre o oprimido, que perpetua as relações de desigualdade, juntamente com a estrutura econômica e social do sistema capitalista. Para Illich, por sua vez, a relação de opressão na sociedade contemporânea, antes de ser entre os homens, se estabelece entre os homens e as ferramentas de produção, de modo que o homem se torna um escravo dos instrumentos. Se pensarmos hoje, esses instrumentos/ferramentas estão diretamente ligados ao uso e conhecimento dos processos tecnológicos e das redes de informática. Isso define uma segunda diferença, que é como os dois enxergam o sujeito. Enquanto Freire defende o homem como sujeito histórico, único capaz de realizar a transformação, Illich retira essa característica de sujeito do homem enquanto ele está dominado pelas ferramentas, pois não consegue atuar na transformação enquanto escravo dos instrumentos de produção.

Freire defende que o ser humano, enquanto sujeito, estabelece sua relação com o conhecimento mediatizado pelo mundo em construção pelo conhecimento coletivo entre os homens; não descartando a autonomia de cada um na busca pelo conhecimento, mas enfatizando que este não pode ser somente individual. Para Illich, a construção do conhecimento se faz de forma mais autônoma, em que o

sujeito deve ir buscar individualmente o que deseja aprender, podendo, à escolha, obter parceiros em sua busca. Mesmo assim, ela é essencialmente individual. Todavia, ambos concordam que o conhecimento está na vivência com o mundo e com as inúmeras formas de aprendizado.

Para Freire, a educação faz parte de um processo de busca permanente, em que a construção da consciência e a luta política sejam contínuas, para que o oprimido seja sujeito da transformação ao mesmo tempo em que se torna consciente da necessidade dela, para assim poder superar a relação de opressão e possibilitar a humanização. Mas, para Illich, a transformação só se dará com a crise do modo de produção industrial, momento em que os homens, por consenso, promoverão sua inversão, libertando-nos, dessa forma, através do fim do monopólio do saber, garantindo um acesso igualitário aos instrumentos de produção ferramentas (Estimado & Santos, 2014, p.188).

Escolarização e educação tornaram-se, para Illich, conceitos paradoxais. Se desescolarizar significava abolir o poder de obrigar as pessoas a frequentarem a escola, a educação estaria na liberdade em acessar os meios de obtenção do conhecimento e promover a aprendizagem em redes reais de serviço público. Sua denúncia da educação institucionalizada em forma de mercadoria ecoou internacionalmente na década de 1960, incitando cada vez mais as discussões acerca da crise da escola (*Ibid.*, p.179)

3.4 Pandemia da COVID-19 e a atualidade de uma sociedade desescolarizada

Ainda na revisão realizada por Bartlett e Schugurensky (2020), verificam que, à primeira vista, parece que a proposta elaborada pela obra de Illich começa a se propagar mais intensamente, sobretudo, durante e após o período da pandemia da COVID-19. Os autores mostram que no campo da educação, “Illich ainda é discutido hoje por profissionais e estudiosos interessados em explorar alternativas para o sistema educacional, e muitos deles o consideram um dos principais pedagogos "revolucionários" do século XX” (Rudolph *apud* Bartlett & Schugurensky, 2020, p.70). Porém, há também autores que argumentam que Ivan Illich foi silenciado, ou seja, excluído do discurso educacional “como se tivesse cometido um ato herético em denunciar a escolaridade obrigatória” (*Ibid*, p.70).

Mais recentemente, Bartlett e Schugurensky (2020) nos apresentam alguns dados interessantes ao realizarem uma busca por “Ivan Illich e sociedade desescolarizada”, no *Google*. De onde, apareceram

32.700 resultados, sendo metade dessas citações realizadas nos últimos dez anos. Da mesma forma, uma pesquisa no Google sobre “sociedade desescolarizada”, produziu 8.560 resultados, sendo que aproximadamente metade dessas citações (4.180) são dos últimos dez anos. Isso sugere que, embora Illich possa ter sido marginalizado do discurso educacional em alguns momentos do passado, renova-se o interesse no trabalho dele. Além disso, no contexto atual da COVID-19 e diante do repentino fechamento das escolas ao redor do mundo, muitos interessados estão redescobrimo as ideias de Ivan Illich, particularmente as do livro “Sociedade sem escolas” (*Ibid*, p.70).

O que os autores mostram é que há um interesse “em expansão” pelo tema da desescolarização da sociedade. Contudo, sinalizam que, apesar de muito ter

sido dito e escrito desde a publicação de “Sociedades sem escolas”, em 1970, alguns leitores 'pragmáticos' rapidamente desqualificaram as ideias do livro como utópicas, ou seja, irrealistas, sem implicações práticas. Outros, inspirados pelos ventos de mudança dos anos 1960 e 1970, abraçaram efusivamente as propostas apresentadas no livro. Muitos leitores, particularmente aqueles que trabalhavam no sistema educacional/escolar, acharam o livro desafiador. Eles viam as escolas como instituições benevolentes e eles mesmos como parte da solução para muitos problemas do mundo e não como protagonistas do problema, assim como afirmou Illich (Zaldívar *apud* Bartlett & Schugurensky, 2020, p.75-76). Aceitar sua proposta desafiaria suas próprias identidades como educadores profissionais porque exigiria deles abandonar suas vocações e cometer uma espécie de “suicídio”. Alguns marxistas estruturais criticaram Illich por focar na educação e prestar pouca atenção às estruturas econômicas, sociais e políticas do capitalismo, principalmente a propriedade dos meios de produção (Gintis *apud* Bartlett & Schugurensky, 2020, p.75-76). Os neo-marxistas argumentam que as escolas eram instituições contraditórias onde frequentemente coexistem projetos hegemônicos e contra hegemônicos, e que as escolas, mesmo com todas as suas limitações, permanecem como locais de possibilidade (Noonan & Coral *apud* Bartlett & Schugurensky, 2020, p.75-76). Comunitários endossaram as teses das redes de aprendizado e convivialidade, mas no contexto de grupos de base que lutam contra a opressão, particularmente os movimentos de camponeses, coletivos urbanos e organizações indígenas (Esteve & Suru Prakash *apud* Bartlett & Schugurensky, 2020, p.75-76). (...) Mesmos os libertários do livre mercado, encontraram algumas inspirações para suas propostas políticas no livro, especialmente a ideia de “vale-educacionais” à la Milton

Friedman e, mais recentemente, as "poupanças para educação" - *educational savings accounts (ESAs)* - que cobrem uma variedade de opções educacionais, incluindo mensalidades e taxas de escolas particulares, aprendizado on-line, aulas particulares, despesas com ensino superior e outros serviços de aprendizado personalizados e aprovados e materiais. (Tradução nossa. Bartlett & Schugurensky, 2020, p.75-76)

Diante dessa variedade de perspectivas sobre a obra de Illich, pode-se perceber como suas ideias foram confrontadas, assimiladas, invertidas e cooptadas, dependendo do interesse e discurso de cada grupo social. Neste momento, nos chama a atenção, sobretudo, duas dessas perspectivas: a da apropriação das ideias de Illich para defender a possibilidade de produzirem-se "opções educacionais" variadas para além das escolas, dando "aos pais o poder de escolher um amplo 'menu' de opções educacionais para decidir qual é o melhor para seus filhos e a das comunitárias que se desdobram por meio de redes de aprendizado e convivialidade, no contexto de grupos e coletivos urbanos.

No capítulo seguinte, mostraremos como essa apropriação da ideia de desescolarização ganhou um apoio entusiástico de certos grupos ligados às pautas neoliberais e que envolve a organização de famílias para reivindicar não apenas uma resolução individual para a crise da educação e da escola, como ainda reproduzem a ideia de que uma educação centrada na perspectiva do mercado de trabalho, altamente competitivo possa ser mais eficaz se for realizada no âmbito da casa do que no convívio escolar.

Além disso, há um terceiro problema com o modelo das redes de aprendizagem e que devemos estar atentas: a tensão entre o lado revolucionário e conservador da proposta, uma vez que "Illich conceitualizou as redes de aprendizagem como democráticas, igualitárias e instituições conviviais, mas ao mesmo tempo manteve o antigo conceito de competência e o modelo tradicional de transferência de conhecimento em que o mestre está no centro do processo" Zbrzezniak *apud* Bartlett & Schugurensky, 2020, p.77).

Essa observação é muito elucidativa quando pensamos na perspectiva da educação como um ato inventivo, que está em *devir*, o que poderia ser um contraponto à conservação desse "modelo" do mestre/professor como o condutor principal do processo educativo. Illich, em sua proposta das teias educacionais, talvez não tivesse se preocupado em tensionar a figura do mestre como um "sujeito de conhecimento", como se aquele/aquela que ensina já estivesse formado e

constituído, criando uma divisão em relação aos educandos como aqueles que ainda estariam “por se formar”.

Ao manter uma certa hierarquia entre mestre e educando, Illich acaba se distanciando do *dever ético-afectivo* da educação, pois, não a pode conceber como um movimento, como atuação de forças, vetores, intensidades diferenças de potencial ou de energia. Trata-se do mesmo mundo, o da educação, mas, em nossa visão, buscamos mostrar a partir da *filosofia da diferença* que a mudança de foco para o *dever* e para a transformação da realidade é necessária para darmos visibilidade ao movimento da vida, ao seu fluxo corrente, que atua microscopicamente, porém, de forma concreta e real no mundo. Ou seja, trata-se de darmos ênfase naquilo que ainda não se solidificou, que ainda não adquiriu forma, não se estratificou e, por isso, o que seria próprio da relação ensino-aprendizagem, sua abertura ao campo de possíveis (Corazza & Nodari, 2020. p. 362).

Ao mesmo tempo, trazer à tona o *dever* que atravessa essa relação entre mestre e educando, nos remete a um possível papel da educação, mas também da filosofia, como mostra o filósofo Jacques Rancière, colocando em cena um personagem filosófico - o *mestre ignorante* - como uma figura paradoxal, a qual, ao mesmo tempo conhece e desconhece. Ou seja, aquele/aquela que produz um deslocamento no modo de pensar, fazendo interrogar "incansavelmente a maneira através da qual se efetuam as partilhas do pensamento entre aqueles à quem o *logos* é reconhecido e aqueles à quem ele é negado, assim como as montagens de racionalidade que as estruturam" (Rancière & Jdey, 2021, p.33).

Educação, arte e filosofia podem, assim, se complementar na produção de um pensamento não conforme. Um pensamento que pode, inclusive, ultrapassar a ideia de que o aprendizado só pode acontecer em uma relação unidirecional e desigual, numa repetição da lógica hierárquica entre os que sabem e os que desconhecem. Algo que Ivan Illich talvez não tenha se atentado para a desigualdade gerada nessa partilha de saberes entre os que querem explicar o mundo, supondo que há os que não o entendem.

Vemos que, de certo modo, isso nos leva a problematizar um quarto e último ponto, cuja compreensão os revisores da obra de Illich nos ajudam a visualizar sobre as Teias de aprendizagem: o risco dessa proposta, com o passar do tempo, também “cair no mesmo padrão das escolas e eventualmente assumir a mesma natureza burocrática para tratar de questões como frequência e notas” (Birchal *apud* Bartlett &

Schugurensky, 2020, p.77). Nesse aspecto, as teias de aprendizagem não estariam imunes à uma “captura” burocrática e organizacional da sociedade, dado que o sistema de classificação e graduação continuam atuando, ainda mais, dentro da racionalidade neoliberal como “medidas” de hierarquização social.

Hoje, com o impacto da COVID-19 no fechamento das escolas e o recente crescimento de diferentes modalidades de ensino, tal como o ensino domiciliar, a Educação à Distância, a proposta de micro escola, as ideias de Ivan Illich têm sido discutidas novamente tanto nos círculos educativos de direita quanto de esquerda. É o que mostram, mais uma vez, Bartlett e Schugurensky (2020):

Por cinco décadas, muitos leitores dos livros de Ivan Illich, independentemente de suas simpatias ou divergências com suas principais premissas, acreditaram que a proposta de desescolarizar a sociedade em grande escala era uma quimera. De repente, em 2020, em meio à maior pandemia do século, a maioria das escolas ao redor do mundo fecharam as suas portas, e milhões de crianças começaram a aprender em suas próprias casas. Nesse contexto, alguns estão atualmente argumentando que a desescolarização da sociedade proposta por Illich aconteceu finalmente, não tanto pelo desenho de políticas, mas pela proliferação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas últimas duas décadas e a brutalidade de um vírus altamente infeccioso em 2020. Esses comentadores afirmam que a COVID-19 cumpriu a maioria das exigências, premonições e recomendações do quadro de Illich. O que muitos desses observadores estão esquecendo é que o que está acontecendo neste ano incomum não é exatamente uma desescolarização no modo como foi formulada por Illich, que consistia em uma nova abordagem educacional organizada comunitariamente de forma colaborativa e dialógica (De Meneses Sousa, Soares, & Mariz, 2019; Teräs, Suoranta, & Terä, 2020 *apud* Bartlett & Schugurensky, 2020, p.77). Ao contrário, o que nós estamos testemunhando hoje é a profusão de uma variedade de alternativas distintas que já estavam crescendo, mas relacionadas à escolarização convencional (presencial), especialmente o ensino remoto, o ensino domiciliar e escola mínima (tradução nossa. Bartlett & Schugurensky, 2020, p.77).

A partir dessa consideração, os autores irão descrever e distinguir o funcionamento dessas alternativas de ensino, ajudando a pensar em que medida cada uma delas conserva, contrapõe ou opera uma modulação do modelo escolar.

O ensino remoto é a expressão mais recente das modalidades de educação à distância que estão em uso há mais de um século desde suas origens como os estudos por correspondência, e posteriormente via rádio e televisão. Enquanto o ensino à distância

tem sido principalmente assíncrono por natureza, o ensino remoto depende muito da internet e permite interações síncronas entre professores e estudantes, entre estudantes e estudantes. Enquanto o ensino à distância do século 20 foi implementado principalmente na educação de adultos e no ensino superior, o ensino remoto do século 21 - especialmente como um resultado da atual crise de saúde pública - ampliou o seu alcance para crianças e jovens (tradução nossa. Bartlett & Schugurensky, 2020, p.77).

Diante dessa descrição, mostram que muitas dessas modalidades ainda constituem uma extensão da instrução escolar tradicional, uma vez que realizadas com os materiais, os conteúdos e as orientações fornecidas por um “modelo escolar”.

Ainda que as crianças não estejam fisicamente frequentando a escola, a escola ainda está no centro do processo ao prescrever um currículo baseado em padrões, organizando uma agenda semanal para o estudante e certificando os resultados. Devido à dimensão síncrona do ensino remoto via internet, os estudantes podem ver o professor e os outros estudantes na tela. Esse modelo de aprendizado depende de uma variedade de plataformas tecnológicas de comunicação que fornecem instruções para um espaço de reunião on-line, e as instruções são frequentemente realizadas por meio de vídeos, módulos, fóruns de discussão e apresentações de alunos. Para rastrear as tarefas, notas e se comunicar com as famílias, os professores utilizam diferentes portais. O modelo do ensino remoto cresceu rapidamente em resposta à COVID-19 (*Ibid.*, p.78).

Contudo, à medida que as escolas mudaram para o ensino remoto, elas enfrentam desafios relacionados ao acesso aos dispositivos e à banda larga. Ao olharmos para a realidade brasileira, isso se agrava, pois não houve o fornecimento de mais pontos de acesso público, a menores custos, e mesmo cobertura de conexão de internet aberta suficiente em escolas públicas e bairros de baixa renda. Mostram Porto e Pereira (2020), que a obrigatoriedade do ensino remoto como medida de prevenção do contágio pela COVID-19, na medida em que o governo insistiu que as crianças não “perdessem o ano letivo”, ganhou contornos excludentes durante o período, principalmente quando buscamos perceber o modo com que as mudanças se conformam e estão intrinsecamente conectadas a uma racionalidade político-econômica que atravessa a nossa sociedade.

Em meio à crise, a grande discussão a respeito da questão escolar evidencia a preocupação em manter o ano letivo e o cumprimento do

currículo com a garantia de aulas, apesar da impossibilidade da modalidade presencial. Nesse sentido, estamos problematizando o modo escolarizado e conteudista que se naturalizou e é apresentado como educação na atualidade, o que se coloca em vista a relação direta entre educação e escolarização, esta última pensada no sentido mais amplo do que no contexto da organização escolar. (Porto; Pereira, 2020, p. 202-283)⁵⁶.

Ainda assim, é perceptível como o ensino remoto tornou-se, hoje, “um canal comum para a oferta de educação formal. (...) No entanto, com raras exceções, o ensino remoto não inovou significativamente em relação ao que a educação presencial oferecia ou exigia” (tradução nossa. Bartlett & Schugurensky, 2020, p. 78). Em face a isso, parece que não se pode dizer que a desescolarização da sociedade esteja acontecendo e, talvez, nem mesmo aconteça. Pois, no modo como formulado por Illich, a “desinstalação” da maquinaria escolar pressupõe uma nova abordagem não apenas de escola, mas societária, na qual o processo educativo deveria ter uma base comunitária e ser um processo autogerido, ou seja, sem mediação estatal e/ou institucional e acontecer de forma dialógica (Illich, 1985).

Dessas alternativas ao ensino que se apresentam e se intensificam a cada dia, mas, conservando o modelo escolar, nos chamou a atenção a proposta do ensino domiciliar. Principalmente como essa “alternativa” educacional tem ganhado a cena política e institucional, ainda que de maneira incipiente, em torno da reivindicação de alguns grupos organizados da sociedade brasileira.

Pretende-se, então, no capítulo seguinte, mostrar como se dá essa modalidade de ensino realizada no âmbito da casa, quais suas características, a quem ela se destina e quais os efeitos ético-políticos que ela parece impulsionar.

---

⁵⁶ De acordo com as autoras, o ensino remoto, como foi implementado no período da pandemia reproduz a tradição “conteudista” da escolarização brasileira (Porto; Pereira, 2020).

Capítulo IV

4.1 Modulações da escola - o ensino domiciliar

A maioria das alternativas educacionais propostas convergem para metas imanentes à produção do homem cooperativo cujas necessidades individuais são satisfeitas de acordo com a sua especialização no sistema americano. Elas estão orientadas para aquilo que - por falta de melhor termo - chamo de sociedade escolarizada.

(ILLICH, 1985, p. 78)

A seguir, buscaremos explicitar as condições de alastramento daquilo que Illich nomeou como *ethos* escolar, o que parece tornar possível, no tempo presente, a produção de uma subjetividade que *coopera* com a expansão do processo de escolarização, assim como de suas modulações contemporâneas. Talvez, Illich tivesse mesmo previsto a propagação de modalidades alternativas à escola. O movimento a favor da regulamentação do ensino domiciliar é um dos indícios dessa propagação e sobre a qual iremos nos debruçar neste capítulo. Contudo, essa proliferação de modalidades de ensino parece ter tomado um sentido diametralmente oposto àquilo que o autor buscou elaborar com a desescolarização da sociedade.

Para explicitar como esse processo contemporâneo de *modulação* da escola produz uma transformação na dimensão subjetiva e coletiva da escolarização, recorreremos à relação entre biopolítica e educação tal como sugeriu, Sylvio Gadelha, partindo das análises de Michel Foucault. Iremos olhar especificamente para o processo de apropriação que a crítica à escola tem ganhado no Brasil, sobretudo, no discurso de alguns grupos sociais que defendem a regulamentação do ensino domiciliar - ou *homeschooling* - . E, por fim, buscaremos mostrar como se pretende operar essa *modulação* da escola no âmbito doméstico, explicitando os seus efeitos ético-políticos de sujeição.

4.2 Educação em casa: uma via crescente

A educação em casa ou o *homeschooling* como ficou conhecida aqui no Brasil, prevê que os próprios pais ou responsáveis possam se encarregar pela educação formal dos filhos no ambiente doméstico. É uma modalidade de educação que vem ganhando relevância no âmbito institucional brasileiro há mais de duas décadas.

Segundo Vasconcelos (2017), o Brasil atualmente, se insere nesse fluxo em expansão, sobretudo a partir do momento que algumas famílias vindas dos Estados Unidos da América ou influenciadas pelo modelo norte-americano de educação em casa passaram a reivindicar a possibilidade legal de exercê-la.

No modelo americano, o *homeschooling* refere-se a uma concepção de educação mais abrangente do que apenas a transmissão de conteúdos, pois, segundo Morgado e Vasconcelos (2014, p. 206),

busca se constituir num processo de ensino em uma perspectiva mais “educadora”, relacionada às diferentes percepções de mundo, crenças e ideologias das famílias que optam por esta prática encontrando-se, inclusive, na literatura sobre o tema, de forma mais rara, a terminologia *home education* [...].

Ambas referências à nomenclatura em inglês aparecem devido à discussão norte-americana sobre o tema, pois, como mostra Vasconcelos (2017, p.124), “[...] partem da premissa de que, no Brasil, constata-se uma forte influência das concepções e dos métodos praticados nos Estados Unidos e no Canadá [...]”.

Buscaremos nos concentrar menos nas variações de práticas de *homeschooling* exercidas no Brasil e mais em como o ensino domiciliar tem sido tratado e discutido nos documentos oficiais e pela Associação Nacional do Ensino Domiciliar (ANED) – que reúne um conjunto de famílias brasileiras articuladas ao poder governamental para endossar o processo de regulamentação dessa prática.

Segundo Morgado e Vasconcelos (2014), educar em casa é uma prática que ocorre desde o século XIX, quando as elites brasileiras contratavam tutores para instruir seus filhos ou então os enviavam para a Europa para estudar. Portanto, a educação na casa não é uma novidade em nosso cenário educacional porque,

[...] foi uma prática, por vezes, majoritária, até a afirmação e consolidação dos sistemas público e privado de escolarização, o que somente ocorre no século XX, com a instituição da escolaridade obrigatória, a ser realizada em espaços próprios destinados a este fim, tanto públicos como privados [...] (Morgado; Vasconcelos, 2014, p. 205).

Assim, antes de haver um sistema de escolarização pública, a educação formal de crianças e jovens acontecia apenas entre as famílias da aristocracia brasileira. Ensinar em casa era, portanto, uma "opção para poucos".

Mas, há pelo menos vinte anos que o Brasil começou a registrar as primeiras reivindicações por uma regulamentação dessa prática de educação em casa. De todo modo, Vasconcelos, mostra que os pretensos adeptos do *homeschooling* no país, continuam sendo oriundos das classes sociais privilegiadas, nas quais se encontram as mães e pais

[...] com condições econômicas, culturais e sociais suficientes para se encarregar dos filhos, preparando-os não só para realizar as avaliações decorrentes das regulamentações que, normalmente são exigidas para a prática do *homeschooling* - como forma de manter um mecanismo de controle por parte do Estado -, mas também para ministrar e supervisionar aulas e lições cotidianas, com disponibilidade para que um membro da família se dedique à essa tarefa, deixando o mercado de trabalho (Vasconcelos, 2017, p.131).

A partir de dados coletados no *site* da Câmara dos Deputados e periódicos *online*, pretende-se a seguir situar historicamente os Projetos de Lei que prevêm a regulamentação do Ensino Domiciliar e problematizar os efeitos ético-políticos produzidos pelos seus discursos.

4.3 Regulamentar para quem?

O número de famílias brasileiras que têm aderido a essa modalidade de educação em casa é ainda relativamente pequeno – segundo a estimativa da Associação Nacional de Ensino Domiciliar (ANED)⁵⁷ para o ano de 2021, são cerca de 30.000 – sobretudo, se comparado ao número expressivo de crianças e jovens

---

⁵⁷ Dado publicado em reportagem do jornal *O Tempo* (12/07/2021).

matriculados no Ensino Básico - de acordo com o Censo Escolar elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2020, foram registradas 47,3 milhões de matrículas na Educação Básica pelo país⁵⁸.

Como ponto de partida, vale ressaltar o momento em que o ensino domiciliar passou a fazer parte da agenda institucional brasileira. Isso ocorreu em 1994, quando da publicação do primeiro Projeto de Lei nº 4657/1994 (BRASIL, 1994), de autoria do deputado federal João Teixeira, do Partido Liberal do Mato Grosso (MT). Desde então, ao menos 15 diferentes Projetos de Lei (PLs) tramitaram no Congresso Nacional com o intuito de regulamentar tal modalidade de educação. Em sua maior parte, são projetos elaborados e/ou têm relatores ligados aos partidos liberais – Partido Liberal (PL) e Partido Social Liberal (PSL) – e um deles, ligado à igreja neopentecostal, como é o caso do PL nº 3.179/2012 (BRASIL, 2012), cuja autoria foi do deputado federal, pastor e presidente da Igreja Batista Solidária, Lincoln Portela. Há apenas um Projeto de Lei, o PL nº 3518/2008 (BRASIL, 2008), apresentado por um parlamentar da frente "socialista", o Deputado e professor Henrique Afonso, do Partido dos Trabalhadores do Acre (PT/AC).

Observamos que esta longa tentativa de aprovação parece buscar uma modulação na governabilidade educacional, transferindo-a do âmbito de um *direito* da criança e do adolescente para o âmbito do *direito* da família. Essa modulação se transveste muitas vezes de um discurso conservador, como explicita o texto do Projeto de Lei nº 3261/2015 (BRASIL, 2015), criado pelo deputado estadual Eduardo Bolsonaro (PSL-SP)⁵⁹,

[...]A simples convivência em ambiente escolar multisseriado, com a presença de crianças e adolescentes de variadas idades, por si só, enseja preocupação e inquietude em questões relacionadas a violência, drogas, sexualidade precoce, *bullying*, valores culturais e religiosos etc., dos quais, muitas vezes, notoriamente o Estado não consegue tutelar os alunos na medida desejada pelas famílias[...] (BRASIL, 2015, p. 8).

Em defesa da “segurança” das famílias, o PL nº 3261/2015 (BRASIL, 2015) parece ensejar uma espécie de disputa entre o espaço da casa e o ambiente

⁵⁸ Dado publicado em reportagem da *Agência Brasil* (29/01/2021).

⁵⁹ Este PL propõe ainda alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

coletivo da escola. Assim, a regulamentação do ensino domiciliar, como mostra esse documento acima, se legitimaria numa contraposição à educação escolar pública, pois considera a escola como um ambiente coletivo envolto de “perigos”, como aparece no seguinte trecho destacado do documento.

Mas, ao se observar o discurso das famílias que integram a Associação Nacional do Ensino Domiciliar (ANED) e a Associação de Pais e Alunos do Distrito Federal (Aspa-DF) que apoiam a regulamentação do Ensino Domiciliar, uma outra motivação se destaca. Essas famílias reivindicam, sobretudo, a possibilidade dos pais e responsáveis proverem uma educação com maior "liberdade" aos seus filhos. Como mostra a fala de Carlos Vinícius Reis (42 anos), adepto da modalidade de educação em casa com seus três filhos, em entrevista ao "Correio Braziliense" (21/12/2020): "[...] na escola, há um formato padronizado, para todos os que estão ali e com poucas flexibilidades. Na educação domiciliar, encontram-se mais oportunidades de desenvolvimento de aprendizagem"⁶⁰.

Ainda que o Supremo Tribunal Federal tenha decidido pelo não reconhecimento da educação domiciliar no Brasil, em junho de 2021, o presidente Jair Bolsonaro assinou o Projeto de Lei nº 2401/2019 (BRASIL, 2019) que dispõe sobre o seu exercício⁶¹. A proposta busca definir legalmente as regras para quem prefere educar os filhos em casa e está em tramitação no Congresso Nacional.

Um ano antes, o governador Ibaneis Rocha, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) sancionou uma lei que institui o Ensino Domiciliar em Brasília. A norma entrou em vigor em fevereiro de 2021 e permite aos pais e responsáveis por estudantes com menos de 18 anos de educá-los em casa, sem a necessidade de matriculá-los em escolas, mas sob a condição de realizarem um cadastramento junto à Secretaria de Estadual de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e passarem por uma etapa na qual são obrigados a demonstrar aptidão técnica para desenvolver as atividades pedagógicas ou informar que contratarão profissionais capacitados para o ensino dos estudantes fora da escola. Essas medidas reforçam a abertura para que se dinamize o processo de regulamentação e outras propostas de Ensino Domiciliar sejam aprovadas, em nível municipal e estadual.

---

⁶⁰ "DF é pioneiro em regulamentação e em educação em casa fica a cargo da família", por Alan Rios. *Correio Braziliense*. DF, 21/12/2020. Disponível em <<https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2020/12/4896192-df-e-pioneiro-em-regulamentacao-e-educacao-em-casa-fica-a-cargo-da-familia.html>> acesso em 4 de mar. 2022.

⁶¹ Apensado ao PL nº 3179/2012 (BRASIL, 2012).

Longe de produzir um questionamento frente ao modo e à qualidade do processo de escolarização no país, o processo de regulamentação parece produzir, na realidade, uma *modulação* da escola assim como das subjetividades que a partir do *ethos escolar*, como mostrou Illich, se configuram. Uma modulação que não parece abalar, entretanto, o vínculo institucional entre as famílias, o Estado e o Mercado.

E é importante, ainda, mostrar uma diferença bastante significativa entre os PLs⁶². Nos mais antigos, previa-se que o acompanhamento do ensino das crianças e jovens no ambiente da casa fosse realizado sob a condição de estarem matriculados em uma instituição de ensino regular.

Contudo, no atual PL nº 2401/2019 (BRASIL, 2019), o modo como acontecerá esse acompanhamento das famílias educadoras será realizado por meio de um cadastro anual na plataforma virtual do Ministério da Educação (MEC) - ou junto à Secretaria de Estadual de Educação, como no caso de Brasília. Prevê-se que cada família cadastrada elabore um plano pedagógico individual correspondente a cada ano letivo e assim, o acompanhamento da aprendizagem poderá ser realizado à distância ou *on-line*. Tal pressuposto individualiza o acompanhamento do processo educacional, tornando-o responsabilidade não mais do Estado, mas de cada família pelo ensino em casa.

Neste aspecto, a forma como acontecerá o acompanhamento das "famílias educadoras" será ainda mais "excludente", pois pressupõe que elas tenham acesso à internet assim como disponibilidade ou contratar professores particulares para elaborar um plano pedagógico individual para seus filhos.

A defesa do Ensino Domiciliar por parte do Executivo conta com o apoio da Associação Nacional de Ensino Domiciliar (ANED), que julga ser mais *eficaz* a formação de crianças e jovens em casa do que na escola pública ou privada⁶³. Uma visão que foi endossada por exemplo, pela ex-chefe do Ministério da Mulher, da

---

⁶²Para uma análise mais detalhada desses Projetos de Lei do Ensino Domiciliar, indicamos o estudo de Morgado; Vasconcelos (2014).

⁶³No dia três de junho de 2019, a Câmara dos Deputados realizou sessão solene em defesa do projeto de lei PL (2401/19) pela regulamentação da educação domiciliar no Brasil. Todos os deputados presentes naquela sessão eram ligados a partidos liberais, como é o caso do deputado federal Jaziel Pereira de Souza, do Partido Liberal (PL-CE) e da deputada federal (RJ), Christine Tonietto. A defesa pela regulamentação do ensino domiciliar tem o apoio de famílias que se organizaram em uma Associação própria, a Associação Nacional do Ensino Domiciliar (ANED). Existente há mais de dez anos, a ANED defende o direito da Família ao ensino domiciliar, financia um recenseamento das famílias que já praticam o homeschooling no Brasil e promove uma série de ações de divulgação dessa prática.

Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, que, em entrevista cedida ao portal *on-line* de notícias *G1*, disse, "o pai que senta com o aluno duas, três horas por dia, pode estar aplicando mais conteúdo que a escola durante quatro, cinco horas por dia"⁶⁴. Não obstante, toda a discussão em trâmite para a regulamentação do ensino domiciliar no Brasil esteve centralizada em seu ministério enquanto uma questão de *direito* da família, pois se considerava que os filhos são um "*bem*" da família que deve ser salvaguardado, ou seja, uma propriedade/recurso da família e do Estado.

Nessa direção, sobressai a ideia de que a educação domiciliar pode ser um caminho individual *mais promissor*, como colocado pelo fundador da Associação Nacional de Ensino Domiciliar (ANED), Rick Dias, que, junto a um grupo de famílias brasileiras, fundou em 2010 tal associação, cujo objetivo é fortalecer as discussões sobre o ensino domiciliar no país e endossar o processo de regulamentação. Dias afirmou, em entrevista ao jornal *O Tempo* ⁶⁵ (12/07/2021), ter sido "bem-sucedido" no seu método da educação domiciliar dos dois filhos ao considerar que ambos atualmente estão matriculados no ensino superior e *ativos* no mercado de trabalho.

A crítica dessas famílias adeptas do *homeschooling*, como a de Rick Dias, é dirigida ao processo de escolarização pelo fato deste não corresponder às expectativas de uma educação *diferenciada, eficaz e promissora* no que diz respeito à garantia de melhores benefícios econômicos e individuais para seus filhos.

Em uma aproximação entre educação e biopolítica, a partir da leitura foucaultiana de Sylvio Gadelha, seguiremos com a problematização dessa ideia de educação defendida por essas famílias ligadas à ANED e que se colocam à favor do processo de regulamentação do Ensino Domiciliar no Brasil. Tentaremos explicitar os efeitos ético-políticos que emergem dessas ideias quando incorporadas aos contornos legais.

4.4. Ensino domiciliar: uma escola *flexibilizada*?

Como tal reivindicação do ensino domiciliar mantém uma ligação com o *ethos escolar*, considerando-se que a escolarização seguirá sendo realizada de acordo

---

⁶⁴ Bolsonaro assina projeto de lei que pretende regulamentar a educação domiciliar no Brasil. *G1*. Educação, 11 abr. 2019.

⁶⁵ Educação domiciliar pode estar sendo adotada por 30 mil famílias brasileiras. *O Tempo*, Belo Horizonte, 12 jul. 2021.

com o conjunto de operadores desse *ethos* - como o sistema de seriação, avaliação e formação de competências específicas -, iremos trazer à tona, as *modulações* subjetivas impulsionadas pelo discurso em defesa dessa modalidade de educação.

Gadelha (2016; 2017) traz valiosas contribuições em sua leitura da obra de Michel Foucault para pensarmos os processos de subjetivação contemporâneo e o intenso processo de *empresariamento da sociedade*. A partir disso, olharemos para as relações de poder exercidas pelo discurso em defesa da regulamentação do ensino domiciliar, “não do ponto de vista de sua negatividade, - como aquilo que proíbe, coage, interdita e reprime, mas do ponto de vista de sua positividade, ou seja, de sua capacidade constitutiva, instituinte, criadora de novas realidades - valores, prática, saberes, funcionamentos, subjetividades” (Gadelha, 2016, p. 41).

Com a emergência de um poder sobre a vida da população que ocorre, sobretudo no século XVIII, denominado por Foucault (2008) de *biopolítica*, o autor mostra como a educação adentra o campo da política de Estado, de um regime de governo dominado por técnicas fundamentadas na ciência política “[...] em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política” (Gadelha, 2017, p.121).

Governar, sob essa perspectiva, não mais constitui apenas o governo do território, mas, sobretudo, o governo dos modos de vida das populações, em um processo dinâmico, que se altera no decorrer do tempo com vistas às transformações da sociedade e da economia. Transformações que ocorrem inclusive no processo de escolarização, ainda que conserve, em geral, práticas tradicionais de educar jovens e crianças, produz simultaneamente, condições que parecem impulsionar novos meios de maximizar suas potencialidades econômicas. O que denota uma das características próprias da racionalidade neoliberal, que permeando todas as relações sociais, vai se constituindo “[...]um sistema integral – social, econômico, demográfico, cultural e ideológico – necessário para fazer uma sociedade desenvolvida funcionar por meio dos mercados e da propriedade privada” (Gadelha, 2016, p.117).

A partir de Foucault (2008), Gadelha (2017) mostra como o conceito de *capital humano* é introduzido na análise da racionalidade neoliberal de governo com o objetivo de pensar o dispositivo disciplinar menos como um poder uniformizador e de normalização – para o qual a educação universal igualitária pretendia ser um

fator de produção da igualdade, e pelo o que mostrou Illich (1985), apesar disso, não foi – e mais, como um dispositivo produtor de individualidades.

Como parte desse dispositivo disciplinar, a escola assume uma utilidade econômica e vai ramificando seu poder em novas *moldagens* e formas de gestão da vida de crianças e jovens. O discurso em defesa da regulamentação do ensino domiciliar tornará visível uma dessas *modulações*, quando algumas famílias passam, não somente a definir os métodos de ensino que melhor lhes convém, mas, sobretudo, a gerir o tempo e o *investimento* em educação, capaz de garantir melhores “benefícios financeiros” em relação ao mercado de trabalho.

Quando, nas reivindicações da ANED e de seus apoiadores se afirma uma busca por maior *liberdade* no processo formativo, na qual ser livre significa se diferenciar dos outros, obtendo vantagens nessa singularização, elas parecem favorecer a propagação de uma ideia de concorrência.

Gadelha (2017) explicita que, a noção de concorrência é impulsionada pelo *ethos empresarial* que atravessa o campo educacional e um de seus efeitos ético-políticos é a propagação da sensação de disputa entre os pares. Assim, diante da expectativa que a escola (desde o ensino básico até a Universidade) cumpra uma *eficácia* econômica, com vistas no sucesso de cada um, vê-se que não há no discurso a favor do ensino domiciliar nenhuma preocupação com a educação enquanto um espaço potente de encontros e de convívio com o múltiplo, o diverso, o diferente. *Aderir e concorrer* ao fluxo da axiomática capitalista aparece, mais uma vez, como um dos “ensinamentos” mais eficazes desse *ethos escolar* contemporâneo, como também previu Ivan Illich (1985).

Tal reivindicação ao mesmo tempo que adere à uma cultura empresarial, assinala, explicitamente, que a educação formal, dentro das paredes da escola, poderia devastar certas aptidões, “cortando pela raiz as potencialidades das crianças de hoje, principalmente quando se considera a vocação uniformizadora, homogeneizadora e normalizadora que costumava guiar por princípio a instituição escolar” (Sibilia, 2012, p.46-47). Podemos ver que há nisso uma *captura* do sentido de desescolarização colocado por Illich, ou seja, orientando a desescolarização segundo os princípios mercadológicos.

Mobilizadas pela *eficácia* econômica do ensino, a possibilidade dessas famílias gerenciarem a educação de seus próprios filhos propiciará, portanto, um *empreendimento* mais controlado e calculável, (Gadelha, 2016). Tal ideia de educar

em casa como um *investimento* “mais garantido” como colocado por Rick Dias (presidente da ANED) parece reforçar aquilo que Gadelha (2017, p.130) diagnosticou como *cultura do empreendedorismo*:

mediante a qual os custos/despesas relacionados à educação são convertidos ainda mais explicitamente em investimentos, bem como determinadas capacidades, habilidades e destrezas das crianças e jovens valorizadas pelo mercado, por conta de sua relativa raridade, a serem acumuladas e aperfeiçoadas pelos indivíduos, principalmente através da educação, de modo que, posteriormente, esses possam participar com melhores chances na acirrada competição por empregos e oportunidades e, caso bem sucedidos, possam trocá-las por uma boa remuneração (salários, fluxos de renda) (*Ibid*, p.130).

Nesse sentido, o discurso pró-regulamentação, atravessado por uma racionalidade neoliberal busca a *inclusão* institucional da prática de educação em casa para algumas famílias, motivadas, principalmente, pela justificativa econômica, isto é, pela ideia de que a educação se volte para a formação de competências no indivíduo e com um propósito meritocrático explícito – fundamentado na ideia de *capital humano*.

Segundo Gadelha (2009; 2016); a noção de meritocracia foi largamente gestada pelos economistas neoliberais, ligados à Escola de Chicago⁶⁶, os quais definiram que “(...) as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital (...)” (Gadelha, 2016, p.149). De modo que,

é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (*Ibid*, p.149).

---

⁶⁶ “[...] o termo Escola de Chicago surgiu na década de 1950, aludindo às ideias de alguns professores que, sob influência do paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz, atuavam junto ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago e à Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito desta mesma universidade. O termo remete também a um grupo de economistas que, a partir do início dos anos 1960 [...] além de servir de arauto à defesa do livre mercado, refutava e rejeitava os princípios da doutrina keynesiana. Um dos principais desenvolvimentos teóricos da Escola de Chicago [...] consiste na teoria do Capital Humano” (Gadelha, 2009, p.174-175).

Essa avaliação racional das estratégias educacionais em termos econômicos se relaciona diretamente com um exercício de poder denominado por Foucault (2008b *apud* Gadelha, 2016, p.151) de *governamentalidade*. Um tipo específico de poder que induz os indivíduos a programarem estrategicamente

suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, "literatura" de autoajuda, etc. (...) transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que cada vez mais estabeleçam entre si *relações de concorrência* (*Ibid.*, p. 151).

O "novo espírito" do capitalismo faz emergir um *ethos empresarial* que irá reconstituir o estatuto do "*homo oeconomicus*" - aquele que atua não apenas pelas relações de consumo, mas sobretudo, pelas relações de produção e concorrência, "é o homem da empresa e da produção" (Foucault, 2008a, *apud* Gadelha, 2016, p.152-153).

Na esteira disso, a vida das crianças e jovens, não somente as das famílias de *homeschoolers*, será cada vez mais investida

por por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem parte de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo "progresso" se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresas num mercado cada vez mais competitivo (Gadelha, 2016, p.156).

Vale ressaltar, como a discursividade das famílias associadas ao processo de regulamentação também enfatiza o desenvolvimento de certas competências e habilidades, antes, restritas "às teorias econômicas, de administração e das grandes corporações empresariais (*ethos empresarial*)" (*Ibid.*, p.156) tais como: proatividade, inovação, inventividade, flexibilidade, resiliência, senso de oportunidade, etc.

Esses mesmos traços apareceram também na proposição de uma educação realizada pela *potência*, ou mesmo na proposta de uma sociedade desescolarizada,

como quis Illich. A diferença radical, é que aquela potência a qual nos referimos, como um *devoir ético-afectivo* da educação, trazido ao longo no primeiro movimento do texto, trata-se da potência do não-conforme, da transvaloração dos valores postos... Uma potência não-teleológica, sem uma finalidade pré-determinada.

De outro modo, no *éthos empresarial*, inventividade e experimentação são requisitadas, mas, para aprisionar os indivíduos na lógica concorrencial e instável do mercado de trabalho. Isso se relaciona diretamente com uma “visão de mundo”, “uma maneira de ser” própria do empreendedorismo. Uma cultura que, segundo Gadelha (2016, p.158), “funciona de modo a fragmentar os indivíduos em mônadas, cada uma ficando responsável apenas por si mesma”.

Nessa espécie de `pedagogia empreendedora`, “o empreendedor é alguém que aprende sozinho” (Dolabela *apud* Gadelha, 2016, p.157), de modo que a iniciativa individual e o processo de “aprender a aprender” são muito mais enfatizados do que o trabalho em equipe e o ensino, e devem voltar-se, sobretudo, para a inovação (Gadelha, 2016, p.158).

Gadelha (*Ibid.*, p.158) explicita como isso

concorre para tornar as relações de sociabilidade frágeis, fugazes e movidas pela concorrência e por cálculos racionais frios, haja vista que implicam investimentos. Por isso mesmo, essas mônadas investidoras também parecem cada vez menos capazes de se agenciar entre si em torno da invenção de novos modos de vida, e de intervenção em favor de formas outras de existencialização e de sensibilidade, que não aquelas apregoadas pelo mercado.

Essa racionalidade empreendedora circunscreve uma produção subjetiva historicamente situada, que produz mecanismos de subjetivação, formas de sensibilidade, maneiras de agir, sentir e pensar e que se alastraram há algumas décadas pela América Latina, tendo grande aderência governamental no Brasil. Isso demarca uma sociedade cada vez mais hierarquizada socialmente e propaga o exercício de um poder individualizante, do “cada um conforme suas possibilidades”.

A transferência da responsabilidade de educar para os indivíduos, no caso, as próprias famílias, irá solicitar que estas, assim como seus filhos se “capacitem” para administrar a sua própria escolarização, otimizando recursos e, por conseguinte, “minimizando a necessidade de intervenção pública” (Sibilia, 2012, p.139). Para o Estado, por sua vez, torna-se, pouco a pouco, aceitável a regulamentação, porque,

tanto mais reduzirá os seus custos com a escolarização – o que implica a contratação de professores, a oferta de materiais didáticos, alimentação, equipamentos e infraestrutura física etc. E ainda, contará com a participação e colaboração *on-line* das próprias famílias educadoras.

Desse modo, parece que o mais recente Projeto de Lei nº 2401/2019 prevê não somente a regulamentação da prática do ensino domiciliar como também uma modulação da escola em sua versão *flexibilizada*.

Percebe-se então, que a crítica à instituição escolar colocada por tais famílias, embora emergja na esteira de uma crítica à escolarização, segue realizada dentro de uma perspectiva individual, em defesa de interesses privados, ou seja, longe do sentido de desescolarização como uma via emancipadora e coletiva - tal como colocada por Ivan Illich (1985).

Ainda mais, porque a prática do ensino domiciliar como vem sendo propagada por tais famílias não coloca nenhum entrave à instituição escolar, tampouco qualquer questionamento sobre esse processo de escolarização do ponto de vista do poder que ele exerce. Quando se coloca em termos legais, de um dispositivo jurídico-político, o que as famílias estão clamando, ainda é pela "normalidade", pela adequação à uma lei. Diante disso, a regulamentação permitirá que alguns sejam "beneficiados", servindo-se de um "privilégio" de classe. Além disso, essa reivindicação estabelecida pelas famílias (compostas, em sua grande parte, por famílias ligadas aos princípios liberais) e o Estado guarda uma relação ambígua, na medida em que seu discurso, ao mesmo tempo quer se situaria no "interior" como no "exterior" do Estado (Gadelha, 2016, p.138).

Essa regulamentação, ao mesmo tempo que irá "incluir" uma pequena parcela da população que deseja realizar uma educação fora do âmbito escolar, irá, por outro lado excluir uma grande maioria que não pode optar por essa possibilidade, pois, depende da escola, do ensino, do espaço, do tempo, dos materiais e alimentação que essa instituição ainda provê.

De certo modo, Sílvio Gallo (2015) mostra que a inclusão do ensino domiciliar na lei, apenas se torna possível justamente porque vivemos em regime de governo democrático. Contudo, salienta que

a governamentalidade democrática implica, por mais paradoxal que isso possa parecer, em um controle social sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações. [...] ao mesmo tempo que

promove uma capilarização do poder, ao instalar um sistema de individualização que se destina a modelar cada indivíduo e a gerir sua existência. Essa governamentalidade política é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático (Gallo, 2015, p.337).

A "governamentalidade democrática" é o que irá, portanto, agenciar as forças sociais, mas, em defesa de uma série de medidas e estratégias políticas para um maior controle da própria população. Seus efeitos individualizantes vão se alinhando com uma lógica "personalista" de educação e, embora, "desejada" por todos. É o que mostra Guattari & Rolnik (2010), ao dizer que a lógica neoliberal dessas sociedades transpira um "cerco pseudo personológico" ao propagarem a sensação de exclusividade e de personalização dos bens de consumo e serviços. A possibilidade de escolher e de realizar a educação conforme uma visão de mundo "exclusivista" - e, também excludente - parece bastante sedutora para as famílias de *homeschoolers*, mas também daquelas que decidiram *investir* uma parte de suas fortunas em escolas altamente especializadas para seus filhos, escolas que apenas uma elite poderá acessar. Em relação ao processo de regulamentação e exercício da prática do ensino domiciliar, as famílias se tornarão *colaboradoras* da máquina-estado, definindo e almejando as normas e diretrizes de regulação dessa prática e, também, para "melhor" controlar a si mesmas.

Nesse aspecto, o processo de regulamentação do ensino domiciliar segue uma "onda" de políticas de flexibilização da educação no país, tal como o crescimento dos cursos de Educação à Distância (EAD), que vêm "ampliando sua abrangência inclusive para o ensino médio, e marca uma conjuntura de mercantilização da educação" (Mattos & Silva, 2020, p.16). Tal intensificação dos princípios de Mercado operando no campo educacional, favorece, em contrapartida, a precarização da educação como um serviço público e comum, pois pressupõem, cada vez mais, uma maior disponibilidade de investimentos privados no campo educacional. Inclusive, a própria educação formal não ficou alheia a essa transformação. De modo que, "naquelas muitas sociedades em que o acesso à escola e à sua qualidade são fortemente diferenciados em função das classes

sociais a que ela se destina, os efeitos dessas mudanças podem ser ainda mais perversos" (Veiga-Neto *apud* Sibilía, p.120).

Com relação ao ensino domiciliar, será implementado um sistema de avaliação das famílias de *homeschoolers* previsto para ser realizado via *on-line*, em que será criada uma plataforma exclusiva do Ministério da Educação voltada a considerar apenas as notas das avaliações, priorizando mais os resultados e a *performance* individual em vez da aprendizagem como capacidade das crianças e jovens se relacionarem entre si e com o seu ambiente ou seja, como um processo múltiplo, coletivo e diverso.

Sibilía (2012) lembra ainda que, na "corrida" por uma educação mais especializada há "uma aliança tácita entre três vetores fundamentais da contemporaneidade: meios de comunicação, tecnociências e mercado" (p. 46). Gilles Deleuze foi quem diagnosticou, em seu ensaio "*Post-scriptum* sobre as sociedades de controle", publicado em 1990, que estaríamos vivendo, desde então, em sociedades que não operam mais por confinamento, mas, por "controle contínuo e comunicação instantânea" (Deleuze, 2008, p.216).

Nessa perspectiva, há mais de trinta anos, já estaríamos vivendo, "às cegas",

novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. (...) Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional - um outro meio fechado - , mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação (*Ibid.*, p. 216).

Deleuze (2008) explicita como a implementação gradativa desse regime de vida "inovador" foi impulsionada por um tipo de capitalismo mais dinâmico, entre o fim do século XX e início do XXI. Pois, antes disso, nas sociedades disciplinares, instituições como o hospital, a fábrica, o quartel e a escola, funcionavam, sobremaneira, em moldes específicos: por meio do confinamento, da prática do exame e através de uma linguagem *analógica*. Então, quando Deleuze diz que, nas sociedades de controle, as escolas serão liquidadas, ele se refere às escolas nos

moldes disciplinares. Às quais poderíamos acrescentar ainda outros fatores característicos como presencialidade, encontros não premeditados, etc.

Por outro lado, a escola a qual estamos nos referindo, considerando o próprio ensino domiciliar como uma de suas modulações, já se situa dentro das sociedades de controle, visto que os controles são uma *modulação*, uma moldagem auto-deformante que muda continuamente, a cada instante, ou como diz Deleuze (2008, p. 221) como uma peneira cujas malhas mudam de um ponto a outro.

Essa modulação da escola se apoia nas tecnologias eletrônicas e digitais e é regida pelos mesmo *ethos empresarial* das sociedades de controle, fortemente marcada pelos meios de comunicação audiovisuais. Graças à irrupção triunfal das redes informatizadas que nessas sociedades acontece “uma profunda transformação das linguagens, afetando os modos de expressão e comunicação em todos os âmbitos, inclusive em campos tão vitais quanto a construção de si mesmo, as relações com os outros e a formulação do mundo (Sibilia, 2012, p.63).

Para Sibilia (2012), um dos efeitos da lógica informacional que impregnou “o cortinado e redefiniu o real” através de uma interferência sem fim de imagens e informações deformáveis é própria ideia de comunicação e as possibilidades de repensarmos modos de “nos vincularmos uns aos outros, construindo sentidos compartilhados” (p.64).

A hipótese de Sibilia - e que também nos interessa - seria, que

na sociedade informacional, espetacular e hiperconectada por redes interativas, desmorona-se a utopia da comunicação que alumiu o sonho iluminista e sustentou o projeto moderno. Sobre as ruínas dessa ilusão, no entanto, caberia agora inventar pequenos laços precários, mas talvez poderosos, meramente situacionistas ou válidos para cada ocasião (*Ibid.*, p. 64-65).

Essa hipótese nos interessa na medida em que, a produção desses vínculos momentâneos e situados podem fazer emergir modos de convívio não tão definidos pelo *ethos empresarial*. Pois, o que esse *ethos* insiste em promover, diz Sibilia, é uma “certa dispersão e certa fragmentação nas experiências vitais: no lugar da

solidez, da sistematização e da perduração - antes consideradas fundamentais - , agora se impõe a impressão vertiginosa de que cada um deve lutar por sua própria carreira num contexto hostil e mutante" (*Ibid.*, p.94).

De todo modo, a nossa maior tarefa nos tempos atuais como educadores e aprendizes consiste em evitar que o lugar esvaziado pelo Estado debilitado

seja ocupado exclusivamente pela lógica mercantil: se hoje, de fato, a escola se despoja da investidura estatal que a sustentava - rija e às vezes cruel, mas também iluminada por um ideal de igualdade e emancipação - , perderíamos muito se ela o fizesse para se transformar numa empresa como outra qualquer (Sibilia, 2012, p.101).

Sobretudo, porque é importante reconhecer o papel que a Escola assume em uma sociedade com abismos socioeconômicos e culturais como a nossa. E saber que a Escola cumpre "[...]um importante papel para as pessoas mais pobres e filhos de trabalhadores, não somente como espaço de aprendizado básico, mas, em muitos casos, também local de sociabilidade e acesso à arte e à cultura" (Gallo; Ferreira, 2021, p.15-16).

Olhar para a possibilidade de experiências educativas que acontecem dentro e fora dos moldes escolares permite pensar a possibilidade da não reprodução, de não conformação, adaptação às relações de poder exercidas pelo *ethos escolar*, mas também pelo *ethos empresarial*, como vimos neste capítulo. A crítica à escolarização pode, contudo, como vimos no discurso a favor da regulamentação do ensino domiciliar, ser "capturada" por uma racionalidade neoliberal, inviabilizando um processo de emancipação. Nesse caso, torna-se urgente afirmarmos valores como a solidariedade e a cooperação, em consonância com a dimensão pública de toda educação. E, para tanto, é ainda preciso tomar "a dimensão do público" para além da "coisa comum" e do "financiamento estatal" (Gallo; Ferreira, 2021, p.15-16). Tanto porque "a escola pública pode ser considerada como espaço onde se possa estabelecer relações criativas e horizontalizadas[...]"(*Ibid.*, p.15-16) como as práticas educativas que acontecem dentro e fora dela e buscam desenvolver aprendizados a

partir de experiências dialógicas entre grupos sociais diferentes, podem configurar práticas potencialmente transformadoras das relações de ensino-aprendizagem.

Buscamos portanto, neste capítulo, mostrar uma das *modulações* da escola por meio do discurso em torno da defesa do ensino domiciliar. Essa modalidade, que parece emergir de uma crítica à instituição escolar, recoloca, entretanto, grande parte dos elementos e rituais próprios da escolarização. E, ademais, reforça uma lógica de empresariamento que atravessa todas as relações na sociedade, inclusive o campo educacional. Ainda assim, não pretendemos negar a possibilidade de tal ensino ser realizado dentro do âmbito da casa. Mas, mostrar como o discurso a favor de sua regulamentação tem servido a princípios e valores colocam em risco a noção de coletividade, de comunidade.

Vale dizer, por fim, que essa apropriação neoliberal da proposta de desescolarização realizada pelas famílias organizadas em torno da ANED e outras, omite um ponto central na crítica de Illich: sua posição radical de combate “às políticas neoliberais e à uma abordagem consumista, individualista e competitiva da educação. Eles também omitem que sua proposta de rede de aprendizagem foi baseada em espaços educativos e de convívio comunitários” (Bartlett & Schugurensky, 2020, p. 76).

Considerações Finais

Procuramos pensar, nesses dois movimentos da tese, os desafios que estão colocados no campo educacional contemporâneo, sobretudo, quando pensamos no papel da escola como instituição moderna. Para tanto, foi preciso perguntarmos sobre o papel da educação nos dias de hoje, e, como vimos, no Brasil, na educação como sinônimo de escolarização, inclusive, escolarização pública.

Desse modo, no primeiro movimento, problematizamos a educação como uma experiência inventiva. E, com Deleuze e Spinoza, mostramos um *devoir ético-afectivo* da educação para sinalizar o que *desejamos* que a escola faça com as crianças e os jovens contemporâneos e com aqueles que ainda virão mais adiante. Isso acontece, sobretudo, com a ativação dos espaços-tempo da escolarização pública e com a quebra dos ciclos de reprodução de assujeitamentos e controle.

Em uma aproximação ao nosso campo empírico-experimental, quisemos trazer à tona algumas propostas educativas recentes que impulsionam a criação de práticas desescolarizadas. Assim, mostramos, “de dentro” da nossa atuação de pesquisadora como artista-educadora, algumas “cenas desescolarizadas”, vividas em duas experiências educativas distintas, a do projeto Ori Mirim e a do Programa PIÁ. Nelas, observou-se a relevância das práticas artísticas, os jogos corporais, teatrais, das materialidades plásticas como formas de ralentar os fluxos e criar vínculos. E, a partir disso, contrapor o “mandato do pedagogo” que quer comandar o tempo todo o processo educativo. Vimos também que são propostas que, em âmbito local, buscam sinalizar novos possíveis em educação, embasando um movimento à contrapelo do processo de enfraquecimento da tessitura social impulsionado pela racionalidade neoliberal.

Elencamos essas duas experiências porque elas pareceram irrigar *outras* práticas em educação em consonância com a arte, dando a ver novos espaços e experiências elaboradas *com* as vozes e expressões das crianças. Vividas na perspectiva de quem atuou ou acompanhou-as de perto, pudemos trazer pistas de como elas acontecem, o que propõem e os seus efeitos ético-políticos, expressos, inclusive, nos olhares e gestos das próprias crianças. Em seu caráter processual, inventivo e comunitário, embora não sejam projetos que venham substituir a escola, podem criar um tensionamento de sua lógica, fazendo fugir um pouco do *ethos*

escolar e, assim, mostrar outras potências e *devires* da educação, inclusive, da própria escola.

Vale lembrar como o próprio Ivan Illich procurou criar uma experiência educativa livre e comunitária durante sua atuação com a formação de jovens e adultos imigrantes e empobrecidos, no âmbito das oficinas e atividades do Centro Intercultural de Documentação (Cidoc), em Cuernavaca, no México. Por isso, ressaltamos que em sua crítica, “sua intenção não era acabar com a escola, mas liberar a educação, para liberá-la do Estado e passar o controle para os movimentos de base socialmente organizados” (Bruno-Jofré; Zaldívar, 2012 *apud* Bartlett; Schugurensky, 2020, p. 76).

De todo modo, adentrar a crítica à instituição escolar, na companhia de Ivan Illich (1985), nos propiciou pensar o processo de escolarização como forma de opressão, de produção de indivíduos obedientes, além de fortalecer uma ideia de meritocracia, um sistema de reprodução das desigualdades sociais. Contudo, é importante registrar que o próprio Illich, no final do século XX, disse

que esperava que sua crítica à escolarização pudesse ajudar as pessoas a refletir sobre os efeitos perniciosos e intencionais da instituição escolar e talvez buscar alternativas a ela, mas ao mesmo tempo começou a perceber que seu ponto de vista era ingênuo e que ele estava “brigando com o inimigo errado” (Illich, 1995, *apud* Bartlett; Schugurensky, 2020, p. 76).

Ainda assim, trazer à tona algumas cenas desescolarizadas e pensar a atualidade da crítica de Illich à escolarização moderna tornou possível perceber que desescolarização é um processo que assume hoje características muito mais amplas, diversas e desafiadoras. E, inclusive, que ultrapassa a ideia de ser mais uma “modalidade” ou alternativa educacional, como se pretende, por exemplo, o ensino domiciliar. A radicalidade da crítica de Illich nos levou a tensionar o papel da instituição escolar na reprodução de relações de poder, por sua capacidade de produzir subjetividades conformadas e assujeitadas.

Então, no segundo movimento, vimos como a escola vem sendo *modulada*, sobretudo, a partir da fusão com as redes de informática e o alastramento do *ethos empresarial* no campo educacional. Tentamos explicitar uma dessas modulações através da aproximação ao discurso a favor da regulamentação do ensino domiciliar no Brasil.

Tornou-se urgente mostrar como essa modulação da escola está a largos passos da perspectiva de desescolarização elaborada por Ivan Illich (1985), pois favorece um ideal de sociedade mais hierarquizada socialmente e competitiva. E, ao operar mutações subjetivas que seguem de acordo com uma cultura empreendedora que se alastra no campo educacional, acabam por colocar em risco a escolarização pública e igualitária. Pois, reforçam um ambiente social que tudo parece conduzir no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição, destruindo as condições de possibilidade do coletivo e reduzindo a força de atuação política.

Numa via outra, para contrapor o efeito de individualização que essa *modulação* da escola produz, tornou-se imprescindível restituir a dimensão coletiva da educação em seu *dever ético-afectivo*. E, assim, voltamos, de outro modo, à proposição da educação como um experimento inventivo, de invenção de vidas potentes através da propagação de *afectos* alegres capazes de aumentar a nossa potência de conhecer, de pensar e de expressar o pensamento. Um *dever* da educação que seja capaz de criar as condições de possibilidade de uma vida potente em comum, em coletividade. Redefinindo a educação como tempo-espço de encontro, de diálogo, de experimentação, de produção de vida e pensamento livres. Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa nada simples, mas é este o tipo de combate que vale a pena enfrentarmos.

REFERÊNCIAS

Bibliografia citada

ANDO, Lia. M. **Lauro de Oliveira Lima e a escola secundária**: um estudo de sua produção intelectual ao longo de sua trajetória profissional (1945-1964). 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/47773/Tese-47773.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2019. A educação brasileira em 2018. São Paulo: Todos pela Educação, Editora Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

BARTLETT, Tara.; SCHUGURENSKY, Daniel. *Deschooling Society 50 years later: Revisiting Ivan Illich in the Era of Covid-19*, In: **SISYPHUS – Journal of Education**, Vol. 8, Issue 3, 2020, p. 65-84. Disponível em <https://doi.org/10.25749/sis.20833>. Acesso em: 1 de jun. 2023.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4657/1994**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1994. Disponível em: www.camara.leg.br/propostas-legislativas/223311. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3518/2008**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/398589>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3179/2012**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/534328>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3261/2015**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=80FBCF14A3938B59BF127E7C1C70F9CA.proposicoesWebExterno2?codteor=1404006&file name=Avulso+-PL+3261/2015. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2401/2019**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em: 28 jul. 2021

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59 de 2009. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1>
Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 126p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CADERNO DE FORMAÇÃO E PESQUISA DO PIÁ. São Paulo: Secretaria de Cultura, 2014. Disponível em:
<https://a2bb591d-9405-4d57-a193-001aecc259d8.filesusr.com/ugd/34784d_4216f8628e134c00b3da6d88009fdd77.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

CADERNO DE FORMAÇÃO E PESQUISA DO PIÁ. Territorialidades, Redes de Apoio e a Garantia de Direitos para Crianças e Adolescentes. São Paulo: Secretaria de Cultura, 2022. Disponível em:
<https://a2bb591d-9405-4d57-a193-001aecc259d8.filesusr.com/ugd/34784d_e4ed67456b05474ab05197f6d7e36532.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

CESAR, Caroline. Deputados defendem educação domiciliar em solene na Câmara. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 3 jun. 2019. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/noticias/559101-deputados-defendem-educacao-domiciliar-em-solene-na-camara/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CORAZZA, Sandra. M. & NODARI, Karen, E. R. Procedimentos didáticos de invenção: a potência dos signos das artes. In: CORAZZA, S. M. (org.). **Métodos de transcrição – pesquisa em educação da diferença**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2020. p. 361-376.

CORAZZA, Sandra M. **Artistagens: Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CRISTALDO, Heloísa. Censo Escolar 2020 aponta redução de matrículas no ensino básico. **Agência Brasil**, Brasília, 29 jan. 2021. Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico>. Acesso em: 19 out. 2021.

CRISTALDO, Heloísa. Avança na câmara projeto sobre ensino domiciliar. **Agência Brasil**, Brasília, 10 jun. 2021. Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-06/avanca-na-camara-projeto-sobre-ensino-domiciliar>. Acesso em: 31 jul. 2021.

DELIGNY, Fernand. **Semente de crápula**. Conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la. Tradução de Juliana Jardim e Luiz Pimentel. São Paulo: N-1 edições, 2020 / Hedra.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008, 7ª reimpressão.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. 2ª Reimpressão - 2005.

DOSSIÊ PROGRAMA DE INICIAÇÃO ARTÍSTICA (PIÁ), 2010-2012. São Paulo: Programa de Iniciação Artística, 2012. Disponível em: https://a2bb591d-9405-4d57-a193-001aecc259d8.filesusr.com/ugd/34784d_89f03aa67db442ca884ddea225f32bbc.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

ESTIMADO, Roberta. B.; SANTOS, João Luis L. P. Limites e possibilidades da educação formal: um debate entre Paulo Freire e Ivan Illich. **Humanidades Em diálogo**, 6, 2014, p. 175-190. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-7547.hd.2014.106268>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FERRARI, Márcio. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. **Nova Escola**, 1 out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FERRO, Carla. **É necessário, o impossível**. São Paulo: Publicação independente, 2017.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, As heterotopias**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

_____. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 19 ed. São Paulo: Ed. Graal, 2004.

_____. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Ditos e escritos III**. Organização e seleção de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FREIRE, Paulo.; ILLICH, Ivan. **Diálogo: análisis crítico de la "desescolarización" y "concientización" en la coyuntura actual del sistema educativo**. Buenos Aires: CELADEC, 1975.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, UFRGS, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>. Acesso em: 3 set. 2021.

_____. Biopolítica: no que isso interessa aos educadores? In: GADELHA, S.; PULINO, L. (orgs.). **Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores**. Vol.1. Campinas: Editora Alínea, 2012, p. 59-67.

_____. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33. n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/54712>. Acesso em: 14 set. 2021.

GAJARDO, Marcela. Ivan Illich (1926-2002). In: **Illich**. Coleção Educadores MEC. Tradução e organização José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010. Disponível em: https://download.uol.com.br/educacao/colecao_educadores/ivan_illich.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

GALLO, Sílvio. "O pequeno cidadão": sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault – Governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 329-343.

GALLO, Sílvio; FERREIRA, Rodrigo. A. (orgs.). **Educação Anarquista: explorações contemporâneas**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 7-24.

GAMA, Guilherme. Formigas armazenam presas em meio à trilha como estratégia de coleta. **Jornal da USP**, São Paulo, 15 fev. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/formigas-armazenam-presas-em-meio-a-trilha-como-estrategia-de-coleta/>. Acesso em: 18 set. 2023.

GUATTARI, Félix. & ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

IAFELICE, Henrique. **Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e educação**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2015.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde E. Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

ILLICH, Ivan. **A convivialidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1973

JAGUN, Márcio. **Orí a cabeça como divindade**. Rio de Janeiro: Litteris, 2015.

KASTRUP, Virgínia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Rev. Polis e Psique**. Número especial: 20 anos do PPPSI/UFRGS, 2019. p. 99-106. Disponível

em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/97450>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

KLOH, Fabiana. Ferreira. P. Os intelectuais da desescolarização: Ivan Illich e John Holt num diálogo político e pedagógico. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa**. Universidade Federal da Paraíba, 15-18 ago. 2017. ISSN 2236-185. p. 2946-2959.

KOHAN, Walter. O. (org). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LILLARD, Paula. P. **Montessori: A Modern Approach**. Nova Iorque: Schocken Books, 1988.

MATTOS, Laura.; FARIA, Flávia.. Da creche ao ensino médio, 17% dos brasileiros estão em escolas particulares. **Folha de S. Paulo**. São Paulo. 16 ago. 2022
Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/da-creche-ao-ensino-medio-so-17-dos-brasileiros-estao-em-escolas-particulares.shtml>. Acesso em: 30 abr. 2023

MATTOS, Miriam de Cassia C. M. & SILVA, Maria Cristina R. F. Precarização e privatização das políticas públicas na educação a distância. **Educação**. v. 45, 2020, Jan-Dez. Publicação contínua. p. 1–22. Disponível em:
<https://doi.org/10.5902/1984644435216>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MESQUIDA, Peri. O Diálogo de Illich e Freire em torno da Educação para uma nova Sociedade. **Contrapontos**, volume 7, n. 3, p. 549-563, Itajaí, set/dez 2007.

MORGADO, José Carlos B. C.; VASCONCELOS, Maria Celi. C; Desafios à escolarização obrigatória: inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Periódico científico editado pela ANPAE. Brasília, v. 30, n. 1, p. 203-230, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/50021>. Acesso em: 24 set. 2021.

NASCIMENTO, Roberto. D. S. Dimensões políticas da teoria deleuziana dos signos. In: GALLO, S., NOVAES, M. GUARIENTI, L. B O. (orgs.). **Conexões: Deleuze e política e resistência e...** Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013. p. 63-86.

OLIVEIRA, Cinthya. Educação domiciliar pode estar sendo adotada por 30 mil famílias brasileiras. **O Tempo**, Belo Horizonte, 12 jul. 2021. Disponível em:
<https://www.otempo.com.br/cidades/educacao-domiciliar-pode-estar-sendo-adotada-por-30-mil-familias-brasileiras-1.2511113>. Acesso em: 14 set. 2021.

OLIVEIRA, Elida. Bolsonaro assina projeto de lei que pretende regulamentar a educação domiciliar no Brasil. **G1**, Educação, 11 abr. 2019. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/11/bolsonaro-assina-projeto-de-lei-qu-e-pretende-regulamentar-a-educacao-domiciliar-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 14 set. 2021.

PACHECO, José. **Aprender em Comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PIAPURU: livro-brinquedo: “Como contar esse tempo?” (2010 e 2021). São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2022.

PIAPURU. Revista do Programa de Iniciação Artística - PIÁ. n. 2. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2014.

PORTO, R. M., & PEREIRA, J. C. de L. A pandemia do coronavírus e os efeitos na educação: reflexões em curso. **Revista Interinstitucional Artes De Educar**, 6, 279–300. 2020. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.50615> Acesso em 25 set 2023.

RANCIÈRE, Jacques.; JDEY, Adnen. **O método da cena**. Tradução de Ângela Marques. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Quixote Do, 2021.

RIOS, Alan. DF é pioneiro em regulamentação em e educação em casa fica a cargo da família. **Correio Braziliense**, online, Brasília, DF, 21 dez. 2020. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2020/12/4896192-df-e-pioneiro-em-regulamentacao-e-educacao-em-casa-fica-a-cargo-da-familia.html>. Acesso em: 4 de mar. 2022.

SÃO PAULO. Projeto de Lei 01-00461/2016. São Paulo: Câmara Municipal, 2016. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/projeto/PL0461-2016.pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Gildemarks. C. A polêmica Paulo Freire e Ivan Illich: Notas sobre educação e transformação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 24, maio-out 2015, p. 102-120.

TÓTORA, Silvana. Foucault: Biopolítica e governamentalidade neoliberal. **REU**, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 81-100, dez. 2011.

_____. Uma pedagogia das sensações. In: TÓTORA, S., OTTAVIANI, E. (orgs.) **Educação e extensão universitária: foco vestibular: um experimento da diferença**. São Paulo: Paulinas: EDUC. 2010, p. 215-227.

VASCONCELOS, Maria Celi. C. A educação domiciliar no Brasil. [Entrevista cedida a] Bruno A. Picoli. **Desidades – Revista Eletrônica de divulgação científica da Infância e Juventude**, UFRJ, Rio de Janeiro, out./dez. 2020. Disponível em: http://desidades.ufrj.br/open_space/a-educacao-domiciliar-no-cenario-brasileiro/. Acesso em: 22 set. 2021.

_____. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-posições**. Campinas, SP, v. 28, n. 2, p. 122-140, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8650331>. Acesso em: 26 jan. 2022.

_____. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Revista Educação em Questão**. Natal, RN, v. 28. n.14. p. 24-41, jan/jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4463>. Acesso em: 26 jan. 2022.

VELASCO, Irene. H. “A vida paradoxal de Maria Montessori, criadora do método de ensino para crianças pobres que virou modelo para ricos”. **BBC News Mundo**, 5 set. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53972711>. Acesso em: 18 ago 2021.

VIANA, Felipe. S. “Desescolarização como poética de sobrevivência, território de resistência e criatividade”. **Rev. Tópicos Educacionais**. Recife, v. 24, n.2, p.1-23, jul-dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>. Acesso em: maio 2021.

VINAGRE, Talita. Esburacando começos. Ensaio de pesquisa-ação, 2014. **Biblioteca virtual do PIÁ**. São Paulo: Secretaria de Cultura, 2014a. Disponível em: <https://areaartped.wixsite.com/bibliotecavirtualpia/2014>. Acesso em 14 maio 2023.

Bibliografia complementar

ALBERTO, Fellype. Após recentes ataques em escolas no Brasil, professores da rede pública de Juiz de Fora temem pela segurança. **G1**, Zona da Mata - Juiz de Fora, 12 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2023/04/12/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

ARDILES, Omar. *et al.* **Más allá de la escuela**: historias de aprendizaje libre. Compilado e editado por Constanza Monié e Cesilia Roja. Ilustrações de Nicolás Lepka. 2 ed. compendiada. Xalisco, México, 2018.

ASPIS, Renata. L. Resistências nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e sub-versões. In: AMORIM, A. C.; GALLO, S.; OLIVEIRA JR.; W. M. (orgs.). **Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...** Petrópolis: De Petrus et alii, 2011.

BARBOSA, Lemos Pe A. **Pequeno Vocabulário Tupi-Português**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1951. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Abarbosa-1951/pequeno/barbosa_1951_tupi-portugues.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

CAMELO, Ana Paula (2013). "e... novas formas de pensar a comunicação sonora". In: GALLO, S.; NOVAES, M.; GUARIENTI, L. B. O. (orgs.). **Conexões: Deleuze e política e resistência e...** 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et alii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, p.162-172.

CARVALHO, Cátia. F.; DIAS, Raquel S. R. Problematizações sobre corpos escolares e dança: nos (des)caminhos da presença-ausente. In: BANDEIRA, B. S. *et al.* (orgs.) **II Seminário Internacional Michel Foucault: Cinquentenário de as Palavras e as Coisas**. Pelotas: NEPFIL online, 2016. p.139-151. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/nepfil/files/2019/02/1-seminario-foucault-1.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016 (col. Estado de sítio).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Fábio. De Onde Vem o Tiro?: violência, insegurança e imaginário do medo na escola. **PrimaFacie**, [S. l.], v. 5, n. 8, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/7187>. Acesso em: 22 abr. 2023.

GONÇALVES, Marcela. **Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização: tensões, potências e perigos**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (IP-USP). 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-05012017-100402/publico/goncalves_corrigeida.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

KOHAN, Walter. **Uma viagem dos sonhos impossíveis** (org.). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2022.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, abr. 2002, p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2021.

LEITE, César. D. P. Educação e infância e cinema: ensaios e devires em montagens com crianças e professores. In: GALLO, S., NOVAES, M. GUARIENTI, L. B O. (orgs.). **Conexões: Deleuze e política e resistência e...** Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013. pp. 209-224.

BARROS, Manoel. **Livro Sobre Nada**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

MASSCHELEIN, Jan. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Jan Masschelein, Maarten Simons; tradução Cristina Antunes. – 2. ed.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

PACHIONI, Miguel. A desescolarização da sociedade para a construção do conhecimento. **Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e**

Cultura., [S.l.], dez. 2012. ISSN 2238-0701. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/32460/20596>. Acesso em: 23 mar. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/am.v0i4.32460>.

RODRIGUES, Helena. Investigação, formação, criação artística e serviço à comunidade no estudo do desenvolvimento musical na infância e primeira infância. In: **Jorge Crespo - Estudos em Homenagem**. Edição: 100Luz, dez. 2009. Loulé, Portugal.

RODRÍGUEZ-BENCOMO, Albeley. “Rachar os modelos - as pedagogias de Catherine Walsh feitas com o corpo, a palavra, a criação e as vivências”. In **Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur - Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina**. ORTEGA-CAICEDO, Alicia; LANG, Miriam (editoras org.). Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador, 2020. p.115-119

SAYÃO, Lara. Prefácio. In: LOPES, N; SIMAS, L. A. **Filosofias africanas: uma introdução**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023, p. 9-13.

SENNETT, Richard. **Juntos**. Tradução de Clóvis Marques. 3 ed. Rio de Janeiro, 2015.

SGOBIN, Alexsandro. Naus deleuzeanas: em busca de práticas-de-aula-que-se-querem-rizoma. In: GALLO, S.; NOVAES M.; GUARIENTI, L. (orgs.). **Conexões: Deleuze e política e resistência e...** 1 ed. Petrópolis: De Petrus et Alii; Campinas: ALB; Brasília: CAPES, 2013, p. 251-260.

TÓTORA, Silvana. Democracia e sociedade de controle. **Verve**, São Paulo, Nu-Sol, v. 10, out., 2006.

WILD, Rebeca. **Educar para ser**. Tradução de Anna Montané. Barcelona: Herder editorial, 1986.

ZAJDSZNAJDER, Luciano. **A travessia do pós moderno: Nos tempos do vale-tudo**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. Trad. e prefácio de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª edição).

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. - Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

Documentários e vídeos

A LÍNGUA DAS COISAS. Direção: Alan Minas, Brasil: 2009. (15 min.). Disponível em: <https://youtu.be/uVDI8TZGQk8?si=jmRKQ3Gu4hGDRyFZ>. Acesso em: 1 de maio de 2023.

ADVENTURE PLAYGROUND - Children find fun and social structure in World War 2 bomb site rubble. A National Playing Fields Association and Stanley Schofield Productions. Inglaterra. 1965. minidocumentário. (13 min 52') Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uwj1wh5k5PY>. Acesso em: 26 maio 2021.

ANOTHER BRICK IN THE WALL, THE WALL, parte II. Pink Floyd. Columbia/CBS Records. 1979, videoclip. (6 min). Inglaterra.

EDUCAÇÃO PROIBIDA. Direção: Gérman Doin. Argentina, 2012. Documentário. (115 min.). Disponível em: <https://educacionprohibida.com/?l=es>. Acesso em: 3 ago. 2021.

ENTRE RIOS. Direção: Caio Ferraz. São Paulo, Trabalho de Conclusão de Curso Bacharelado em Audiovisual, SENAC, 2009, documentário (25 min. 11'). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fwh-cZfWNlc>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ESCOLARIZANDO O MUNDO. (*Schooling the World*), direção e edição Carol Black, 2010. Documentário, (64 min). Disponível em: https://youtu.be/6t_HN95-Urs?si=3t8W8QcTuhF6zwRq: Acesso em: 12 out. 2021.

FESTIVAL VIVA BINÁH. Live com Virgínia Kastrup. Vídeo (*live*), 2020 (126 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cXeqhjwNpog>. Acesso em: 11 ago 2020.

THE LAND - a movie and discussion about Adventure Play. Part.1. Direção: Erin Davis. Boston Children's Museum, 2015 (19 min. 24'). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vHKrH51ygok>. Acesso em: 26 maio 2021.

PIÁ MEMÓRIA. Vídeo realizado pela dupla de artistas-educadores em conjunto com as crianças da turma do PIÁ CEU José Bonifácio. Dir. e edição: Dida Genofre John Halles (CEU José Bonifácio, 2022). Vídeo (3 min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cpA02LI2XBg>. Acesso em: 11 jun. 2023.

ENTREVISTA com Carla Ferro: Aprendizagem sem ensino faz outra história. CANAL APRENDIZAGEM VIVA. Iº Congresso online sobre comunidades de aprendizagem, 13 jul. 2016. Vídeo (30 min 16'). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EdP8jZyuSac>. Acesso em: 1 mar. 2022.

Sites

ASSOCIAÇÃO Nacional do Ensino Domiciliar (ANED). Disponível em: <https://www.aned.org.br/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

ASSOCIATION Montessori Internationale (AMI). Become an AMI Teacher. Disponível em: <https://montessori-ami.org/training-programmes/become-ami-teacher>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BIBLIOTECA VIRTUAL DO PIÁ. Programa de Iniciação Artística. São Paulo: Secretaria de Cultura, 2020. Disponível em: <https://areaartped.wixsite.com/bibliotecavirtualpia>. Acesso em: maio 2021.

CENTRO DE MEMÓRIA E DOCUMENTAÇÃO DO PIÁ (CMD-PIÁ). Programa de Iniciação Artística. São Paulo: Secretaria de Cultura. Disponível em: <http://supervisaodeformacao.prefeitura.sp.gov.br/index.php/cmd-pia/>. Acesso em: 19 maio 2021.

ESCOLA DA PONTE. O Projeto. Porto: Escola Básica da Ponte, 2013. Disponível em: <www.escoladaponte.pt/o-projeto/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA - NIASE. V Encontro de Comunidades de Aprendizagem. São Carlos: UFSCar, 2015. Disponível em: <http://www.comunidadesdeaprendizagem.ufscar.br/bem-vindo-ao-v-encontro-de-comunidades-de-aprendizagem>. Acesso em: 19 fev. 2021.

ORI MIRIM. Soundcloud. São Paulo: Ori Mirim, 2020a. Disponível em <<https://soundcloud.com/orimirim>>. Acesso em: 24 set. 2023.

ORI MIRIM. Rádio Ori Mirim (playlist). Youtube. São Paulo: Ori Mirim, 2020b. Disponível em: https://youtube.com/playlist?list=PLTXrjZ-Z_PR8yhrv01vprWCw6AoSCiPgP&si=HbnKDAIRzj_i4m-0. Acesso em: 24 set. 2023.

SANTOS, S. Estudos apontam a falta de 250 mil professores no ensino médio. **PORTAL MEC** - Pesquisas e Dados. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/201-266094987/1605-sp-1844875763>. Acesso em: 1 maio 2023.

ANEXO

Cartografia das delicadezas

Diário de bordo produzido durante a pesquisa na Comunidade de Aprendizagem Ori Mirim, Zona Oeste de São Paulo, SP, no período de 2019 a 2020.

1a. visita, 3/9/2019

Logo que cheguei no Ori, me senti à vontade. O primeiro espaço no qual permaneci, pela primeira hora, foi o Teatro de Invenção.

L. (educadora) estava tocando piano junto de duas crianças bem pequenas. P. (educador) estava no espaço também, brincando com as outras crianças com longos tecidos. Criavam juntos barcos velejantes. Outras crianças se enrolavam nos tecidos. Uma delas buscava diferentes lugares para refugiar-se: na caixa de tecidos, debaixo do colchão e atrás da cortina junto de outro menino maior que ficava no espaço de um dos antigos camarins do Teatro. Outras manuseavam tecidos coloridos que se apresentavam como roupas, uma espécie de “figurino” que, dependendo do modo como vestiam, facilitava a criação de um certo personagem. Reparei que havia umas dez crianças no espaço. A maior parte se movia rapidamente, se deslocando de uma ponta a outra do teatro e emitindo vários tipos de sons, com bastante energia e animação. Fiquei pensando se esse estado corporal delas tinha alguma relação com a forte chuva que caía lá fora...Em um primeiro momento, fiquei mais introspectiva, observando. Mas, logo senti vontade de tocar algumas notas no piano.

Depois, observei um grupo de crianças jogando futebol de botões. Uma delas queria realizar as jogadas só para si mesma, dominando a pecinha preta, tomada como “bola”. Enquanto que as outras, ao redor, pacientemente observavam e aceitavam o “domínio” da primeira sobre as peças do jogo e suas regras criadas ali na hora. Era com habilidade que tal criança manipulava os botões (jogadores).

Em um determinado momento, um menino decide que as jogadas deveriam se revezar: uma jogada para cada pessoa do time. Foi um grande motivo para que a criança que dominava as jogadas se irritasse. Chegaram duas educadoras para mediar o nervosismo da criança, já que ela havia começado a atacar as peças do jogo em cima

das outras. Ela queria convencer todos a prosseguir jogando, mas não conseguiu porque ninguém mais queria jogar com ela naquela condição de regras unilaterais. Ela, então, voltou a se irritar e magoar com esse novo fato.

Na área abaixo (cozinha, biblioteca e área de desenho/pintura) conheci um dos pais, que cortava manga para o lanche compartilhado. Logo me juntei ao M. (educador), que desenhava junto a duas crianças. A proposta delas era realizar um retrato, uma da outra ou ainda uma girafa?

Então, me dei conta da organização daquele espaço, especialmente “preparado” para pinturas secas: cestas e recipientes com diferentes tamanhos de giz de cera coloridos, lápis, tesoura, papéis em branco e coloridos, folhas de rascunho, recortes de revistas. Cada recipiente na estante guardava um único tipo de material e cada um desses recipientes estava disposto em uma determinada altura na prateleira, ao alcance das crianças. Vi que tal organização havia sido pensada a partir da necessidade/habilidade e interesse de cada criança, como na abordagem montessoriana. Logo em seguida, chegaram outras três crianças. O olhar da menorzinha me fisgou através da porta de vidro transparente. Ela começou a brincar comigo, ao mesmo tempo em que sentia a textura do vidro. O jogo que instauramos era colocar a mão pra dentro e pra fora da porta de vidro. Nossa segunda forma de contato foi através do tato: encostei a ponta do meu dedo indicador no dedo pequenino dela. Em seguida, pegou um pincel e quis pintar seu corpo com tinta guache. Uma outra criança quis desenhar no papel de outra criança menor. M. o educador explicou que cada uma desenharia em seu próprio papel e não da outra, a menos que isso fosse consentido.

Voltei a subir para o Teatro. Percebi duas crianças “encasuladas” em tecidos (de circo) pendurados desde o teto até o chão. Outras duas crianças deitavam-se quietas no grande puff. Uma delas vestia um chapéu de bruxa. Me veio o pensamento da importância das crianças poderem fazer o que elas realmente tem desejo de fazer. Lembrei da minha infância, vivida em uma chácara no interior de São Paulo e, de quanto tempo livre eu tinha para fazer o que eu bem entendia. As crianças no teatro tinham muitas ideias de brincadeiras: “coelhinho sai da toca” uma delas pediu. Logo que L., educadora, “capturou” uma criança-coelho, ela se nomeou como “banguelinha”. Rapidamente outras crianças foram criando outros nomes para elas: ‘elefante’ e, assim, a cada criança que fosse capturada, um novo bicho deveria ser nomeado. A educadora deveria incluir todos os animais no chamado para que as crianças saírem das “tocas”, criadas com bambolês coloridos dispostos no chão.

Voltei a circular pelo andar de baixo. Lá peguei um livro sobre as 50 mulheres brasileiras que deveríamos conhecer antes de crescer. Uma criança também se interessou e me ofereci para ler uma das biografias para ela. Começamos com a história de uma juíza, a primeira Juíza Federal do Brasil, Maria Rita Soares de Andrade. Em seguida, vimos a imagem de Dandara, guerreira Dandara, símbolo de resistência e luta pela integridade de seu povo no Quilombo dos Palmares. E, então, a história de Cora Coralina, poetisa e cozinheira. A criança me pediu para ler as mensagens escritas nas fumacinhas que saem do bolo feito por Cora Coralina. Enquanto isso, a criança comia um pedaço de coco fresco.

A chuva apertou novamente e um menino percebeu. Logo se formou um riozinho de águas que escorria pela escada lateral do espaço. Ele começou a molhar sua cabeça na água que escorria. Enquanto isso, outra criança dormia na biblioteca suspensa. A menor de todas queria ficar lavando suas mãos continuamente na pia.

Percebi que os educadores atuam como uma espécie de “anteparo”, como borda para as crianças, mediando os conflitos e criando espaço de escuta e atenção a cada criança, evidenciando suas necessidades, sentimentos e desafios em cada situação.

2ª visita, 2/10/2019

Chego no espaço do “Horizontes”, onde crianças a partir de cinco anos se agrupavam. A letra do dia era “i”. A educadora junto de uma ou duas crianças organizam cartõezinhos na estante com palavras escritas e iniciadas com a letra “i”. E buscaram dois livros, abrindo-os nas páginas que mostravam palavras com essa mesma letra.

A educadora acompanha uma criança em seu aprendizado da aritmética, que acontecia através do manuseio de blocos de madeira dispostos em uma bandeja (uma espécie de “material dourado” montessoriano, que facilitam que a criança possa aprender concretamente sobre a distinção entre uma unidade, uma dezena, uma centena).

Outras crianças se agrupam na Oficina de Marcenaria, procurando pedaços de madeira para montar um objeto inventado.

Outras crianças experimentam fazer vela por meio do gotejamento de parafina derretida em cima de um pote cheio. Elas, muito concentradas nesse movimento de fazer a vela pingar parafina sobre o pote, entravam em contato com o elemento fogo. Na cozinha, uma dupla de crianças prepara o lanche da tarde, que, naquele dia,

era “panqueca de aveia”. Enquanto isso, eu folhee o livro “Pedro e a Lua”, que havia pegado na biblioteca daquele espaço.

Desço novamente o Teatro de Invenções e acompanho a atividade de Teatro. A educadora propôs a brincadeira do “Corre-Cotia”. E as crianças começaram a brincar em roda. Depois de um tempo dessa brincadeira, a educadora perguntou novamente do que elas queriam jogar/brincar. Levantaram diferentes ideias, mas foi o “Teatro dos Bichos” que elencaram. Notei que as crianças daqui não encontram dificuldades em lidar com o dissenso. Ao final, o que importava era a brincadeira acontecer e não tanto a escolha individual. A educadora narrou um cenário para a brincadeira começar: “é dia, o sol está nascendo, os bichos do dia começam a aparecer, os sons da mata, do rio, da lagoa começam a ecoar no ambiente”. “A noite cai e outros animais vão surgindo, animais noturnos, que saem para se alimentar e para caçar...”. Cada criança, então, rapidamente corporifica um animal e criou um modo de se locomover, assim como um modo de se expressar sonoramente como tal animal escolhido. A lagoa foi criada com um grande pano azul disposto no chão. Na mudança para a paisagem noturna, as crianças rapidamente se transmutaram em outros animais: peçonhentos, assustadores, perigosos. Enquanto outras, preferiram ficar em silêncio, mais recolhidas dentro do tecido azul, quer dizer, da lagoa.

3ª visita, 16/10/2019 – Período da manhã

(crianças de 1 a 4 anos)

Chegada por volta das 8h30. Ajudei a educadora J. a preparar o espaço para a recepção das crianças. Descemos as cadeirinhas das mesas de jogos, da mesa de refeição, organizamos alguns brinquedos em cestas...

Ao pé da jabuticabeira, o educador T. me falou que a presença de alguns insetos, como as joaninhas, era sinal de que os pulgões já estariam aparecendo nas plantas e árvores. Os pulgões serviriam de alimento para aqueles insetos. T. me contou que as joaninhas cumprem um papel de equilíbrio, sendo predadoras dos pulgões, estes que estavam afetando o desenvolvimento da jabuticabeira.

Enquanto isso, a educadora F. preparava um bolo de puba (mandioca fermentada) na cozinha:

Receita:

- 3 ovos
- 3 copos de farinha de mandioca fermentada
- 9 bananas nanicas bem maduras
- ½ copo de óleo de coco
- 1 copo de leite de coco fresco e caseiro

Preparo: misturar bem todos os ingredientes e despejar em uma forma untada com óleo de coco. Levar ao forno por aproximadamente 30 minutos.

T. me indicou um banco que eu poderia utilizar e de onde eu poderia observar as crianças. Naquele momento, eu poderia então realizar mais algumas anotações como essa no meu diário de campo. Foi um dia em que pude estar mais como pesquisadora-observadora do que como educadora, ou seja, diferente do havia acontecido na minha primeira visita.

Reparei no volume mais baixo da voz, tanto dos educadores quanto de mães e pais, quando chegavam no espaço. Além disso, utilizavam poucas palavras. Uma mãe comenta com entusiasmo com uma das educadoras que a filha já estava começando a emitir o som da letra “s”.

Percebi que a presença de algumas mães e pais se prolongava. Alguns tomavam café e comiam algo com seus filhos na mesa do refeitório, trocavam algumas palavras com os educadores e comigo, iam até o jardim e ficavam um pouquinho mais por ali antes de irem para o trabalho. A partir disso, comecei a pensar sobre a proposta de uma comunidade de aprendizagem como um lugar receptivo, em que as pessoas possam frequentar, permanecer e se relacionar com espontaneidade e liberdade. Ainda que esta relação seja também uma relação de certos “privilégios sociais”, por terem espaço e tempo de convívio com seus filhos, foi importante verificar que era um posicionamento dessas famílias querer que o convívio e a aprendizagem das crianças pudesse estar integrados em seu cotidiano. Diferente de uma educação que geralmente acontece nas creches e escolas convencionais, nas quais os pais deixam os filhos e voltam só no final do período para buscá-las. O que a comunidade de aprendizagem Ori Mirim realizava era um cuidado e aprendizado compartilhado.

Nesse dia, em conversa com A., eu soube que uma das motivações que levaram a construção dessa proposta de comunidade de aprendizagem teve uma relação estreita com o seu desejo e sonho em criar um processo educativo para seu filho dentro de

uma linha de pensamento político e pedagógico facilitador da autonomia para ambos. Ou seja, criar um espaço de convívio e de aprendizados com outras famílias e crianças que valorizassem essa proposta educativa.

Durante a manhã, eu percebia que as crianças chegavam aos poucos. O período da turma matutina era das 9 horas às 13h. Mas, não havia um horário tão rígido, não havia “um sinal sonoro” de entrada ou saída, tampouco havia porteiro/portaria. As próprias mães e/ou pais tocavam a campainha e os educadores que vinham recepcioná-los.

Na cozinha, acompanhei a educadora F. , que havia trazido ingredientes para preparar o lanche para as crianças. Os lanches e refeições no Ori raramente incluíam açúcar, farinha e alimentos processados. Em contrapartida, se ofereciam frutas e legumes da época e lanches e outros alimentos produzidos de forma caseira e artesanal pelas próprias famílias e educadores, que se revezam a cada dia, no preparo do lanche para toda a turma.

Na cozinha, havia uma mesa de madeira, na altura das crianças, com um jogo de cadeirinhas. Algumas crianças ajudaram no preparo de um lanche.

No mesmo andar da cozinha, um amplo e arejado espaço, havia ainda um lugar preparado com estantes de madeira que abrigavam jogos e outros materiais para as crianças se envolverem em práticas manuais (miçangas, blocos, linhas...). havia também uma biblioteca suspensa, com um deck e escada, ambos em madeira, onde as crianças podiam subir, sentar, deitar e ler um livro. Lá fora, no piso abaixo, um grande quintal com chão de terra, muitas árvores e plantas, uma casinha de madeira, um tanque de areia com uma estrutura triangular de bambú, balanços e uma composteira doméstica. Não havia divisórias fixas entre estes espaços, apenas uma porta de vidro para conter a chuva e o vento. Da cozinha podia se ter uma ampla vista do quintal.

Deixei meu caderninho em cima da bancada da pia e quando voltei de uma atividade com massinha de modelar caseira, preparada com farinha de trigo, água com corante, óleo e sal por uma educadora, me deparei com um desenho imprevisto em uma das páginas.

Observei uma educadora perguntar para uma criança como ela se sentia... Não compreendi exatamente o que havia acontecido, mas percebi que a criança estava incomodada com algo. Percebi que essa atitude da educadora de não pré-julgar a criança, mas sim perguntar o que havia acontecido e o que ela sentia propiciou que ela se expressasse sem medo e com liberdade.

Ao longo daquela manhã, as crianças ocuparam preferencialmente o espaço de fora, no quintal. Por um longo período, uma criança permaneceu em cima do pé de cerejeira, observando os movimentos das outras crianças e do céu, dali de cima. Eu a acompanhava logo abaixo da árvore, caso ela precisasse. T. me informou que aquela era uma espécie brasileira de cereja, colheu algumas frutas para mim e para as outras crianças.

De volta à cozinha, organizamos o almoço para as crianças pequenas. Cada criança experimentava servir o seu próprio prato.

Enquanto comíamos, o ambiente se acalmou. Aos poucos, as crianças voltavam para o quintal para brincar até o horário final do período.

4ª visita, 30/10/2019 – período da tarde

Cheguei um pouco mais cedo do início do período da turma da tarde. Alguns educadores da manhã ainda estavam no Ori com algumas crianças pequenas, da parte da manhã. Brincavam de jogar bolinhas de borracha para cima. “A minha chegou na Lua”, disse uma criança.

Na cozinhei acompanhei R., mãe que também trabalhava na parte administrativa do projeto. Ela preparava o lanche: mandioca assada com orégano e sal. E algumas frutas cortadas. Conversamos sobre a importância dessa proposta de cada familiar preparar o lanche coletivo, no sistema de revezamento e, buscando envolver as crianças. Para ela, isso propiciava que a comunidade de aprendizagem pudesse ter acesso e conhecimento sobre a cultura alimentar de cada família. E, assim, sugerir e compartilhar ideias e receitas. As crianças se posicionam, escolhendo alguns ingredientes para compor o lanche coletivo segundo um laço afetivo com as outras, conhecendo um pouco do gosto umas das outras. Isso era um modo de estreitar os vínculos afetivos. R. me contou de um livro de receitas que foi criado pelas crianças, educadores e famílias do Ori Mirim.

Observei a conversa de um educador com uma criança que havia trazido dois desenhos: em um deles, se viam gatos. Começaram a conversar sobre a combinação das cores do desenho e como se criavam as cores: azul + amarelo= verde, preto + branco = cinza, preto+amarelo = marrom... etc. Comentaram sobre as variadas gradações de tonalidades dessa terceira cor gerada com a mistura. Acrescentei dizendo sobre as “infinitas variações” de acordo com o tipo de tinta, de papel.... Nesse

momento, a criança desenhista se lembrou do nome de sua gata de estimação, “Infinita”. E as outras duas gatas: Lua e Noite.

No quintal, redescobri um grande loureiro. Percebi que havia manchas em suas folhas, como uma espécie de fungo. Fazia muito calor e uma brisa forte fazia as folhas da amoreira.

Uma dupla de crianças sentava-se junto de um educador para observar fotografias e imagens de flores brasileiras. Na outra mesa, outra dupla brincava com miniaturas de animais de plástico. Vi que a organização desse espaço parecia diferente do dia anterior, os educadores dispuseram livros, fotos, flores e folhas, tendo como referência as espécimes da fauna e da flora brasileira.

Uma criança me puxa pela mão e me pede para cortar uma maçã que ela queria comer. Um dos educadores pede para que ela trouxesse a maçã para ser cortada e disposta em tigelas na mesa de refeição. E me fala, em seguida, que uma das propostas da comunidade é cortar a fruta em pedaços e dispô-las nas tigelas para que sejam sempre compartilhadas e também para que se evite desperdício.

5ª visita, 13/11/2019 - turma vespertina

Chegada no Horizontes. Cumprimento T. (educador) e conto sobre a minha proposta de pesquisa do doutorado. Vejo duas crianças procurarem uma centopéia no quintal. Uma delas me chamou para ajudá-las. “A centopéia tem as patas para dentro é mais lenta que a lacraia”, diz uma criança. Observo outra criança subindo no pé de acerola. – Menino-lagartixa!, diz um dos educadores.

O educador P. fala para a criança em cima do pé de acerola “atenção aí em cima, você está bem no alto”. A criança, confiante, sobe mais um pouco. E, então, o educador se aproxima mais do galho onde a criança estava para conferir a firmeza do apoio dos pés dela.

Percebo como o cacho de bananas está grande na bananeira do quintal. E vejo uma das educadoras caminhando com os pés descalços, como várias outras crianças.

Uma criança pequena, percebendo que a sua amiga ainda não havia chegado, disse – “A corujita ainda não chegou!”.

Alguns meninos no Ori usavam o cabelo comprido, talvez porque as mães e pais não se preocupavam em seguir com os estereótipos estéticos de distinção de gênero.

Como tornar a experiência de acompanhar as crianças ainda mais interessante? Comecei a desenhar a bananeira que eu observava à minha frente. Enquanto isso, via também duas crianças construir um túnel com um cano de PVC da parte mais alta do quintal para a parte mais baixa, por onde colocavam carrinhos de plástico e ferro para correr de uma ponta a outra do cano.

A "corujita" chegou chorando, no colo do pai. Ele tentava se despedir dela, mas para amenizar o choro, decidiu permanecer mais um tempinho.

Uma criança e um educador brincavam de mudar de nome. Ela se tornando ele e ele, se tornando ela. Os dois se divertiam com esse jogo.

Ouvi algumas crianças pedirem garrafas plásticas para um educador, pois queriam colocar um mapa dentro da garrafa e lançá-la ao mar. No mapa desenharam esqueletos de felinos e ossos de dinossauros.

Uma criança se aproximou de mim para me pedir papel para desenhar. Arranquei uma folha do meu caderno para ela. Ela pegou a folha e se sentou em uma mesa, na qual ficou por um longo tempo concentrada, desenhando.

Observo um telefone sem fio e uma máquina de escrever antiga em cima de uma das estantes de materiais para as crianças brincarem.

Uma criança pegou um gato de plástico em miniatura e pediu para eu desenhá-lo em sua folha de papel.

No Horizontes (ambiente preparado para as crianças maiores em processo de alfabetização) vi uma educadora preparando o espaço junto de duas crianças. As crianças escolheram a letra "C" para ser a letra do dia. E, então, escreveram palavras que iniciavam com essa letra em um quadro verde à sua altura. Depois, escolheram uma receita para o lanche que também se relacionava com tal letra: bolo de cenoura. Abriram o livro das letras com desenhos e sons e colocaram-o aberto em cima de uma das mesinhas de entrada. Sobre essas mesinhas, dispuseram alguns cartõezinhos com o nome de animais e objetos: camelo, caminhão, cenoura, carro, chave, cachorro.

Um dos educadores, muito bem humorado, fazia muitas crianças rirem com comentários divertidos.

Em uma atividade de Teatro, crianças sentadas em roda escolheram a brincadeira: "pega-pega corrente". Saltos, corridas em espirais, tombos... Os sons de seus movimentos reverberaram no assoalho de madeira do Teatro de Invenção. A educadora lembrava algumas "regras do jogo" para que continuassem sem muitas interferências. A

segunda brincadeira escolhida foi brincar de contar histórias. Uma criança escolheu se transformar em um unicórnio alado com cauda de sereia.

A educadora colocou uma música para tocar no aparelho de som. E, a partir dessa trilha sonora, sugeriu personagens e uma narrativa. Vampiros e feiticeiras começaram a aparecer. As crianças criaram os cenários com objetos do espaço: almofadas, puffs, placas de EVA's, pneus, tecidos. E, com esses objetos, construíram cabanas e outros lugares.

A educadora criou um "lago congelado" colocando um tecido azul no chão. As crianças continuavam com suas histórias entre magias, memórias, mutações, buscas e poderes mágicos.

Me chamou a atenção uma criança que criou um movimento muito interessante ao deslizar o corpo em cima do tecido no chão, deitada com as mãos no chão, de bruços ia se deslocando pelo espaço. - "O corpo livre brincando vai se fazendo corpo", pensei. Em seguida, entrou uma segunda turma de crianças menores. Começaram a brincar do jogo da "estátua". A educadora conduzia a trilha sonora, criando diferentes situações narrativas para as crianças: "dança maluca", "estátua feliz ou triste", "estátua com dor de barriga", "estátua usando um relógio", "estátua de lagartixa", "estátua no chão", "estátua pegando o céu"...

6ª visita, 27/11/2019

Logo que cheguei no espaço, vi na escadaria da lateral que leva até o andar da cozinha, uma mãe orientando o seu filho a saltar apenas os últimos degraus. A criança, tão pequenina, queria saltar de uma só vez vários degraus. Também vi outras duas crianças passarem com uma espécie de máscara criada com papel e cola por um dos educadores do Ori, que também é artista plástico. Me chamou atenção a qualidade e acabamento em cores e formas de cada um desses "capacetes mágicos", como elas mesmas o nomearam. Percebi o pé de acerola carregado de frutos e muitas crianças em seu entorno. Elas ficaram por ali, mais de meia hora colhendo e saboreando as frutas mais maduras.

Uma das educadoras sugeriu colocar uma baciuzinha em cima da mesa do lanche para compartilhar as acerolas com as outras crianças.

Naquele momento, pensei que tanto as famílias quanto as educadoras colocavam em prática o princípio da cooperação.

No quintal, reparei uma criança subir e descer em uma estrutura triangular feita de bambu com destreza. Esta estrutura de bambu localizava-se em cima de um tanque de areia redondo.

Mais abaixo, no quintal, um quarteto de crianças construiu um riozinho, cavando a terra do chão do quintal e colocando água no espaço vazio, aberto. Percebi que o espaço dedicado aos instrumentos musicais foi reorganizado pelos educadores, inclusive um deles estava tocando xilofone e vibrafone.

Um grupo de crianças acompanhou com alegria e euforia uma outra educadora até o andar dos Horizontes, onde iriam preparar coletivamente o espaço para as atividades de linguagem e aritmética. No "espaço de descanso", observei duas crianças brincarem com bonecas negras.

Uma criança pequena chora muito sentida por sua mãe ter ido embora. Um dos educadores afaga o seu peito, tentando acalmá-la. Era um choro desesperado. Acompanhando todos esses fluxos, com uma atenção descontínua, pensei na ideia de uma cartografia distraída, à moda do escritor e poeta Paulo Leminski, ou seja, que se busca a presença no momento presente, mas, ao mesmo tempo se abre para os acontecimentos do agora, numa observação receptiva-ativa dos fluxos.

Sentei-me na escada para acompanhar a conversa entre o educador e uma criança que estava chorando, logo depois que sua mãe a deixou ali. O educador tenta dizer que o tempo que os adultos, mães e pais têm, muitas vezes, não é o mesmo tempo da criança. E que os adultos precisavam trabalhar. Depois de um momento, da fala da criança emergiu a questão do falecimento recente do avô. Me pareceu que o choro dele o colocou em contato com a tristeza que havia sentido. E que ali teve espaço para expressá-las.

Olhei para o entorno das paredes do espaço e reparei na predominância de cores vivas e vibrantes: amarelo ouro, azul turquesa. O espaço do Ori, como um todo apresentava uma estética simples: a maior parte dos móveis eram de madeira clara, com poucos objetos, quase nada de plástico e tudo muito organizado.

Levei um susto quando uma criança saltou em minha direção, cantarolando uma marchinha de carnaval.

Na biblioteca do Horizontes, folheei um livro chamado "As Ervas do Sítio". E percebi o meu gosto e interesse pela vida das plantas, das ervas aromáticas: seus desenhos, formas, cores e efeitos na saúde humana.

Me chamou a atenção o Cadernos de Registros, uma materialidade produzida pelas próprias crianças do Ori e sobre o qual me debrucei por alguns minutos: desenhos, colagens, escritos, poesias e pinturas. Se tratava ainda de um material elaborado para partilhar as experiências e processos de aprendizado.

Outra criança se aproximou e pude ver o seu rosto todo colorido por lápis aquarelável. Na hora do lanche, vi como as crianças gostam de se envolver com o preparo e escolha do que iam comer.

Conversa com A., idealizadora da Comunidade de Aprendizagem Ori Mirim

27/11/2019

Talita - O que motivou a criação do Ori Mirim?

A. - Foi, principalmente, a necessidade de acompanhar o crescimento do meu filho e estar mais tempo com ele, de modo que eu mesma pudesse me transformar nesse convívio. E mergulhar na pesquisa de materiais, referências artísticas e culturais que me interessam. Agora que ele já está com sete anos e temos outras crianças que iniciaram esse convívio com ele e continuam conosco, vemos a necessidade de expansão do Ori. Por isso, criamos o espaço do “Horizontes”, um ambiente preparado para ampliar as possibilidades de aprendizado através de recursos de linguagem, para a alfabetização e de materiais para o desenvolvimento de noções de aritmética e ciências biológicas.

Talita - Quais os princípios que movem o Ori Mirim?

A. - O sentido do aprendizado como um processo comunitário. A aprendizagem, diferente do ensino - que pressupõe uma unidirecionalidade - envolve todos os participantes por meio da observação, da experiência, do convívio entre adultos e crianças. É multidirecional. Não há ninguém no comando, ou seja, o aprendizado é de todos. Na coordenação do projeto, isso acontece também, por exemplo, com a criação de uma “coordenação expandida”, em que educadores, pais, eu e uma pedagoga pesquisamos e idealizamos os materiais de aprendizagem e nos revezamos entre as tarefas de administração e gestão do espaço.

Talita - Quais as referências pedagógicas do Ori Mirim? E as artísticas/culturais?

A.- Uma delas é a experiência desescolarizada de André Stern, músico, compositor, violonista, autor e jornalista. Uma pessoa que nunca foi à escola. Ele é filho de Arno Stern, educador e pesquisador, cujo trabalho se baseia na preservação da disposição “inata” de todas as pessoas em vivenciar situações de aprendizagem. André Stern escreveu sobre sua vida não escolarizada, sobre a ecologia da Infância e a potência do entusiasmo. Além disso, antes de abrir o Ori Mirim eu tive a possibilidade de receber uma consultoria com o Grupo O., composto por educadores e pedagogos da Costa Rica e de outros países da América Latina, com os quais convivi aqui em São Paulo, na minha casa. A partir desse convívio, pude aprofundar na abordagem pedagógica da Educação Ativa, difundida por ele, fundamentada na pesquisa de Rebeca e Mauricio Wild, criadores do Centro Educativo Pestalozzi, no Equador. Com uma pedagogia estruturada a partir da interação dos estudantes entre si e com o seu próprio entorno, os Wild propunham que os seres humanos dispõem das ferramentas para perceber e interpretar o mundo de modo autônomo. O Ori Mirim está agora com 4 anos e meio de existência. E digo que é uma Comunidade forjada, porque não surgiu espontaneamente, mas, está sendo elaborada e reelaborada a cada dia. Não temos um método pré-definido. Tudo aqui acontece de forma dinâmica, priorizando o sentido de comunidade que, é, a meu ver, muito desafiador de ser sustentado nos dias de hoje, porque desloca todo um conjunto de crenças, de expectativas em relação ao processo de formação das crianças, assim como dos adultos. As famílias que entram no projeto, vão se desestabilizando em seus referenciais de educação e de escola para poderem compreender a nossa proposta. Isso porque em nossa sociedade neoliberal, a relação com a educação das crianças foi totalmente terceirizada. A escola se tornou um espaço “responsável” unicamente pela educação. Diferentemente, aqui no Ori, o que propomos é um espaço de convívio, de trocas diretas entre adultos e crianças. Todos estão buscando aprender conjuntamente. Por isso, costumo dizer que o Ori somos nós: cada um, juntos dentro dessa experiência desescolarizada, lidando com as questões que aparecem a cada dia, a cada momento. Eu, sendo dançarina também, fico muito atenta ao corpo, ao modo como o corpo se faz por

meio das experiências que vivemos, e, assim, vai conquistando recursos próprios. Um dos assuntos "tabu" aqui no Ori, dentro dessa perspectiva da aprendizagem ativa e livre é a questão dos limites. No entanto, dar contorno, dar limite é podermos acolher as emoções que emergem do corpo das crianças. Nesse momento, estamos estudando as práticas de "Toque Sutis", com acompanhamento da filósofa e psicanalista C. Esses Toques Sutis foram trabalhados pela artista plástica brasileira, Lygia Clark. Então, veja que é um mosaico de referências. Eu sempre transitei pelas linguagens, principalmente a moda, a dança, as artes visuais, a poesia, o cinema, a performance... E, além disso, também considero importante lembrar da dimensão espiritual, sobretudo aquela praticada pelos povos ameríndios, em conexão profunda com a natureza. Por isso o Ori Mirim nasce desse encontro, dessa lembrança de nossas matrizes culturais: afro-indígena. Encaro essa conjunção espiritualidade-arte-natureza como uma "Obra de Arte Total". E isso está também necessariamente relacionado com as artes contemporâneas, com o sentido de *working in process*, assim como com o Taoísmo, com a filosofia da diferença, de Espinosa. Enfim, também com a criança, com todos nós, que estamos criando, inventando a vida a cada momento, como uma poesia viva. E o Ori Mirim tenta criar espaços, se abrir a essa multiplicidade de formas e interesses do ser humano.

7ª visita: Floresta de Invenções - encerramento de um ciclo - 8/12/2019

Logo que eu cheguei no espaço, percebi uma arrumação diferente: as estantes haviam sido deslocadas para perto das paredes, ampliando a passagem do público. Alguns computadores (notebooks) estavam com suas telas abertas e ligadas, mostrando fotos de diferentes momentos das crianças ao longo do ano. Adultos e crianças circulavam por todos os espaços do sobrado e do quintal. Me chamou a atenção a fala da A., que, junto com o filho estavam se despedindo da comunidade do Ori para matriculá-lo em uma escola de ensino regular. Essa decisão se deu em razão de sua preocupação diante da necessidade do filho ter uma experiência educacional formal, ainda assim, A., a mãe, se demonstrou um pouco triste com o fato de ter que deixar de participar do Ori Mirim.

Naquele dia, conversei e conheci algumas outras famílias que participavam do projeto. A maioria, se mostrou confortável e interessada em seguir apoiando e sustentando a manutenção do projeto.

O teatro tinha se transformado em uma "Floresta de invenções", criada pelas crianças a partir de algumas temáticas: vídeos sobre a vida de animais marítimos, objetos montados com sobras de madeira, desenhos, experimentos gráficos, livros artesanais, esculturas com materiais reciclados.... Esses materiais foram expostos como instalações, onde o público podia caminhar dentro, bem próximo. Cada "ilha" de trabalho agrupava os trabalhos por temas e/ou por semelhança de materialidade. As crianças, com interesse e entusiasmo, fizeram a mediação da exposição, apresentando para as famílias e contando o processo de criação de cada objeto. Os familiares, cada um a seu tempo e ritmo, colocavam uma questão ou outra para as crianças, interessados em como tinha sido aquele processo de construção das materialidades.

7ª visita: dia 11/02/2020

Cheguei e desci para o Teatro de Invenção, onde acontecia a atividade de música, com a artista-educadora M.. As crianças corriam e pulavam com animação. A educadora chamou turmas de crianças de diferentes idades para participar do encontro. Uma criança, se declarou pertencer à turma "média", outra, da turma "grande". Achei interessante essa percepção de tamanho e de localização no tempo/espaço da atividade que estas duas crianças trouxeram.

Um novo educador estava iniciando a sua atuação no Ori Mirim. Três crianças brincavam com espadas de plástico no quintal, dizendo serem "aventureiros". Observei muitas goiabas caídas no chão, perto de onde elas brincam. Outras crianças brincavam com barro. Naquela tarde, algumas mães e pais acompanharam os filhxs que estavam em período de transição para a tarde, pois vinham da turma de pequenos, do período da manhã. Acompanhei uma educadora, que apresentava uma atividade para duas crianças, uma bandeja com vários potes de miçangas grandes e um fio, por onde passariam essas peças e, assim, montariam um colar ou pulseira. Era uma atividade que requeria bastante concentração e um manuseio mais fino das crianças. Outras três crianças se juntaram para montar mais colares. Em certo momento, começam a medir o comprimento entre os diferentes colares e observarem o conjunto de cores que escolheram na montagem.

Outra educadora, junto de uma criança, organizavam cartões com imagens de diferentes planetas em uma bandeja.

Percebi que a disposição das estantes e bandejas com materiais estava diferente hoje. Algum educador organizou de outro modo, tudo parecia mais harmônico. Inclusive as crianças pareciam mais concentradas nas atividades manuais.

Entrou uma segunda turma na atividade de música no Teatro. A educadora cantou e tocou no violão uma canção para que cada criança interagisse, dizendo o nome. Em seguida, criaram juntas uma canção que trazia o nome de um animal e de um movimento, por exemplo, “tartaruga” “andando lentamente”. A partir da escolha do animal e do movimento, a educadora acelerava ou diminuía o ritmo da canção. Enquanto isso, as crianças se tornavam esses bichos, fazendo o movimento deles com seus gestos. O deslocamento das crianças no espaço criava uma espécie de vórtice de energia, deslocando o ar e as moléculas rapidamente. Eu as via formando uma grande espiral.

M. trouxe diferentes instrumentos para as crianças tocarem e conhecerem. Elas escolhiam cada um deles - tamborzinho, flauta, chocalho - para poderem produzir sonoridades à seu próprio modo, numa experimentação. Depois disso, a Educadora propôs uma pequena história: "Príncipe e princesas dormem em silêncio no reino...". Enquanto isso, um círculo de crianças, cada uma com seu instrumento, se deitaram no centro da roda. A educadora pediu que começassem a tocar os instrumentos suavemente. Mas, uma criança queria tocar o seu instrumento mais rápido e alto, incitando outras crianças a realizarem o mesmo movimento. Então, a educadora, percebendo essa necessidade de “mais energia”, propôs uma nova atividade

Vi uma educadora embalando uma criança no colo. Parecia ser uma criança nova e que sentiu a falta da mãe ou do pai. Na escada, crianças maiores desciam de formas as mais inusitadas: escorregando pelo corrimão da escada, caminhando sobre o corrimão, saltando de um degrau para o outro.

Conversei com P., educadora e pedagoga e ela me contou que a atividade com as miçangas que eu havia acompanhado dizia respeito à uma proposta para exercitar a coordenação motora “fina” das crianças, o que envolvia, sobretudo, o gesto da “pinça” com os dedos (polegar e indicador unindo-se). Essa atividade contribuiria, segundo ela, para que, mais tarde, as crianças pudessem desenvolver a habilidade da escrita, pegar e apoiar no lápis com maior facilidade. Diante dessa informação, perguntei para P. qual livro eu poderia encontrar mais informações sobre a pedagogia Montessori. A

educadora iria me trazer um livro da época de sua formação em pedagogia montessoriana, na Inglaterra.

Me impressionei ao acompanhar uma criança maior que montava um quebra-cabeça com mais de cem peças. A concentração dela era como a de uma arqueóloga reconstruindo uma cena de alguma civilização perdida.

Um educador encadernou manualmente, com linha e agulha, os desenhos de uma das crianças. A linha de sua costura compunha com os desenhos, disse ele. Cada desenho trazia um diferente personagem das lendas da cultura popular brasileira.

8ª visita: dia 18/02/2020

Fazia muito calor. No quintal, vi várias crianças brincando com água. Elas carregavam água em baldes e despejavam em cima de uma correição de formigas que atravessava de um lado para o outro. Reparo que todas as crianças estavam de pés descalços. Ouvi uma criança dizer que as formigas estavam ali porque havia muita goiaba no chão. Na varanda de "artes molhadas", duas crianças brincavam de modelar argila com água.

No espaço de dentro, um ambiente havia sido preparado pelos educadores: dispuseram cartas de um "jogo da memória" com imagens da fauna brasileira.

Na cozinha, outras crianças enrolaram pequenas bolas de massa para pão trazida por alguma mãe ou pai.

Conversei mais um pouco com a educadora P.. Ela me contou sobre o projeto de estender as atividades do Ori Mirim, considerando que algumas crianças participantes haviam crescido e, por estarem com mais de cinco anos, apresentavam novos interesses de aprendizado. Ela me falou que o nome "ensino fundamental" não cabia ao projeto porque a ideia era de criarem propostas de experiências, experimentações e vivências a partir do interesse das crianças e não o contrário, como acontece no ensino escolar, em que as crianças têm que se adaptar ao currículo pré-definido pelos MEC e pelas instituições educativas. No Ori Mirim, propunha-se que os educadores pesquisassem propostas, materiais e conteúdos em consonância com as crianças. Uma das propostas, por exemplo, era a de realizarem um roteiro de saídas, chamados de "rolezões". Os pontos de visita, em geral, eram museus, parques e outros espaços da cidade que contribuíssem para o alargamento da curiosidade das crianças. Naquele

momento, segundo P. as crianças se mostraram muito interessadas em compreender como as coisas do mundo funcionavam e eram produzidas.

Observei uma dupla de crianças dando “banho” em bonecas. Enquanto faziam a “higiene” das bonecas, as crianças cantavam uma marchinha de carnaval, mas, como numa espécie de paródia, as palavras da canção eram sobre aquele “banho” que estavam realizando, juntas

Retomei a conversa com P. sobre a diferença entre uma proposta de desescolarização como a do Ori Mirim e a do ensino convencional. P. comentou que o preparo dos materiais e experiências era realizado, considerando-se uma compreensão não somente dos interesses e curiosidades individuais de cada criança, mas, sobretudo, as forças e tensões sociais imbricadas na construção do conhecimento. De modo que, se priorizava mostrar para as crianças maiores que as narrativas históricas e culturais de um povo dizia sobre a singularidade de seu modo de ser, mas também de resistir na sociedade brasileira. Havia muitos livros e materiais preparados que traziam informações sobre as culturas indígenas, africanas e afrodiaspóricas.