



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELE FARIAS FREIRE RAIC

**NAS TRAMAS DA PEDAGOGICIDADE, A
EMERGÊNCIA DO PEDAGOGO-BRICOLEUR**

Salvador/BA
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELE FARIAS FREIRE RAIC

**NAS TRAMAS DA PEDAGOGICIDADE, A EMERGÊNCIA DO
PEDAGOGO-BRICOLEUR**

Salvador/BA
2015

DANIELE FARIAS FREIRE RAIC

**NAS TRAMAS DA PEDAGOGICIDADE, A EMERGÊNCIA DO
PEDAGOGO-*BRICOLEUR***

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Salvador/BA
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Raic, Daniele Farias Freire.

Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-*bricoleur* /
Daniele Farias Freire Raic. - 2015.

167 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,
Salvador, 2015.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Pedagogos - Narrativas pessoais. 3.
Currículos. 4. Prática de ensino. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II.
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 - 23. ed.

DANIELE FARIAS FREIRE RAIC

**NAS TRAMAS DA PEDAGOGICIDADE, A EMERGÊNCIA DO PEDAGOGO-
*BRICOLEUR***

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação,
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Jussara Almeida Midlej Silva - UESB

Profa. Dra. Maria Inez S. S de Carvalho - UFBA

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira - PUCRS

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo UFBA

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá – UFBA/ Orientadora

Salvador/BA

2015

A você, **Ely Farias Freire** (*in memoriam*),
minha mãe, que foi convidada a fazer sua
passagem enquanto ainda escrevíamos este
texto, me deixando por escrito suas (outras)
contribuições, suas *maneiras de fazer*,
permitindo ver e sentir a complexidade que
habita na simplicidade de uma Colcha de
Retalhos que constitui *uma vida...* Estórias,
Histórias, Saudades!

A você, **David Guimarães Freire**, meu pai,
por seu olhar de ternura toda vez que me
perguntava “e *tu vai* acabar quando?”, como
quem quisesse me arrancar das estradas, sem
saber ele, que com ele e por ele, aprendi a
caminhar nas estradas infinitas da *vida*.

AGRADECIMENTOS

Eu não ando só...

Meus agradecimentos vão em direção a todas e todos que me ajudaram a chegar até aqui. E como sempre traímos e somos traídos por nossa memória, sobretudo ao nomear destinatários, os meus primeiros agradecimentos vão para os aqui não citados, por eu saber que eles são forças vivas nos meus modos de existir. Em seguida, agradeço:

A **Deus** e ao **Mestre Jesus** por suas fontes de Luz, preenchendo-me com a energia de vida, de fé, de perseverança, por autorizar, enviar e orientar aos Espíritos de Luz, no auxílio desta empreitada em doações generosas de vibrações e discernimentos nos tempos de (in)decisões.

Aos meus filhos, **Igor, Huggo e Pedro**, por serem meu motivo maior da luta pela vida;

A meus pais, **David e Ely**, pessoas simples, que fizeram com que eu nunca deixasse de pisar o chão da terra e dela captar a energia do Criador. Eles que não conquistaram as ‘letras da escola’, mas que biografaram uma existência singular, encorajando-nos, a cada um de seus seis filhos, ao sobrevoar da opressão. Com poucas letras souberam nos apresentar o mundo, cuja interpretação só a sabedoria sabe fazer;

A **Thássio**, meu companheiro, grande incentivador, que soube ter a sensibilidade dos grandes homens quando o mundo doméstico lhe sobrecarregava os ombros enquanto eu estava fora da casa, física e/ou academicamente;

Aos meus irmãos, **Rosely, Júlio, Hélio, Eliene e David Jr.**, pelo apoio, incentivo e torcida. Em especial a Rose, *tiamãe*, que assumiu em muitos momentos o meu lugar na maternidade de Peu, ainda bebê, para que eu pudesse estar sempre fora do ninho.

A Maria Roseli Gomes Brito de Sá, **Rose**, pessoa especial que tive o privilégio de ter como minha orientadora. Profissional séria, competente, ética e que soube de forma surpreendente me fazer construir meus caminhos, sob seu olhar cuidadoso, prudente, mas, sobretudo, ousado, próprio das águias. Hoje, ao término deste trabalho, não consigo somente agradecer à

orientadora, mas a uma amiga amada que está e estará comigo nas composições de mim e de
minha pedagogicidade.

A **Jussara Midlej**, colega e amiga, por sua escuta sensível; pela confiança em meu trabalho e pela disponibilidade constante, sendo importante interlocutora ao longo do meu processo de doutoramento; por me incentivar e estar presente na feitura deste trabalho desde a qualificação e, ainda, por aceitar nosso convite para a banca avaliadora.

À professora **Dra. Inez de Carvalho** e ao prof. **Dr. Roberto Sidnei Macedo** pelas importantes considerações feitas à época da qualificação do projeto de tese. Desde então, pude experimentar meus desfazimentos e refazimentos e, agora, mais uma vez, deixam suas contribuições na banca avaliadora de defesa. Estendo meus agradecimentos, também, ao professor **Dr. Marcos Vilella Pereira** pela gentileza em aceitar nosso convite para participar desta etapa última etapa de avaliação. Saibam que para mim tê-la e tê-los neste meu processo de doutoramento é de imensa satisfação.

Aos amigos e colaboradores neste estudo, **Seda, Renda, Organza, Malha, Algodão e Viscose**, pelas aprendizagens que tivemos e pela disponibilidade na realização deste trabalho. Sem dúvida vocês foram Retalhos imprescindíveis a esta Costura, ajudando-me a ver a Pedagogia e os pedagogos em fluxos de pedagogicidade.

A **Área de Fundamentos da Educação – AFE**, por acolher e criar condições para que fosse possível meu afastamento para o doutoramento.

Ao **Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL**, por assumir meu afastamento para o doutoramento e favorecer a qualificação de seu quadro docente.

A **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**, meu local de trabalho, onde constituí grande parte de minha itinerância formativa, como aluna, e à qual retornei como docente, dando-me as condições institucionais de doutoramento.

Ao **Grupo de Pesquisa FEP- Formação em Exercício de Professor/UFBA**, pela acolhida e pelas valiosas discussões que me colocaram em celeridade com o sentido da Formação.

Ao **GESTAR - Grupo de Pesquisas em Territorialidades da Infância e Formação Docente/UESB**, pela acolhida à criação do NEFORDIS - Núcleo de Estudos em Formação, Diferença e Subjetividades, para o desenvolvimento desta tese.

Ao **NEFORDIS - Núcleo de Estudos em Formação, Diferença e Subjetividades** por ter se tornando um espaço potente de formação tanto para mim, quanto para os pedagogos que colaboraram com este trabalho.

A **Universidade Federal da Bahia – UFBA, Faculdade de Educação- FACED**, pelas aberturas dos espaços formativos e pelo empenho com o trabalho de Pós-Graduação, contribuindo com a formação de mestres e doutores.

À colega e amiga **Cácia Rehem** por todos os nossos extensos diálogos, provocantes e valiosos na escrita deste texto.

Aos **meus alunos**, um dos motivos de minhas inquietações, por me ajudarem com suas (in)satisfações com o curso de Pedagogia. Com eles e por eles me dediquei ainda mais sobre os sentidos da formação dos pedagogos e da formação docente.

RESUMO

Este trabalho discute os movimentos de composição do Ser pedagogo nos fluxos de sua pedagogicidade. Entende que os pedagogos são afetados e agenciados nas composições de si cujas experiências são entendidas como intensidades, *pedagocidades*, no devir-pedagogo. Entende o devir em seu puro devir, em contínuos movimentos de eterno retorno, nos processos de diferenciação e *diferença* e, neste sentido, posiciona-se em oposição à identidade do pedagogo. Embora entenda que a formação do Ser pedagogo não está restrita à formação acadêmica em Pedagogia, reconhece que sem ela também não seria possível a formação do profissional pedagogo. Argumenta que a formação do pedagogo está imbricada ao currículo, sobre o qual se discute as perspectivas do currículo-decalque, prescritivo, e do currículo-mapa, rizomático, bem como sua correlação. Apoia-se na bricolagem metodológica e traz como dispositivos de investigação o Ateliê das Memórias, as Entrevistas, os Mapas de Vida, as Cartografias-narrativas e as Narrativas Escritas. Os dispositivos foram interpretados a partir de uma abordagem da *filosofia da diferença*, sem, contudo, presumi-la em sua exegese. O texto está escrito à maneira de uma Colcha de Retalhos, contando com a participação de seis (06) pedagogos, identificados, à livre escolha, por nomes de tecidos. As interpretações produzidas sugerem a emergência do pedagogo-*bricoleur*, aquele que cria e inventa suas práticas cotidianas em suas *maneiras de fazer*, como contínuo aprendiz de si e da profissão.

Palavras-chave: Pedagogicidade. Devir-pedagogo. Ser pedagogo. Pedagogo-*bricoleur*.

ABSTRACT

This paper discusses the composition movements of the Pedagogue in flows their *pedagogicities*. It understands that teachers are affected and promoted in the compositions of themselves and whose experiences are seen as intensities, *pedagocities*, in the becoming-pedagogue process. It understands becoming in its pure becoming, in continuous movements of eternal return, through the processes of *differentiation* and *differentiacion*, and in this sense, stands in opposition to the pedagogue's identity. Although it understands that the formation of the Pedagogue is not restricted to academic training in pedagogy, it recognizes that without it forming the professional pedagogue would not be possible neither. It contends that the formation of the pedagogue is embedded into the curriculum, about which the prospects of the prescriptive, decal-curriculum and rhizome-like, map-curriculum are discussed, as well as their correlation. It relies on methodological bricolage and brings as data producing devices the Memories Workshop, the Interviews, the Life Maps, the Cartography-narratives and the Written Narratives. The devices were interpreted from an approach of the *philosophy of difference*, without, however, assuming it in his exegesis. The text is written in the manner of a Patchwork Quilt, with the participation of six (06) pedagogues, identified in a free choice by tissue names. The produced interpretations suggest the emergence of the pedagogue-*bricoleur*, who creates and invents their everyday practices in their *ways of doing* as a continuous learner of themselves and the profession.

Keywords: Pedagogicity. Becoming-pedagogue. Pedagogue Being. Pedagogue-*bricoleur*.

RESUMEN

Este trabajo discute los movimientos de composición del Ser pedagogo en el flujos de su *pedagogicidad*. Entiende que los pedagogos son afectados y agenciados en las composiciones de sí cuyas experiencias son entendidas como intensidades, *pedagocidades*, en el devenir-pedagogo. Entiende el devenir en su puro devenir, en continuos movimientos de eterno retorno, en los procesos de diferenciación y *diferentación* y, en este sentido, se posiciona en oposición a la identidad del pedagogo. Aunque entienda que la formación del Ser pedagogo no está restringida a la formación académica en Pedagogía, reconoce que sin ella tampoco sería posible la formación del profesional pedagogo. Argumenta que la formación del pedagogo está imbricada al currículo, sobre el cual se discuten las perspectivas del currículo-calco, prescriptivo, y del currículo-mapa, rizomático, bien como su correlación. Se apoya en el bricolaje metodológico y trae como dispositivos de producción de datos el Atelier de las Memorias, las Entrevistas, los Mapas de Vida, las Cartografías-narrativas y las Narrativas Escritas. Los dispositivos fueron interpretados a partir de un abordaje de la *filosofía de la diferencia*, sin, no obstante, presumirla en su exegesis. El texto está escrito a la manera de una Colcha de Retazos, contando con la participación de seis (06) pedagogos, identificados a libre elección por nombres de tejidos. Las interpretaciones producidas sugieren la emergencia del pedagogo-*bricoleur*, aquél que crea e inventa sus prácticas cotidianas en sus *maneras de hacer*, como continuo aprendiz de sí y de la profesión.

Palabras clave: Pedagogicidad. Devenir-pedagogo. Ser pedagogo. Pedagogo-*bricoleur*.

SUMÁRIO

1	INTRODUZIR, AS PRIMEIRAS COSTURAS...	13
1.1	ALGUMAS (<i>PER</i>)FURAÇÕES...	14
1.2	DOS [PRIMEIROS] AGENCIAMENTOS E AFECÇÕES... AS IMPLICAÇÕES	15
1.3	DOS [OUTROS] AGENCIAMENTOS, A EMERGÊNCIA DE UMA ENUNCIÇÃO INVESTIGATIVA	17
2	AJUNTANDO RETALHOS, UM CAMINHO ZIGUEZAGUEANTE..	24
2.1	E PARA COMEÇAR?	25
2.2	AGENCIANDO AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS	28
2.3	À PROCURA DE <i>RETALHOS</i>	30
2.4	DÁ-ME TEU RETALHO PARA EU COSTURAR A MINHA COLCHA?	32
2.5	ALINHAVANDO... OS DISPOSITIVOS NA PRODUÇÃO DOS RETALHOS	35
2.6	E PARA A COSTURA, A ESCOLHA DAS LINHAS	38
2.7	UM RETALHO, UMA HISTÓRIA... ALGUNS RETALHOS, UMA COLCHA	39
3	OS RETALHOS... DAS TESSITURAS DE SI E DOS ENCONTROS COM A PEDAGOGIA	43
3.1	NA IMANÊNCIA, UMA VIDA EM COMPOSIÇÃO	44
3.1.1	Malha, linhas tramadas	47
3.1.2	Renda, a mecanosfera	52
3.1.3	Viscose, Corpo sem Órgãos (CsO)	57
3.1.4	Algodão, a peregrinação: territorialização, desterritorialização, reterritorialização...	63
3.1.5	Organza, a Moral e a Ética	68
3.1.6	Seda, a univocidade do Ser	73
4	AS COSTURAS DO DEVIR-PEDAGOGO EM ETERNO RETORNO.....	79
4.1	PEDAGOGICIDADE E O DEVIR-PEDAGOGO	80
4.2	O ETERNO RETORNO E O DEVIR-PEDAGOGO	85
4.3	EM OPOSIÇÃO À IDENTIDADE	90
4.4	A CAMINHO DA DIFERENÇA	94

5	LINHAS QUE SE ENTRELAÇAM: CURRÍCULO E FORMAÇÃO ..	102
5.1	DOS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	103
5.2	FORMAÇÃO EM COMPOSIÇÕES, A PROMISCUIDADE CURRICULAR	113
5.3	CONSTRUINDO O SENTIDO DO CURRÍCULO-MAPA	120
6	A EMERGÊNCIA DO PEDAGOGO-<i>BRICOLEUR</i>	125
6.1	DAS MANEIRAS DE FAZER, A BRICOLAGEM NA ARTE DA COSTURA	126
6.2	BRICOLAGEM PEDAGÓGICA, UM VALE TUDO?	136
7	NA TENTATIVA DE ACABAMENTO, AS FRONTEIRAS DESFIADAS	141
	REFERÊNCIAS	148
	ANEXO	157
	ANEXO 01 - ANEXO 1 - A COLCHA DE RETALHOS (Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva).....	158
	APÊNDICE	161
	APÊNDICE 01 – ROTEIRO DE TRABALHO DO ATELIÊ DAS MEMÓRIAS	162
	APÊNDICE 02 – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS	163
	APÊNDICE 03 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	164

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANFOPE - Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

CONARCE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CsO – Corpo sem órgãos

DCN – Diretrizes curriculares Nacionais

EbePe – Encontro Baiano de Estudantes de Pedagogia

ENEPe – Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia

IES – Instituição de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

1 INTRODUZIR, AS PRIMEIRAS COSTURAS...

Eu sou feito de
Sonhos interrompidos
detalhes despercebidos
amores mal resolvidos
Sou feito de
Choros sem ter razão
pessoas no coração
atos por impulsão
Sinto falta de
Lugares que não conheci
experiências que não vivi
momentos que já esqueci

Eu sou
Amor e carinho constante
distráida até o bastante
não paro por instante
Já
tive noites mal dormidas
perdi pessoas muito queridas
cumpri coisas não-prometidas
Muitas vezes eu
Desisti sem mesmo tentar
pensei em fugir, para não enfrentar
sorri para não chorar
Eu sinto pelas
Coisas que não mudei
amizades que não cultivei
aqueles que eu julguei
coisas que eu falei
Tenho saudade
De pessoas que fui conhecendo
lembranças que fui esquecendo
amigos que acabei perdendo
Mas continuo vivendo e aprendendo.

(Martha Medeiros, *Pedaços de Mim*)

1.1 ALGUMAS (PER)FURAÇÕES...

Começo esta seção com o poema de Martha Medeiros como uma maneira de falar das perfurações que temos na tessitura de nós mesmos. Somos expostos aos encontros, aos devires, a uma profusão de experiências que nos constituem, sem que possamos dizer do início e do fim das nossas composições; somos feitos de relações, de conexões, de contatos. Nessas perfurações está o ato da escrita, fazendo sentir que escrever é vir a ser. Com essa prática não nos tornamos escritores, nos tornamos num *outro* em nós mesmos; tornamo-nos o que ainda não havíamos sido. Por vezes produzimos velocidades, por outras, lentidões. Escrever é tramar-se num envolvimento complexo, constantemente capturado pela potência do devir. Ao mesmo tempo em que produzimos e afirmamos um discurso, sentimos que ele está em vias de defasagem. Lidamos com fluxos, intensidades que se compõem em territórios abertos a novos encontros, como “[...] algo intensivo, instantâneo e mutante, entre uma criação e destruição” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 63), por isso, as palavras, produzidas pela racionalidade da linguagem, nem sempre dizem o que queremos quando escrevemos; elas são inexatas em sentidos e significações e, então, utilizamo-las em sua polissemia, fazendo-as dizer, ainda que enviesadas, o que queremos tornar dito. Por mais que pretendamos objetivá-las, elas se expandirão em seus limites avizinados. Daí, escrever é assumir riscos e, assumindo-os, numa ascese do devir, escrevo esta tese de doutoramento, ora em primeira pessoa do singular, como uma maneira de afirmar a singularidade que produzo em mim, ora em primeira pessoa do plural, por saber e dizer que sou legião. Quando faço uso do *eu* não pressuponho em mim uma unidade isolada, pois sei que sou povoamento; ao utilizar o *nós*, não estou em busca de universalismos e generalizações, tão somente quero expressar composições. Desta maneira, o uso do *eu* e do *nós* não é mera distração ou descuido na redação, mas uma tentativa de formulação atualizada.

Não tenho por intenção a produção de um discurso bipartido entre o falso e o verdadeiro. As interpretações que faço são efeitos de encontros, de afecções, de agenciamentos, de produção de realidades, em quaisquer dimensões, material ou imaterial (FUGANTI, 2009). Realizar agenciamentos é fazer simbioses, é produzir acontecimentos, grávidos de multiplicidades. Os acontecimentos, por sua vez, são entendidos neste texto como algo produzido pelo encontro de corpos, ou seja, de tudo aquilo que existe na natureza, produto das relações de forças, sendo todos os corpos, multiplicidades (ULPIANO, 1989b). Ao considerar que este trabalho acontece numa compreensão complexa, de intensos movimentos, não trago um texto com a missão de

construir verdades ‘sobre’ e ‘para’ um objeto. O texto que apresento, também são agenciamentos, cujo conteúdo está povoado de devires, de circulações intensivas, de multiplicidades quaisquer.

Em sua expressão, este texto lida com pronomes ou artigos indefinidos que não estão indeterminados; verbos no infinitivo que não estão indiferenciados, mas marcam processos; nomes próprios que não são das pessoas, mas dos acontecimentos (DELEUZE; PARNET, 1998). É minha intenção produzir um texto em sua finitude e infinitude, como correlatas, por isso, ao mesmo tempo em que anuncio o estado finito, atual, em que tenho este trabalho como concluído, afirmo que ele já está em linhas de expansões.

1.2 DOS [PRIMEIROS] AGENCIAMENTOS E AFECÇÕES... AS IMPLICAÇÕES

Somos, a todo tempo, alterados por forças intensas que nos afetam. Esses afectos aumentam ou diminuem as nossas potências de ação, cujas variações produzem afecções, entendidas como “estados dos corpos provenientes da ação de outros corpos sobre eles” (MACHADO, 2009, p.262), pensáveis somente em relações. Para Ulpiano, os corpos vão fazendo a sua existência através das composições afetivas, e assim, produzem agenciamentos e geram acontecimentos. É, portanto, nos encontros dos corpos vivos que produzimos a vida (ULPIANO, 1989b).

A vida, neste sentido, é feita de encontros, de afectos, de acontecimentos. Foi neste movimento vivente que, há pelo menos quinze anos, adentrei no curso de Pedagogia, compondo a primeira turma, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié. Na condição de aluna fui agenciada pelos campos de forças em torno da identidade do curso e do pedagogo, que se tensionavam entre as tendências para a formação do docente ou para o exercício de funções técnicas no campo pedagógico.

Estávamos no raiar do esperado século XXI quando, no Brasil, no intervalo de dez anos, se tornavam públicas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que define as Diretrizes Nacionais para os cursos de Licenciatura em Pedagogia. Ambos os documentos,

ainda vigentes, sugerem definições identitárias em todo o território nacional para os cursos de Pedagogia, bem como para os profissionais neles formados, deixando prevalecer a tendência da formação para a docência. No âmbito acadêmico, todavia, as discussões em torno da questão da formação do pedagogo continuam seus embates, emblemáticos, muitas vezes não convergentes entre si, podendo citar entre eles os estudos de Libâneo (2006; 2010; 2011), Pimenta (2006), Saviani (2007; 2008; 2014), Franco (2008), Brzezinski (1996; 2007; 2011), dentre tantos outros de importante relevância.

Tais discussões, ainda tímidas na UESB, já demonstravam que o interesse pela docência¹ não era consenso entre os alunos naquele momento. Os problemas no curso se acirravam diante da imprecisão da identidade e da proposta formativa da citada autarquia; se por um lado se buscava, através dos documentos oficiais, uma identidade para a proposta formativa dos pedagogos, voltada para a docência nas Matérias Pedagógicas e para a primeira etapa da Educação Básica, por outro víamos as inquietações e os movimentos individuais dos estudantes, os quais estavam se expandindo tanto por campos profissionais historicamente instituídos, como, também, em outros novos. Havia demandas reprimidas de atuação do profissional pedagogo em Jequié e região, agitando, ainda mais, a movimentação no sentido de instituir outros espaços de atuação, de maneira que parte significativa dos pedagogos, recém-formados naqueles primeiros anos, foi assumindo as funções de coordenação pedagógica, gestão escolar, supervisão escolar, educador popular, atendimento de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e outras que não tenho como precisar. É certo que os fluxos dos estudantes nem sempre eram os mesmos da proposta curricular, com centralidade na docência.

Na condição de professora, ao ingressar no ensino superior no curso de Pedagogia - UESB, apesar de meu discurso à época defender veementemente a identidade do pedagogo como o especialista da educação, eu podia sentir que, no cotidiano da sala de aula, os campos de atuação daqueles alunos, que já se movimentavam no mundo do trabalho, eram os mais diversificados, em funções ligadas à Pedagogia. Esses pedagogos ainda em formação, nos seus contextos de vida e de trabalho, estavam tomando direções profissionais distintas daquelas demarcadas pela proposta formativa; estavam criando e abrindo possibilidades profissionais no interior do curso

¹ O curso de Pedagogia da UESB teve sua primeira turma no ano de 1996, com uma formação voltada para a docência em Matérias Pedagógicas e Supervisão e Orientação Educacional. Entretanto, no ano de 2000, depois de uma visita técnica do Conselho Estadual de Educação da Bahia – CEE/BA, tais formações não foram acatadas, haja vista que o currículo prescrito não contemplava matérias naquele sentido formativo. Assim, o curso foi autorizado para a formação do professor de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

e, de certa maneira, fazendo desestabilizar o currículo prescrito. Alunos que iam se inclinando à educação em instituições de atendimento a menores hospitalizados, em programas de alfabetização de adultos, em programas de erradicação do trabalho infantil, em programas sociais de projetos socioeducativos e tantos outros. O currículo posto, todavia, não parecia dar atenção às necessidades emergentes que brotavam dos campos de forças vivas, nos contextos contingenciais dos estudantes já que muitos deles estavam imersos no campo de trabalho remunerado na área de educação.

Percebi desde aí que as inquietações de aluna ressoavam em minhas compreensões de professora de maneira e que esses movimentos me afetaram e alteraram minha relação com a Pedagogia. Percebi que, apesar da proposta formativa modelar prescrita pela instituição, os estudantes estavam seguindo em diversas direções no campo de atuação, produzindo uma teia cada vez mais complexa como possibilidades ao pedagogo. Eu, docente, segui minha prática experimentando o sentimento do “não-controle” sobre as itinerâncias formativas dos alunos, cujos processos de singularização não seguem a uma lógica predeterminada. Fui compreendendo que não é a forma modelar de uma profissão que nos torna um profissional, mas, e, sobretudo, a maneira como vamos, ao longo das nossas vidas, atualizando nosso estar sendo no mundo. Na formação do pedagogo não se trata somente da apreensão dos códigos teóricos e metodológicos do campo específico da Pedagogia que faz de um estudante, um pedagogo, mas como este vai produzindo e assumindo os seus modos de ser e de fazer na profissão.

1.3 DOS [OUTROS] AGENCIAMENTOS, A EMERGÊNCIA DE UMA ENUNCIÇÃO INVESTIGATIVA

As vivências e as experiências que tive no curso de Pedagogia, tanto na condição de aluna quanto na de professora, me instigaram à aventura da pesquisa em educação, precisamente no campo da Pedagogia. E, ao aventurar-me, dispus-me a conhecer as propostas formativas para a Pedagogia, quando percebi que seria presunçoso adentrar neste universo com a intenção de compreendê-lo em sua totalidade; tinha em mente a necessidade de capturar somente aquilo que me atravessava e produzia acontecimentos em mim e, embora não pretendesse produzir a minha autobiografia, sabia que ao dizer da Pedagogia, eu estaria, também, dizendo de mim.

Ao perspectivar o presente estudo, senti a necessidade de elucidar alguns dos vários sentidos nos quais a palavra pedagogia é utilizada, podendo referir-se à atividade educativa ordinária (pedagogia materna, pedagogia religiosa etc.), às concepções teóricas e ou metodológicas no campo da educação, da atividade pedagógica refletida (pedagogia crítica, pedagogia tradicional, pedagogia libertária, pedagogia de projetos, pedagogia do conflito etc.) e, ainda, à Pedagogia, como território disciplinar, passível de ser organizada num curso de graduação. Dada esta variedade de enunciados, evoquei uma possível maneira de distingui-los na escrita, utilizando-me da palavra pedagogia (com *p* em letra minúscula), quando estiver me referindo à atividade educativa cotidiana, bem como as concepções epistemológicas que tratam de pensar a educação e a prática pedagógica refletida; e Pedagogia (com *P* em letra maiúscula) para tratar do curso de formação profissional. Contudo, esta distinção só servirá para melhor entendimento de a qual (Pp) pedagogia faço referência, uma vez que a Pedagogia não prescinde à(s) pedagogia(s), ao contrário disso, se nutre e se realimenta de todas as compreensões de educação e da atividade educativa em diferentes tempos e contextos.

Apoiada em Foucault (1987; 1999), não busco na história a sua explicação temporal, numa continuidade ordenada do tempo, que tenta escrever verdades, classificar e justificar os acontecimentos à procura da estabilidade das espécies obedecendo a uma sequência retilínea, visível. Para Foucault (1999, p. 181), essa “é uma história restituída à violência da irrupção do tempo”. Proponho olhar a história em seus ditos, não-ditos, contraditos e interditos, como enunciados que se tramam e produzem discursos. Trazer a história da Pedagogia como agenciamentos para uma enunciação investigativa nada tem a ver com marcações temporais rígidas, mas uma tentativa de “saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas” (FOUCAULT, 2008, p. 264). No tocante à Pedagogia, trazer sua construção histórica é concordar com Foucault, para quem “a história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris, assim como suas sínopes, é o próprio corpo do devir” (p.264). De onde vem a [Pp] pedagogia? Quais intensidades e desfalecimentos a compõem? Quais seus furores e derrotas mal digeridas? Quais seus porvires?

Abbagnano e Visalberghi (1992, p. 29) registram na Grécia antiga, em Atenas, a presença do pedagogo na figura de um simples escravo, com a tarefa de acompanhar as crianças *a la palestra o didaskaléia*, onde se dava o ensino coletivo dos cidadãos atenienses. As principais funções

desses escravos (vigiar o comportamento das crianças e cuidar de seu vestuário) permitem-nos dizer que desde então havia, neste labor, um papel educativo.

Ao consultar os registros de Tardif (2010), vi que tanto entre os gregos, cristãos e romanos, quanto entre os pensadores mais modernos do Renascimento e da Reforma, a educação (e a pedagogia), esteve associada à arte. Para a cultura grega, a *technè* se distinguia por um lado da ciência (*épistémè*) – como o contingente se difere do necessário, e o particular do universal – e, por outro lado, da prática (*praxis*), esta entendida como atividades imanentes ao agente, vez que a arte visava sempre um resultado exterior ao agente. A arte para os antigos era concebida como produção ou fabricação, não como criação; sendo *mimésis* (imitação), não faz dos artistas e artesãos sujeitos de criação. Sob essa concepção, somente a natureza é *poiésis*. Nesse viés, a arte se dá no contingente, no particular, diferente da ciência, que se dá no geral e no formal. Assim, a educação (e, conseqüentemente, a pedagogia) não poderia ser entendida como produção, embora o educador fosse visto como um artesão.

De Saviani (2008) trago a referência da pedagogia em seus “tempos modernos”. Para este autor, no século XVII Comenius construiu um sistema pedagógico articulado considerando os fins e os meios da educação e propôs uma *arte de ensinar tudo a todos*. Com isso acabou unificando em seu trabalho a dupla referência grega (reflexão filosófica e sentido empírico, prático), a qual foi retomada no século XIX por Herbart, que cuidou de distinguir os dois aspectos da tradição pedagógica: os *fins da educação*, colocando a Ética como princípio das suas formulações; e os *meios educacionais*, os quais deveriam tomar por empréstimo os postulados da Psicologia. Essa distinção feita por Herbart, como diz Saviani (2008), foi importante para consolidar a pedagogia como disciplina universitária, tornando-se espaço de estudos e pesquisas educacionais. Assim, com Herbart, a pedagogia foi se constituindo como ciência filosófica e desde então se iniciaram as pesquisas epistemológicas em pedagogia, tendo na filosofia a sua primeira aderência e na Psicologia e na Ética as suas mais importantes colaboradoras. Não me parece fora de tempo visibilizar as faces que se misturam e compõem as figuras do pedagogo-artista, pedagogo-filósofo, pedagogo-psicólogo, pedagogo-professor e tantos outros modos de Ser pedagogo.

Ao longo da história da pedagogia temos, ainda, as contribuições importantes dos estudos de Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Maria Montessori, Alexander Nill, Célestin Freinet, Carl Rogers, Paulo Freire, Dermeval Saviani, entre tantos respeitados pesquisadores, ora convergentes, ora divergentes, mas que “biografaram a sua presença” (PIMENTEL, 2010) na

composição da Pedagogia, deixando pistas que tanto este campo disciplinar, quanto o profissional nele formado, não são condições dadas.

Os registros nos mostram que na dimensão legal o curso de Pedagogia no Brasil foi criado através do Decreto Lei Nº 1.190, de 04 de abril de 1939, com a intenção de formar bacharéis para a função técnica da educação e licenciados para a docência na Escola Normal (formação de professores primários) e, para o ensino secundário. Sobre isso, Saviani (2007) nos atenta que o citado decreto “em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da [P]edagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos”, já que o curso formava o bacharel e também o licenciado, mas não definia o que deveria fazer um técnico da educação e nem mesmo quais as matérias que deveriam ensinar.

Ao revisitar os registros históricos da história da Pedagogia (SAVIANI, 2007) pude notar que somente em 1969, após a Reforma Universitária Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, o curso de Pedagogia sofreu alterações legais mais significativas, através do Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação - CFE, de autoria de Valmir Chagas, que resultou na Resolução CFE Nº. 2/69, a qual aboliu o grau de bacharel em Pedagogia, prevalecendo apenas o de licenciado e, simultaneamente, instituiu as habilitações para o curso de Pedagogia, formando os “especialistas” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar) e, ainda, o professor para o ensino normal (SAVIANI, 2007). Com essas alterações passamos a ter as figuras do pedagogo-orientador educacional, do pedagogo-administrador, do pedagogo-supervisor, o pedagogo-inspetor, cujas funções, considerando os contextos do governo militar no Brasil, são coerentes com seus propósitos políticos, sociais, econômicos e culturais da época. Isso nos sugere que os campos de atuação do pedagogo são contingentes e, por isso, não é plausível uma modelagem para um único campo de trabalho.

Nesse cenário de profusão de possibilidades à atuação do pedagogo, encontramos, ainda, o movimento iniciado pelo Comitê Pró-Participação na reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Esse comitê instituiu a Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Educadores (CONARCE), que em 1990 transformou-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esta entidade coloca a docência como base da formação do educador, qual tendência ganha centralidade em muitas propostas

curriculares para o curso de Pedagogia, destacando-se, sobretudo, a formação para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Sabemos que a ANFOPE teve grandes influências na Resolução CNE 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, onde está afirmada a docência como centralidade da formação do pedagogo. Esse documento foi considerado por Saviani como ambíguo, uma vez que as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, consideradas próprias dos especialistas em educação, “haviam sido assimiladas à função docente como atribuições dos egressos do Curso de Pedagogia, formados segundo as novas diretrizes” (SAVIANI, 2007, p. 125).

Em minhas reflexões revisito o observado em sala de aula, aos enunciados epistemológicos e legais da Pedagogia para assumir as minhas inquietações em modos de perguntas: qual o sentido de, após um longo processo na constituição de um curso, com a abundância de possibilidades que emergiram do plano de tensões para a formação do pedagogo, ver uma tentativa inócua de perspectivar a atuação modelar deste profissional, com centralidade na docência, de modo que os outros espaços instituídos, historicamente, ficam secundarizados? Por que havemos de predizer aos estudantes e aos egressos, um campo de atuação restrito e delimitado se, enquanto território, a Pedagogia não experimenta estabilidade na expansão de suas possibilidades, como podemos constatar ao longo das décadas, desde a criação do curso no Brasil? Considerando a abrangência dos espaços instituídos ao longo dos anos, como se pode definir o que pode um pedagogo? Por que temos de nos fixar nas identidades modelares do “isto ou aquilo” para pensarmos nas possibilidades no estar sendo pedagogo? Não seria mais salutar assumir uma postura rizomática, do tipo “e...e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a)?

Essas questões me inquietam e me fazem pressupor que o pedagogo não é um sujeito formado, exclusivamente, nos cursos de graduação em Pedagogia, mas sujeitos atravessados pelo tempo e pelos acontecimentos, numa trama fibrosa, complexa, na tessitura de estar sendo pedagogo, no fluxo de sua *pedagogicidade*. Tal expressão é uma adaptação que faço do termo professoralidade, utilizado por Pereira (2013) para dizer da diferença que o sujeito produz em si, num estado permanente de desequilíbrio, podendo vir a ser algo que ainda não havia sido em seus modos de estar sendo professor. No entanto, por eu acreditar que o pedagogo comporta o professor, mas este não é sinônimo daquele, preferi criar o termo pedagogicidade, no eco da professoralidade, considerando, entretanto, a abrangência da atuação do pedagogo, pois, como nos dizem Deleuze e Parnet (1998, p. 11), “há, apenas palavras inexatas para designar alguma

coisa exatamente. Criemos palavras extraordinárias, com a condição de usá-las de maneira mais ordinária, e de fazer existir a entidade que elas designam do mesmo modo que o objeto mais comum”. A pedagogicidade, para mim, é esta palavra extraordinária que me ajuda a falar do estar sendo pedagogo.

Portanto, antes de querer definir os modos de ser do pedagogo, fundidos na modelagem da identidade deste profissional, definida num perfil sob um manto de características comuns aos pedagogos, o que me provoca e me movimenta neste trabalho é o desejo de *compreender os movimentos de composição do Ser pedagogo nos fluxos de sua pedagogicidade*. Do exposto, o esforço deste trabalho em direção ao objetivo, está em:

- ✓ Aproximar das afecções e agenciamentos dos pedagogos na composição de si e do devir-pedagogo;
- ✓ Cartografar os processos de devir-pedagogo nos fluxos da pedagogicidade;
- ✓ Compreender os movimentos formativos e suas relações com os currículos prescritos;
- ✓ Compreender os significados da Pedagogia que são produzidos pelos egressos na composição do *Ser pedagogo*;

Inspirada em Dezin e Lincoln (2006), para quem o pesquisador qualitativo é um *bricoleur*, um confeccionador de colchas, proponho um texto construído à moda de uma colcha de retalhos. Tal arte me remete à infância, à minha mãe produzindo colchas de beleza simples e de caro valor emocional, cujas lembranças me encorajam a falar deste trabalho em sua expressão artesanal, assumindo a *colcha de retalhos* como metáfora inspiradora. As escolhas teórico-metodológicas foram feitas com aproximações rigorosas de seus pressupostos, sensibilidade acadêmica e implicações pessoais. Procuo incorporar, portanto, o papel de uma *bricoleur* que, utilizando-se dos dispositivos disponíveis, bem como da produção de outros novos, vai interpretando e produzindo realidades.

Este texto está organizado em seções, seguindo a processualidade de sua construção, que não se confunde com a tentativa de linearidade. Trata-se de um texto que, porque nômade, escapa-lhe a todo o tempo a sua objetividade, deixando ver suas aberturas ao ainda não pensado. Nesta seção 1, **Introduzir, as primeiras costuras...**, busco apresentar a implicação deste estudo na

minha própria itinerância formativa e dela vou produzindo a enunciação investigativa que ora realizo. Na seção 2, **Ajuntando Retalhos, um caminho ziguezagueante**, descrevo o processo metodológico de todo o trabalho, deixando ver os desafios, as decisões tomadas e os dispositivos utilizados na feitura da bricolagem metodológica. Também aproveito para apresentar os pedagogos colaboradores, cuja disponibilidade ao longo dos anos de realização deste estudo foi fundamental em meu processo interpretativo. Na seção 3, **Os Retalhos... da tessitura de si e dos encontros com a Pedagogia**, trago os mapas de vida e as cartografias-narrativas dos pedagogos, deixando notar como os sujeitos vão se encontrando com a Pedagogia e os efeitos desses encontros, gerando acontecimentos importantes na compreensão de si e da Pedagogia. Na seção 4, **As costuras do devir em eterno retorno**, anuncio que o Ser pedagogo é um devir-pedagogo, para além das estabilidades identitárias, seguindo em direção à compreensão das diferenças que os sujeitos produzem em si, em eterno retorno, nos fluxos da *pedagogicidade*. Na seção 5, **Linhas que se entrelaçam: currículo e formação**, discuto a importância do currículo na formação do pedagogo; proponho uma reflexão frente à prescrição do currículo em sua forma limitante das possibilidades formativas do sujeito e, ao assim refletir, trago a discussão da importância de perspectivarmos a abertura dos currículos, currículos-mapa, a fim de favorecer os trânsitos formativos dos sujeitos. Na seção 6, **A emergência do pedagogo-bricoleur**, invisto na tentativa de dizer que o Ser pedagogo, tramado por sua pedagogicidade, mostra-se um *bricoleur*, trilhando em sua prática pedagógica conforme seus modos de fazer. Na seção 7, **Na tentativa de acabamento, as fronteiras desfiadas**, escrevo à guisa de considerações, que não são finais, mas entre-meios, onde deixo os fios soltos, fronteiriços, potentes, que querem novos agenciamentos a fim de ramificações outras, multiplicidades de multiplicidades.

2 AJUNTANDO RETALHOS, UM CAMINHO ZIGUEZAGUEANTE

O mais importante do bordado

É o avesso, é o avesso

O mais importante em mim

É o que eu não conheço

O que eu não conheço

O que de mim aparece

É o que dentro de mim

Deus tece

Quando te espero chegar

Eu me enfeito, eu me enfeito

Jogo perfume no ar

Enfeito meu pensamento

Às vezes quando te encontro

Eu mesma não me conheço

Descubro novos limites

Eu perco o endereço

É o segredo do ponto

O rendado do tempo

É como me foi passado o ensinamento

(J. Vercillo e J. Velloso, *O que eu não conheço*)

2.1 E PARA COMEÇAR?

Às vezes eu começava com um pedacinho de dois, três, quatro centímetros... e terminava com uma colcha de 2,20m de comprimento, por 2m de largura. Fiz várias [colchas] até porque eu conseguia muitos retalhos de outras pessoas (Ely, costureira-artesã).

Assim como minha mãe, costureira-artesã, fui cosendo este trabalho com os “pedacinhos” recolhidos de meu existir no mundo, bem como com os “pedacinhos” dos outros pedagogos, colaboradores neste estudo. Dela, tomei por empréstimo seus etnométodos, que segundo Macedo (2004, p. 111), referindo-se a Garfinkel, trata-se de métodos utilizados pelas pessoas em suas vidas ordinárias para definir suas situações de ações, ordenar suas atividades, tomar decisões, exibir condutas racionais, regulares, típicas. Etnométodos são procedimentos, intersubjetivamente construídos, que as pessoas usam em sua cotidianidade a fim de compreender e edificar a sua realidade. Procurei ajuntar o máximo que pude, pedacinho por pedacinho, cuidadosamente, sem a presunção da totalidade por eu não ter como objetivo uma exegese na discussão. O que me trouxe até aqui foi o desejo de interpretações potentes que permitam atualizações expressivas em minhas compreensões. Assim, ajuntei Retalhos² que são multiplicidades, que se atravessam e se tramam, na composição do Ser pedagogo e da Pedagogia.

Os Retalhos com os quais bricolo são “vidas-tecidas” e, como dizem Vercillo e Velloso na epígrafe desta seção, “o mais importante do bordado/ é o avesso, é o avesso”. Bem sei que são vidas carregadas de encontros, de composições afetivas e, por isso, só é possível interpretá-los em seu sentido microestético que “se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade” (PEREIRA, 2013, p. 81). Neste sentido, não os olhei sob a lógica das grandes narrativas, universais e generalistas. Encontrei-me com cada Retalho, afirmando que

A subjetividade não é uma representação que o sujeito (ou os outros, que o circundam) faz de si. A subjetividade é um estado de ser que responde a uma articulação multidimensional de forças vitais (vivas e revitalizadas), em uma determinada circunstância. A subjetividade não é dada pelos interlocutores nem por uma objetividade que define. O sujeito se faz na tensão relacional que se realiza enquanto prática. Ser sujeito é ser sujeito-em-prática, é realizar-se

² Utilizo Retalho com letra inicial maiúscula para referir-me a uma vida tecida; a um tecido encarnado de história.

na ação concreta. Sua subjetividade não é um conceito, ainda que sua prática venha a ser um clichê; sua subjetividade é o movimento de reorganização, singular e constante, do caos das práticas sociais (PEREIRA, 2013, p.110).

Ao perspectivar a microestética na compreensão hermenêutica deste trabalho, encarnei uma espécie de “luto de unidade” (ARDOINO, 1998, p. 69), situando este texto em sua multirreferencialidade, em que não basta ser somente uma Colcha³ plural, mas também heterogênea. Neste sentido, afirmo a singularidade de cada Retalho como um outro, e não apenas um ‘diferente’; no outro existe alguma coisa que é da ordem da heterogeneidade que o diferencia do mesmo, enquanto o ‘diferente’ pode ser visto na ordem do mesmo, podendo ser vivido em termos de homogeneidade (ARDOINO, 1998, p. 69).

O meu envolvimento com a abordagem multirreferencial deixou-me à espreita, à espera de encontrar Retalhos que compusessem esta Colcha, não pelo que os unia na ordem dos mesmos, da identidade em Ser pedagogo, mas, a minha curiosidade desejante me levava ao encontro do outro, heterogêneo, singular. Com essas perspectivas em mente, fui me aproximando do campo empírico, sentindo que fazer pesquisa, como fazer arte, é aventurar-se no desconhecido, sem decalques, à procura de produzir os próprios mapas. Conforme Deleuze e Guattari (1995a, p. 30), “o mapa tem múltiplas entradas, contrariamente ao decalque, que volta sempre ao ‘mesmo’”. Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’”.

Um sujeito, em sua atitude performática de pesquisa, assim como um artesão em sua performance artística, coloca-se por inteiro em sua atividade e com ela se compõe. Neste entendimento, fiz conexão com a ideia de “trabalho-como-artesanato”, produzida por Mills (2009), de quem adotei as suas seis características principais como uma maneira de ir entretendo-as ao caminho metodológico conducente deste estudo. A primeira característica está em não haver *nenhum motivo velado em ação além do produto que está sendo feito e dos processos de sua criação*. Neste sentido, o autor atenta para o fato de que há uma relação interna entre o artesão e a coisa que ele faz, de maneira que há uma atenção especial tanto com o produto, quanto com a maestria de seu fabrico. A satisfação é tal que, no trabalho artesanal, há esperança e prazer no próprio produto. Aproximo esta característica ao que aqui está definido

³ Sempre que eu estiver referindo-me à Colcha, no sentido de produção deste trabalho, utilizarei letra inicial maiúscula.

por pesquisa implicada, ou seja, aquela em que não somente se refere ao fato de o pesquisador fazer parte do seu campo de pesquisa, mas, sobretudo, por (com)partilhar dele e/ou com ele na produção de sua própria existencialidade. Utilizando as palavras de Deleuze (2006, p. 334), a implicação compreende “tanto o envolvente quanto o envolvido”.

A segunda característica do artesanato apresentada por Mills (2009) é que *os detalhes do trabalho diário são significativos porque não estão dissociados, na mente do trabalhador, do produto do trabalho*. Há um vínculo psicológico entre o produto e o produtor, mesmo que este não possua legalmente aquele. As condições legais no processo de produção do produto são gratificações adicionais, mas subordinadas à satisfação advinda do esforço durante toda a atividade artesanal. Há uma experiência estética no artesanato que espera resultados bem sucedidos e, ainda, uma expectativa com a produção de algo, cujos esforços caminham em direção ao produto, antes idealizado na mente do produtor. Os caminhos até a consumação, o feito, são progressivamente conquistados; as resistências, vencidas. Há expectativas que fazem os artesãos serem transportados ao encontro de seu produto, cuja satisfação presente no produto lhes completa. Tais caminhos não podem ser rigidamente definidos, prescritos. Eis aí mais uma das características do artesanato: *o trabalhador é livre para controlar a sua própria ação do trabalho*. Para Mills (2009), o artesão inicia seu trabalho segundo um plano próprio, mas é livre para modificar a sua forma e a maneira de sua criação. Ao aventurarmos na pesquisa, em especial na pesquisa qualitativa, os métodos não podem estar estandardizados, mas devem ser construídos, reconstruídos no processo investigativo. O trabalho de pesquisa é interpretativo e, portanto, criativo. Assim, fui construindo meu método, caminhando, fazendo Costuras, numa aventura errante e responsável.

A quarta característica do artesanato, seguindo Mills, é que *o artesão é, por conseguinte, livre para aprender com o seu trabalho e para usar e desenvolver suas capacidades e habilidades na execução do mesmo*. Há um processo de autodesenvolvimento do artesão “à medida que [o artesão] confere a seu trabalho a qualidade de sua própria mente e habilidade, está também desenvolvendo sua própria natureza” (MILLS, 2009, p.61). Esta característica me faz citar Deleuze (2006), para quem aprender é uma atividade infinita. Nas relações que o artesão estabelece com o trabalho produz a si e ao próprio mundo e, portanto, aprender com o próprio trabalho não pode estar reduzido à apropriação de técnicas mecânicas para reprodução, mas como modos de feitura de si e de suas próprias compreensões. Está aí a natureza formativa da pesquisa.

A quinta característica do artesanato, *não há ruptura entre trabalho e diversão, ou trabalho e cultura*, deixa ver que separar o trabalho da diversão é reduzi-lo a uma atividade realizada para criar valor econômico. De acordo com Mills (2009, p. 62) “o artesão ou artista se expressa ao mesmo tempo e no mesmo ato em que cria valor. Seu trabalho é um poema em ação. Trabalha e se diverte no mesmo ato”. O trabalho é diversão quando estamos prazerosamente por ele ocupados; é autoproduzir-se, é perceber-se. A maneira como selecionamos os meios e os modos de produzir a realidade reflete o ambiente em que a produzimos, isto porque, não separamos trabalho e cultura. O trabalho artesanal e o artesão intelectual estão situados em seus contextos de produção e, desta forma, a maneira com a qual realizamos algo e a finalidade com a qual fazemo-lo é atravessada pela cultura. Como artesã intelectual, reconheço-me filha de um tempo histórico, atravessada por uma pluralidade de acontecimentos deste tempo; portanto o que ora faço está situado num contexto social, político e cultural, em íntima relação espaçotemporal.

A sexta e última característica do artesanato apresentada por Mills é que *o modo como o artesão ganha seu sustento determina e impregna todo o seu modo de vida*. A todo tempo o trabalhador artesão transita entre o seu mundo de trabalho e o seu mundo de lazer, indissociavelmente. Leva seus valores do trabalho ao lazer e, de igual modo, imprime a sensibilidade do lazer ao seu trabalho. As ressonâncias das itinerâncias de vida do intelectual artesão estão presentes no labor e com elas compõem modos de viver, sentir e interpretar o mundo e suas relações.

Das características sucintamente apresentadas, dizemos que o pesquisador assemelha-se a um trabalhador artesão, ou mesmo o é, na medida em que não consegue separar o seu trabalho de produção intelectual da sua vida cotidiana; vida impregnada de valores, de sentidos e de significados, que lhe atravessam o tempo todo. Um cotidiano que, como nos fala Certeau (2012), é inventado com mil maneiras de “caça não autorizada”.

2.2 AGENCIANDO AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

Os versos de Antonio Machado, “Caminhante, são teus rastros/ o caminho, e nada mais;/ caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar” serviram-me de encorajamento para arriscar um caminho ziguezagueante em direção ao ato de conhecer, não por falta de prescrição, mas, por compromisso com os fluxos de forças moventes que compõem as realidades. Durante

cada passo dado, fui cuidando de assegurar o rigor em seu “tensionamento justo”, do qual nos fala Galeffi (2009). Com isso fui me mantendo flexível o suficiente para abrir-me ao diálogo, numa abordagem multirreferencial que, para Ardoino (1998, p. 37), “vai [...] se preocupar em tornar mais legíveis, a partir de certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais etc.)”. Assumi, portanto, a complexidade como perspectiva epistemológica habitando este trabalho numa abordagem qualitativa na qual o indivíduo e mundo interpenetram-se, dizendo-se, mostrando-se, alterando-se, compreendendo que “para que se possa tratar da natureza efetiva do conhecimento humano não é possível escapar de si mesmo” (GALEFFI, 2009, p. 20).

Como trabalhadora artesã sei que faço interpretações circunstanciadas num tempo e num espaço, numa íntima relação com o meu existir no mundo. Nesse sentido Ghedin e Franco (2011, p. 14), afirmam que “a busca pelo conhecimento é, no fundo, uma tentativa de compreender quem somos e como somos neste mundo”. A atividade de pesquisa está relacionada às maneiras como transitamos nesse mundo; não é *mimése*, é *poiésis*. Então, procurei não determinar, *a priori*, um caminho, uma metodologia; deixei meus passos ziguezagueantes irem construindo suas estradas.

Ao escolher fazer o caminho, caminhando, aventurei-me na exploração das possibilidades metodológicas. Nas andanças tive o encontro com a bricolagem, que “se fundamenta no ato de pesquisa direcionado a um melhor entendimento do mundo social, psicológico e educacional e à ação sobre ele” (KINCHELOE, 2007b, p. 61); a partir daí procurei, o quanto possível, aproximar-me dos sujeitos e das suas interpretações do mundo, bem como da sua forma de atribuir sentidos a sua própria existência, visando, desta forma, garantir maior rigor. Amparada em Galeffi, imprimo neste trabalho a compreensão de rigor associada à ideia de que “em nada tem a ver com uma exteriorização metodológica de passos e regras de como conduzir uma investigação científica consistente” (GALEFFI, 2009, p. 44). Por se tratar de um trabalho de natureza e de proposta complexa, colocando-o à moda de um artesanato intelectual, digo, com Galeffi, que “o rigor, a rigor, é um comportamento atitudinal de quem faz qualquer coisa com arte. O rigor é o *ethos* de toda produção artística. Por que a ciência teria que ser diferente em relação ao *ethos* artístico?” (p.44).

Sendo assim, na bricolagem há uma recusa à aceitação passiva dos métodos de pesquisa impostos de fora. Procurei a todo tempo dialogar e me inspirar em métodos já utilizados, porém

numa atitude criativa. Para os *bricoleurs*, os métodos de pesquisa envolvem muito mais do que procedimentos, atuam também como uma tecnologia de justificação, ou seja, como uma forma de defender o que afirmamos saber e o processo pelo qual sabemos (KINCHELOE, 2007b).

A opção pela bricolagem metodológica se encontra com as concepções de ciência que não se conformam ou se metodologizam. Como nos diz Borba (1998, p. 17), “precisamos sair do conforto das metodologias prontas. É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a ‘composição’ (a bricolagem) metodológica”. Deste modo, o campo empírico foi constantemente acessado durante a definição da metodologia, realimentando as possibilidades investigativas. Nesse exercício, fui compreendendo que fazer ciência não é prostrar-se servilmente à metodologia. Ao contrário disso, “a metodologia é um conjunto de procedimentos necessários no fazer e criar ciência, no entanto ela só é definida (enquanto fazer ciência) a posteriori, jamais a priori, sob pena de conformismo” (BORBA, 1998, p.17).

Do exposto, convencida da importância da bricolagem para a construção e a criação da ciência, segui à procura de Retalhos. Estes, fundamentais à composição desta Colcha intelectual, trouxeram diferentes vozes a se atravessarem, se interpenetrarem.

2.3 À PROCURA DE RETALHOS

Neste estudo, mais que por escolha, os Retalhos foram reunidos por encontros. Em 2012 fui convidada para participar como avaliadora numa banca de seleção pública para o curso de pós-graduação *lato-sensu* em Gestão Educacional na UESB e, como é bastante comum nessas situações, os avaliadores lançam perguntas geralmente direcionadas à formação e aos campos de atuação dos candidatos e ainda sobre seus principais interesses com o pleito. Enquanto cada um ia falando de si e de suas vivências e experiências profissionais, fui percebendo naqueles sujeitos possíveis Retalhos por serem, em maioria, pedagogos de formação inicial e estarem atuando em campos diversificados, muitos, inclusive, fora da docência em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para onde estava direcionada a formação no nível de graduação. As falas daqueles candidatos me remeteram às minhas inquietações no campo da Pedagogia e, com isso, defini como espaço de investigação a primeira turma do curso de Especialização em Gestão Educacional, da UESB.

Como diz Macedo, “o campo é um contexto cultural e político com o qual temos que dialogar e negociar a nossa presença” (2009, p. 95). Ciente disto, previ que reunir um grupo de pessoas para participar de uma pesquisa não seria tarefa fácil. Há elementos que não podem ser desconsiderados: envolvimento com o grupo, cumplicidade, confiança, dentre tantos outros. É evidente que esses elementos precisam ser cuidados na construção de uma narrativa séria, ética e rigorosa e, atenta a isso, fui me aproximando dos estudos do tipo etnográfico. Após algumas explorações de produções com esta abordagem e também de participações em eventos nesta direção, vi que eu não entraria no campo empírico para realizar uma Etnografia, mas considerei seu arcabouço metodológico e dele retirei muitas coisas, avançando na bricolagem deste trabalho. Para Pimentel,

Quando se pratica etnografia em educação e, antes mesmo da formalização dos procedimentos de pesquisa, já estão configuradas experiências e vínculos com o campo das investigações, não se deve perder de vista que a autenticidade do conhecimento se afirma pela expressão “eu pertenço a este lugar”. Tal afirmação reivindica o vivido como processo de legitimação do pensado e confirma as condições existenciais do pesquisador como dimensão fecunda de transformação dos sentidos da objetividade e da disciplina, estas duas colocam autoridade e rigor como faces de um processo em que a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico em educação é antes de tudo uma conjunção entre escolhas teóricas e escolhas de vida (PIMENTEL, 2009, p. 133).

Diante de minha implicação com este estudo, percebi a necessidade de garantir os princípios de estranhamento e familiaridade com a atividade de investigação. Pimentel (2009), referindo-se a Laplantine, diz que quando o pesquisador participa de processos em que os vínculos de pertencimento se aprofundam pela identificação com os outros, ele precisa viabilizar a compreensão teórica dos seus objetos de estudo, diferenciando-se dos demais pela impregnação dos conceitos e interpretações teóricas com os quais busca compreender o estatuto epistemológico na relação entre o observado, o pensado e o vivido, sendo neste estranhamento o encontro das condições necessárias para a construção do rigor nas análises das experiências vividas. Esta tensa relação entre a estranheza e familiaridade é, como nos diz Hermann (2002), um ponto intermediário entre a objetividade da distância histórica e o pertencimento à tradição. Para Gadamer (1997, p. 54) trata-se de “reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele, eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser diferente”.

Neste exercício de estranhamento e familiaridade, tive uma importante oportunidade de aproximação com aquele grupo de pedagogos que me interessava, quando fui convidada para

ministrar um módulo de aulas no referido curso de especialização. Durante as aulas, procurei costurar os conteúdos da matéria aos meus movimentos de pesquisa, numa estreita relação de ensino e pesquisa, alinhada à necessária honestidade intelectual, cujas práticas estavam sendo negociadas a todo tempo. Desta forma assumi uma escuta cada vez mais sensível e passei a me dispor mais aguçadamente para as histórias ali narradas, sempre que os estudantes tratavam das composições de si, em seus mundos pessoal e profissional (se é que se pode separá-los). Nesse contexto, fértil de possibilidades, apresentei a minha proposta de estudo e, por adesão, compus um grupo de dez (10) pedagogos com os quais iniciaria as atividades de campo.

2.4 DÁ-ME TEU RETALHO PARA EU COSTURAR A MINHA COLCHA?

Eu já contava com um grupo supostamente constituído e, então, deveria estabelecer a primeira interlocução. Não havia, ainda, definido qual o dispositivo que eu deveria utilizar. Poderia ser um grupo focal, largamente aceito na comunidade científica, ou mesmo um grupo dialogal, como fez Domingues (2011). Mas, apesar de eu ter considerado esses caminhos, eles não me pareciam suficientes para acolher o sentido *autopoiético*, (do grego *autós*, próprio e *poiésis*, fazer, produzir), de produzir a si mesmo, que eu pretendia conferir àquela reunião. A ideia era garantir um encontro fluido que colocasse tanto o grupo, quanto a mim mesma, em espreita. Deixei indefinido, por ora. Dias antes da reunião pedi que cada um levasse um retalho de tecido que fizesse sentido para a sua vida, para as relações que estabeleciam com a Pedagogia e com as suas experiências formativas.

Na reunião, após a apresentação e discussão mais detalhada da proposta de estudo, fizemos uma leitura compartilhada do texto *A colcha de retalhos*, adaptado do livro de Conceil da Silva e Nye Ribeiro Silva (1995). Este livro, de literatura infanto-juvenil, traz uma narrativa envolvente da relação de uma avó afetuosa e seu neto, Felipe. Numa de suas visitas a avó, o garoto a encontrou preparando-se para emendar retalhos, serviço ao qual se dispôs a ajudar. A cada pedaço que ia selecionando, a avó trazia as lembranças de uma vida, vivida, sentida e, assim, foi sendo atravessada pelo sentimento saudoso enquanto contava as histórias de cada retalho ao neto. Cada retalho, uma história. Tempos depois, após ganhar de presente uma colcha de retalhos, feita pela avó, a criança se deu conta de que aquela colcha não se tratava de uma daquelas que se vendia nas lojas, ela era diferente, era feita de retalhos que tinham histórias. A

leitura compartilhada desse texto foi oportuna por provocar uma inundação de lembranças dos pedagogos, das suas histórias de vida, as quais foram largamente compartilhadas.

A opção de começar com a leitura do citado livro foi uma aproximação que fiz com a estrutura da bricolagem, apresentada por Berry (2007, p. 127), para quem “estruturas e processos são pensados como guias, e não como diretrizes ou métodos. [...] A bricolagem, de certa forma, emprega, ao mesmo tempo, o tradicional e a pluralidade da pesquisa pós-moderna”. Para esta autora, a bricolagem, em sua estrutura, pode ter início no POETA⁴ ou “o texto como porta de entrada”. Este, entendido como qualquer coisa que tenha ou que produza sentidos à pessoa ou ao grupo. Uma imagem, uma fotografia, um livro, uma história, uma reportagem de jornal etc., pode nos servir de POETA. Das possibilidades, escolhi um livro que já possuía sentido para mim e que, por seu conteúdo e metáfora, acreditei que me ajudaria a produzir sentidos naquele grupo de pedagogos. A partir dele os participantes foram produzindo agenciamentos, expondo suas narrativas ao tempo em que justificavam a escolha dos retalhos de tecido trazidos, num movimento de composições, de encontros com os modos de estar sendo pedagogos, bem como com distintos processos de formação. Naquele momento as conversas fluíram livremente, sem roteiros predefinidos.

Figura 01 - Socializando os retalhos, as histórias



Fonte: Arquivos da autora

Após aquele encontro retornei aos achados nas narrativas produzidas, aos retalhos trazidos (agora carregados de sentido), às fotografias e, refletindo sobre o momento, decidi nomeá-lo de

⁴ Mantenho neste texto a palavra POETA por fidelidade à tradução para o português, cuja correspondência em inglês é *point of entry text (POET)*.

Ateliê das memórias. O termo francês *atelier*, serve para designar o local de trabalho de um artesão; também é nome válido quando reportado a um grupo de pessoas que trabalham juntas num propósito criativo ou mesmo num estudo de um tema particular. Ali, compreendi que as pessoas traziam muito mais que tecidos; eram histórias de vida guardadas em suas memórias, encarnadas num Retalho.

O Ateliê das memórias pode aproximar o grupo no sentido de favorecer a confiança entre os membros e possibilitar que sejam abertas e compartilhadas “redes de conversações”, a exemplo da Pedagogia e do trabalho do pedagogo. A ideia de redes de conversações, desenvolvida por Maturana, nos diz que “conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do linguagear e do emocionar. [...] tudo o que é humano se constitui pela conversa [...] Quando alguém, por exemplo, aprende uma profissão, aprende em uma rede de conversações” (MATURANA, 2004). Bem verdade que “a linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida; a vida não fala, ela escuta e aguarda” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 13).

Conhecido o grupo e alguns fragmentos de suas histórias no citado Ateliê, falei-lhes que a escrita da tese adotaria a metáfora da colcha de retalho e, por isso, cada participante seria apresentado no texto por um nome de tecido, à livre escolha. Então, entreguei-lhes um papel e pedi que cada um indicasse como gostaria de ser identificado; além disso, explicasse as motivações que o direcionava para aquela identificação. A partir disso, cada colaborador é nomeado por um tipo de tecido, um Retalho autor/ator de uma história.

2.5 ALINHAVANDO... OS DISPOSITIVOS NA PRODUÇÃO DOS RETALHOS

O Ateliê das memórias foi importante para que eu pudesse definir os demais dispositivos que me ajudariam a interpretar os Retalhos na feitura desta Colcha. Com as redes de conversações que se estabeleceram, neste encontro, notei que as tessituras profissionais chegaram atravessadas por acontecimentos ao longo da vida, nas quais os sujeitos foram se atualizando, fazendo-se em suas singularidades, ao mesmo tempo em que seguiram construindo e habitando realidades.

A partir deste entendimento, senti a necessidade da realização das *entrevistas* por motivos assim justificados: i) numa reunião de pessoas, quase sempre uma delas se torna mais visível do que outras, geralmente em detrimento das mais tímidas e reservadas; ii) a tentativa de compreender a produção de singularidades requer, muitas vezes, uma relação de confiança e segurança, numa atmosfera mais “confidencial”; iii) e, ainda potencializar as possibilidades de entretecimento do diálogo numa situação de *entre-vista* que, para Macedo (2009), pode ser compreendida como o encontro de seres humanos.

As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro semi-estruturado, disponibilizado em cópia impressa para que auxiliasse o pedagogo no desenvolvimento das narrativas, contudo, foi por vezes traído pelo próprio movimento em que as narrativas foram se entretecendo, deixando emergir questões outras, ainda não perspectivadas por mim. As entrevistas tiveram a duração em torno de 100 a 150 minutos, conforme o envolvimento de cada colaborador.

Ao término de cada entrevista, disponibilizei ao entrevistado folhas de papel em branco, lápis e canetas coloridas e pedi que eles cartografassem suas principais experiências formativas, os acontecimentos que marcaram as suas itinerâncias, à moda de um *mapa de vida*. Esses mapas produzidos pelos participantes foram fundamentais para que eu pudesse acompanhar os movimentos de territorializações, desterritorializações e reterritorializações que os indivíduos fazem na composição de si ao produzir suas singularidades. Com os mapas pude cartografar os acontecimentos na produção de si, das subjetividades, mesmo sabendo que havia fronteiras que eu desconhecia. Para Deleuze e Guattari,

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para a sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como meditação (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 30).

Ao refletir acerca de tais conexões e ao olhar para o mapa de vida ali, parado diante de mim, vi que não seria tarefa fácil compreendê-lo, como quem quisesse falar ‘sobre’ ou ‘de’ uma vida. Daí, solicitei de cada *cartógrafo de si*, uma descrição de seu mapa, com riqueza de detalhes. Em sua forma fixa, em imagem, os mapas de vida parecem ser inóspitos. Entretanto, vistos e

compreendidos em seus movimentos, ora velozes, ora lentos, mostram-se insólitos, próprios de uma vida se produzindo. O que me seduzia, portanto, era aproximar-me deste mundo singular dos pedagogos e, para tanto, as descrições foram indispensáveis neste processo. As narrativas circunstanciadas foram nomeadas de *cartografias-narrativas*.

Em posse das entrevistas, dos mapas de vida e das cartografias-narrativas, senti a necessidade de conhecer, a partir de uma linguagem fluida, sem roteiros, sem espectador, as histórias de vida dos pedagogos. Percebi, durante a exploração dos dispositivos anteriores, que eu estava lidando com muitos vazios, muitas interrupções, muitas descontinuidades. Desde o início sabia que não se tratava de uma exegese de uma vida, mas comprometida com o rigor na bricolagem metodológica, quis um pouco mais. Então, acompanhando o trabalho investigativo de Midlej (2009, p. 37), para quem a escrita autobiográfica fertiliza os retornos de si para si mesmo, ao favorecer “a mobilização das estruturas tácitas de pensamento e ampliação de conhecimentos, num sentido de afloramento de desejos e necessidades de superar dificuldades, avançar em hipóteses, quiçá ensejando renovadas atitudes perante a vida e o trabalho” e, ainda, o trabalho realizado por Josso (2004), solicitei a cada participante o registro escrito de sua narrativa oral.

Para Josso (2004, p. 130), enquanto a narrativa oral “permite mais fluidez, como justaposição por associação simples, sem relação explícita”, a narrativa escrita “obriga a introdução de uma lógica na narrativa”. A opção pela narrativa escrita, produzida no amadurecer das reflexões individuais, parecem constituir-se, neste trabalho, um dispositivo importante por ter permitido ao pedagogo circunstanciar seu processo formativo, suas aprendizagens ao dizerem de si e de suas composições. Ao seguir, momentaneamente, a trilha de Josso e do seu trabalho, capturei o sentido que ela atribui à consciência formativa:

A reflexão sobre aquilo que foi formador na minha vida, e que me permite situar o que hoje penso e faço, reforça o espaço do sujeito consciencial capaz de se auto-observar e de refletir sobre si mesmo. Eu me formo, aprendo, conheço e não fui formado por, fui educado, ensinado etc., isto é, todas as fórmulas que fazem do sujeito aprendente um continente dependente (JOSSO, 2004, p. 130).

Embora eu presuma que a formação não cabe nas ‘leis da consciência’, o que capturei do trabalho desenvolvido por Josso contribuiu para que eu ampliasse a compreensão do sentido formativo de todos os momentos experimentados neste estudo, de modo que a diversidade dos dispositivos utilizados - *Ateliê das memórias, entrevistas, mapas de vida, cartografias-*

narrativas e narrativas escritas - se constituíram multiplicidades que nos colocou (a mim e aos colaboradores) em agitados processos de compreensão e de posicionamentos diante da Pedagogia e da formação do pedagogo levando-nos a expandir nossos encontros para além daqueles propostos por este estudo, como ressonâncias das atualizações acontecidas nesses movimentos.

Assim constituímos um grupo de estudos a fim de intensificar as discussões sobre a formação e o currículo, tanto importantes a esta tese, quanto a fim de apoiar o processo em que se encontravam os colaboradores, os quais estavam integralizando o curso de especialização e precisavam/desejavam finalizar seus trabalhos de conclusão de curso. Neste sentido, solicitamos do GESTAR - Grupo de Estudos em Subjetividades e Territorialidades, grupo de pesquisa existente na UESB, a inclusão de um núcleo com o nome de NEFORMIC - Núcleo de Estudos em Formação, Identidade e Currículo. Todavia, ao longo dos nossos diálogos e do aprofundamento das temáticas, decidimos nomeá-lo por NEFORDIS - Núcleo de Estudos em Formação, Diferença e Subjetividades, aproximando dos interesses dos membros, que não mais perseguiram a identidade, mas a compreensão das diferenças. As discussões neste Núcleo, somadas aos próprios fluxos de vida, provocaram séries de desfazimentos-refazimentos em alguns participantes, de modo que quatro deles se precipitaram na continuidade de seus estudos em mestrado, na área de educação.

Em seus fluxos individuais, alguns colaboradores sentiram a necessidade de atualizar suas entrevistas, bem como suas cartografias-narrativas. Outros solicitaram suas narrativas em situações cotidianas, como uma maneira de revisitar seus processos de produção de si. Tais movimentos permitem dizer que, a todo tempo, estive/estou lidando com o acaso, em sua natureza compositiva, expressando-me numa atmosfera formativa, tanto para mim, quanto para os colaboradores.

Não obstante, sabendo das intensidades das forças individuais e coletivas no movimento formativo, preciso reafirmar que a interpretação que ora apresento considera um *espaçotempo* em que as narrativas foram elaboradas, dialogadas e alteradas. Fica dito, portanto, que as interpretações têm como plano o período compreendido entre setembro de 2012 a abril de 2015. Por isso, deixo registrado que embora eu tenha esse texto em sua finitude, no sentido da escrita de uma tese, os Retalhos se encontram desfiados, em aberturas, a novos agenciamentos, novos acontecimentos, aos devires.

2.6 E PARA A COSTURA, A ESCOLHA DAS LINHAS

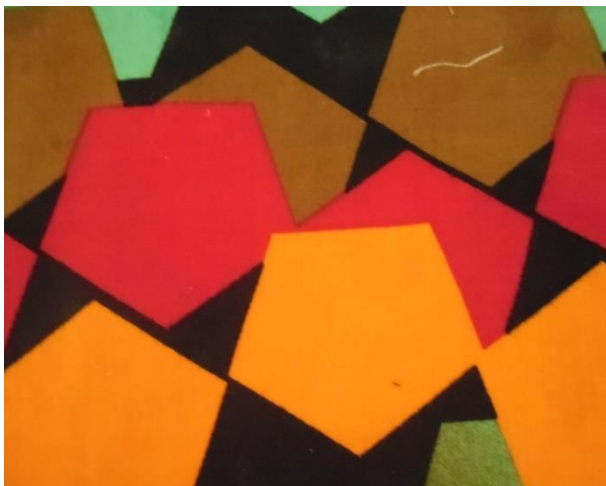
Trago neste texto a afirmação de seu inacabamento e, ao mesmo tempo, a aceitação da precariedade de minhas interpretações, porque sei não existir nenhum acontecimento, fenômeno, palavra, ou pensamento que não seja multiplicidades; as ideias são pluralistas, como nos diz Deleuze (1976). Então, na aproximação com os Retalhos, assumi uma atitude hermenêutica que favorecesse a compreensão dos achados sem nenhuma tentativa do absoluto. Tal compreensão foi possível na medida em que fui me apropriando de um *corpus* teórico capaz de me auxiliar nas interpretações que pude fazer. Nas andanças e peregrinações, encontrei-me com a perspectiva da *filosofia da diferença*, de onde trouxe como uma das minhas principais abordagens interpretativas, a obra de Deleuze, sozinho ou em coautoria com Guattari e outros autores. Na exploração das obras vistas, pude constatar que este filósofo, dono de um pensamento nômade, oferece importante produção filosófica, cujos conceitos se encontram pulverizados em seus escritos, entrevistas, palestras e outras fontes e, muito mais do que tentar fazer um ajuntado conceitual, decidi *roubá-los* e manipulá-los em minhas interpretações circunstanciadas, por isso, afirmo que não tenho por presunção a apropriação das obras lidas em sua totalidade. Como pedagoga de formação, vejo meu devir-filósofa muito timidamente. Do acessado, apenas capturei, fiz núpcias, roubei o que me ajudaria a dizer da minha intenção com este estudo. Com Deleuze e Parnet, aprendi que roubar “é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. [...] o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre ‘fora’ e ‘entre’” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16).

Entretanto, o meu roubo se estendeu também a outros autores, dos quais fui recolhendo, como por fascínio, suas ideias, seus conceitos. De Sá, Macedo e Berticelli, trago as contribuições no campo do currículo; de Kincheloe, Berry e Certeau, capturo as ideias frente à bricolagem; e, ainda, outros autores que fui encontrando pelo caminho, igualmente importantes neste trabalho. Por essas escolhas, na condição de *bricoleur*, não me vi confortável em fazer da teoria um “acerto de contas”, como que por experimentações e comprovações dos ditos, dos achados. Como nos diz Morin (2010, p.335), “uma teoria não é a chegada, é ponto de partida. Uma teoria não é solução; é a possibilidade de tratar o problema”. Utilizei o *corpus* teórico para compor, interpretar, e produzir tanto o conhecimento, quanto a mim mesma. Tal *corpus* são os fios de linhas com os quais fui costurando essa Colcha de Retalhos.

Durante minhas interpretações senti, por vezes, a necessidade de estabelecer diálogos com as suas referências teóricas dos colaboradores, por eu acreditar que quando o sujeito fala, diz a partir de seus mundos.

2.7 UM RETALHO⁵, UMA HISTÓRIA... ALGUNS RETALHOS, UMA COLCHA

À época do Ateliê das memórias havia, por adesão, um grupo composto por dez (10) participantes. Contudo, diante de alguns desencontros geográficos e do não cumprimento de alguns dispositivos, compus este texto com a colaboração de seis (06) pedagogos, aqui identificados pelos nomes de *Seda*, *Renda*, *Organza*, *Viscose*, *Algodão* e *Malha*.. Um pouco das histórias de cada um desses Retalhos...



Seda – Atuou na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na coordenação pedagógica na rede privada. Seu ingresso no curso de Pedagogia aconteceu como uma segunda opção, já que seu curso de interesse era o de Direito. Somente via no curso de Pedagogia sua face teórica, sendo alterada após o contato com a sala de aula, durante o estágio e a partir do interesse em estudar mais profundamente o currículo do Ensino Fundamental. Foi, então, quando percebeu que a Pedagogia não era somente a teoria, também a prática na educação. Traz no seu retalho uma mistura de cores e de figuras geométricas para significar o movimento, tal como se vê na busca pela compreensão do que é ser pedagoga. Associa seda à leveza, ao conforto, ao movimento e até a um pouco de luxo e, assim, acredita que as características deste tecido estão, de certa maneira, no seu exercício de pedagoga, por isso, Seda..

⁵ Os Retalhos, como já disse, participaram a todo tempo na composição deste texto, quer seja durante as discussões no grupo de estudo, nos diálogos teóricos, ou mesmo na revisitação de suas narrativas. Por isso, no momento em que fui fazer suas apresentação neste texto senti que eu estava construindo personagens com as quais interagiríamos durante a leitura desta tese. Assim, encaminhei por *e-mail*, para apreciação e aprovação, como cada pedagogo seria apresentado e somente depois os expus aqui.



Renda – Atuou na docência e atualmente está na coordenação pedagógica. Teve, no início da sua atuação profissional, grande dificuldades em se perceber pedagoga. Buscou inicialmente o curso de Psicologia e, não sendo possível, prestou o vestibular para Pedagogia por perceber, neste curso, uma grande aproximação com o desejado. Viu-se atravessada pela educação em sua vida desde sempre, sobretudo pela influência da avó. Procurou um retalho tipo *patchwork* porque este tem várias formas, vários desenhos, formando um todo, à semelhança de como se sente, por conta das experiências familiares, e suas itinerâncias na universidade. A sua opção pelo pseudônimo *Renda* é justificada por sentir-se “perfurada” com as contribuições significativas das muitas pessoas com as quais compartilhou momentos únicos e que influenciaram a sua formação. Essas experiências, somadas às próprias significações e ressignificações, são os bordados existentes na renda, sobre os furinhos, construídos com seu próprio modo de subjetivação ao tornar-se pedagoga...



Malha – Pedagoga, atua na área de educação *online* e numa função técnica na universidade. Embora não soubesse exatamente o sentido da formação em Pedagogia, intuía que estivesse relacionada à coordenação, à gestão e, por isso a opção pelo curso. Escolheu o tecido verde para ser o seu retalho por identificar-se muito com a cor, por seu simbolismo, a esperança. Pensa na educação e na sociedade com esperança! Quanto ao pseudônimo, preferiu ser identificada por *Malha* que, segundo explica, trata-se de um tecido que permite certo despojamento, assim como o pedagogo, que deve ser disposto a esvaziar-se de si mesmo e olhar para o outro a partir do lugar em que se encontra. Relata que faz-se necessário um lugar de conforto para não cansar-se dos desconfortos advindos do processo de compreensão e orientação de cada ser...



Viscose – Atuou em educação do campo e é militante em movimentos sociais. Não fez Pedagogia por opção. Contudo, desde o início do curso foi percebendo-o em suas experiências de vida, de militância social. Tem grande admiração pelas colchas de retalho, não somente por ser composta de tecidos justapostos, mas, por serem tecidos costurados. Traz à memória duas colchas de retalhos feitas por suas avós. Uma, assimétrica, sem muitas formas e cuidados artesanais, bastante coloridas; a outra, forrada, com cores neutras. Desde pequena, cultivou em si a ideia da vida como algo costurado; por isso, demonstra maior encantamento pelo avesso da colcha, pelas costuras que são feitas. Escolheu *Viscose* como pseudônimo por sua simplicidade e beleza estética. Vê na viscose algumas características: como tecido social representa a classe trabalhadora que tem este tecido como uma das poucas alternativas (ou se usa viscose, ou chita, ou algodão); enquanto simbologia política e social relacionada à Pedagogia relaciona-se por ser um tecido leve e complexo que adere ao corpo, mas que pode se rasgar facilmente e nem sempre um remendo resolve a fissura. Ainda assim, nele se dispensa amor e respeito.



Organza – Tem como primeira graduação o curso de Assistência Social, mas nunca a exerceu. Fez o vestibular para Pedagogia antes de concluir o primeiro curso, entretanto narra uma história marcada com a educação. Fez o magistério no nível médio e, talvez por isso, tenha preferido a Pedagogia. Atua em coordenação pedagógica e possui experiências na docência. Escolheu a organza para identificá-lo por este tipo de tecido possuir transparência e leveza, representando flexibilidade, mas também rigidez e determinação, podendo aparecer em várias cores, demonstrando a sua resiliência... Trouxe-nos um retalho que o fez sentir bem ao olhar...



Algodão – Diz sempre ter se relacionado com a educação, especialmente com a gestão, por entender que dela nasce o compromisso da transformação, quando bem gerida. Escolheu ser identificada por *Algodão*; diz que este tipo de tecido é a base de todos - ou quase todos os outros - tal como a Pedagogia, o que talvez lhe permita compor, acrescentar e unir saberes e relações. Amarelo, sua cor preferida. É sol, luz, segurança e

determinação. “É uma cor aparentemente simples, singela, mas... completa! Combina com o algodão. Macio, firme e refinado. Assim como a Educação, rica e transformadora”.

3 OS RETALHOS... DAS TESSITURAS DE SI E DOS ENCONTROS COM A PEDAGOGIA

Vim, tanta areia andei,
Da lua cheia eu sei,
Uma saudade imensa
Vagando em verso, eu vim
Vestido de cetim,
Na mão direita rosas
Vou levar
Olho a lua mansa a se derramar,
Ao luar descansa meu caminhar
Vim de longe, léguas, cantando eu vim,
Vou não faço tréguas sou mesmo assim
Por onde for quero ser seu par
Já me fiz a guerra por não saber
Que esta terra encerra meu bem querer
E jamais termina meu caminhar
Só o amor ensina onde vou chegar
Por onde for quero ser seu par
Rodei de roda, andei,
Dança da moda eu sei
Cansei de ser sozinho
Verso encantado usei,
Meu namorado é rei
Nas lendas do caminho
Onde andei
No passo da estrada só faço andar,
Tenho a minha amada a me acompanhar
Seu olhar em festa se fez feliz l
Lembrando a seresta que um dia eu fiz
Por onde for quero ser seu par

(P. Tapajós; E. Souto; D. Caymmi, *Andança*)

3.1 NA IMANÊNCIA, UMA VIDA EM COMPOSIÇÃO

Vivemos num mundo em que os mundos⁶ são moventes, onde a vida, *uma vida*, se faz ver através de sua essência singular, produzida por intensidades que se encontram e fazem acontecer. Tudo *é e está* em movimento, não havendo lugar para *algo* superior, transcendente a todas as coisas, nem mesmo para um sujeito operando sobre um objeto, controlando-o ou, ainda, para o suposto contrário; sujeito e objeto são indissociáveis e não existem fora do mundo imanente. Como nos falam Deleuze e Guattari (1992, p. 54), “não há lugar nenhum para um sujeito e um objeto que não podem ser senão conceitos. O que está em movimento é o próprio horizonte: o horizonte relativo se distancia quando o sujeito avança, mas o horizonte absoluto, nós estamos nele sempre e já, no plano de imanência”. Quem somos? Uma legião errante, bem poetizada nos versos utilizados na presente epígrafe: “Vim, tanta areia andei [...] Vagando em verso, eu vim [...] E jamais termina meu caminhar [...] No passo da estrada só faço andar [...] Lembrando a seresta que um dia eu fiz”...

Para Deleuze (2002a, p. 12), “uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa”. A vida está em toda parte e em todos os momentos, abriga e transporta acontecimentos e singularidades que se atualizam nos sujeitos e nos objetos, cuja indefinição se compreende no entre-tempos, entre-momentos. A vida “não sobrevém nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata” (DELEUZE, 2002a, p. 14).

A vida acontece e se mostra em composições, efeitos de encontros, produzindo simultaneamente multiplicidades e singularidades no plano de imanência, o planômeno, percorrido pelos movimentos do infinito. Diferente do sujeito e do objeto, tidos como conceitos, o plano de imanência não é um conceito, embora seja dele correlato. Assim Deleuze o descreve:

Os conceitos são o arquipélago ou a ossatura, antes uma coluna vertebral que um crânio, enquanto **o plano é a respiração** que banha essas tribos isoladas. Os conceitos são superfícies ou volumes absolutos, disformes e fragmentários, enquanto **o plano é o absoluto ilimitado, informe, nem superfície nem volume, mas sempre fractal**. Os conceitos são agenciamentos concretos como configurações de uma máquina, mas **o plano é a máquina abstrata**

⁶ Trago no sentido posto por Pereira (2012), como quaisquer realidades – existentes ou não –, podendo ser uma música, o silêncio, uma paisagem, uma cena, um sentimento, um sonho, ou outros mundos que produzimos.

cujos agenciamentos são as peças. Os conceitos são acontecimentos, mas **o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais**: não o horizonte relativo que funciona como um limite, muda com um observador e engloba estados de coisas observáveis, mas o horizonte absoluto, independente de todo observador, é que torna o acontecimento como conceito independente de um estado de coisas visível em que ele se efetua. Os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto **o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade**: eles ocupam sem contar (a cifra do conceito não é um número), ou se distribuem sem dividir. **O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar**. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas **é o plano que é o único suporte dos conceitos** (DELEUZE, 1992, p. 52, grifos meus).

No plano de imanência, onde as relações de forças são de velocidade e de lentidão, os sujeitos operam por individuações, por *hecceidades*, entendidas aqui como agenciamentos em seu conjunto individuado, sem começo e sem fim, como linhas que se atravessam compondo uma realidade fibrosa, rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1997). É neste sentido da vida, de uma vida, não por indeterminação da pessoa, mas por determinação da sua singularidade, que trago para esta seção a ideia de que os pedagogos são vidas imanentes, em composições de si, cujas faces, o pensamento e a natureza, como *Physis* e como *Noûs*, implicam movimentos infinitos, comunicantes, que se dobram uns nos outros, deixando ver que o plano de imanência não para de tecer, de tear, como nos dizem Deleuze e Guattari (1992). Por isso, pensar a vida é mapeá-la, desacelerá-la, sem querer delimitá-la.

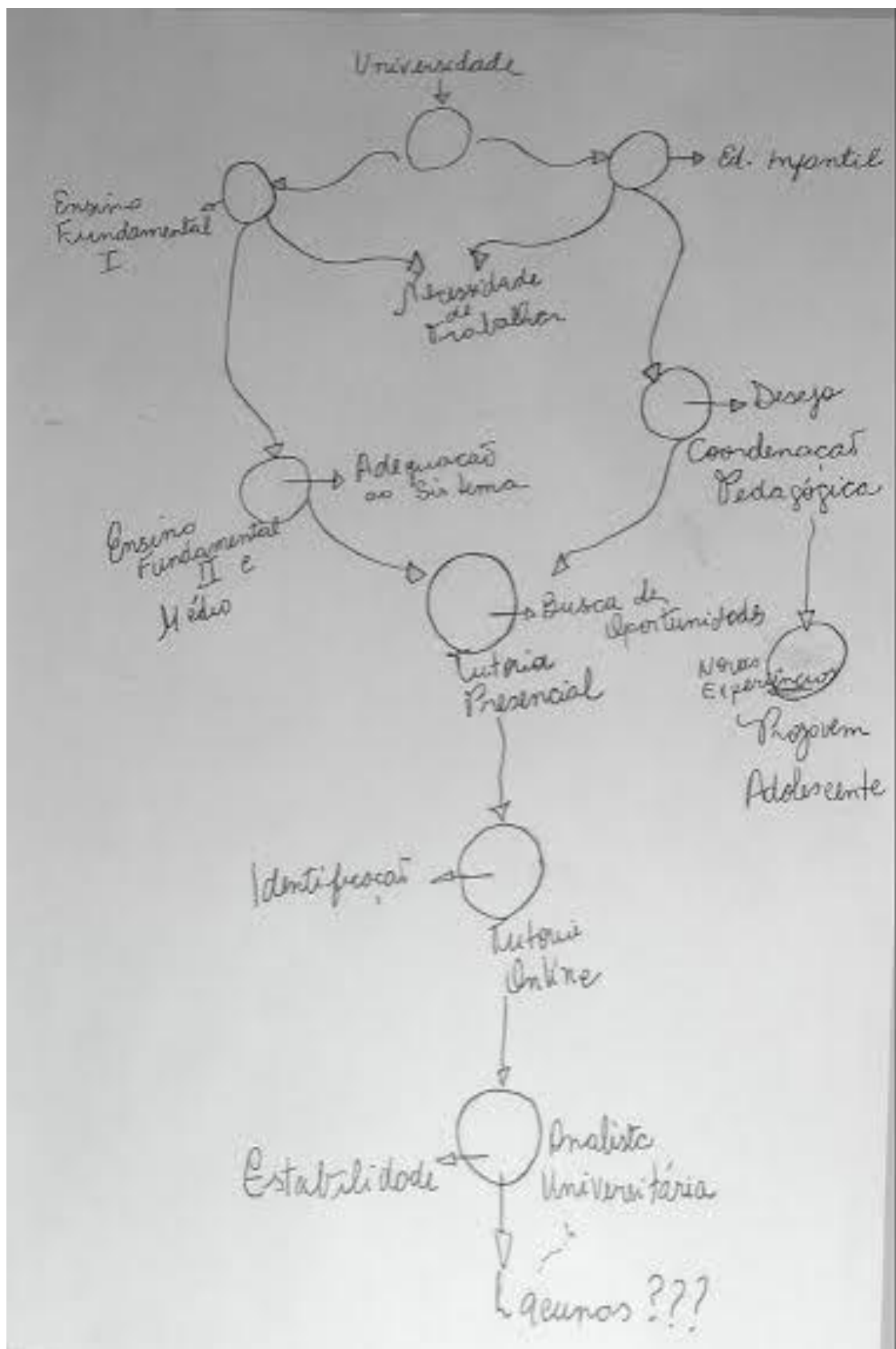
A fim de me ajudar a dizer destas composições, trago os *mapas de vida* e as *cartografias-narrativas* como principais dispositivos nesta seção (apresentados tal como produzidos por seus autores) e em torno dos quais vou fazendo a minha Costura. No entanto, apesar de tê-los como principais, eventualmente recorro aos demais dispositivos (entrevistas e narrativas escritas), por possuírem achados imprescindíveis para melhor compreensão das composições que os Retalhos fazem de *si* e de seus encontros com a Pedagogia, não constantes nos mapas e nas cartografias-narrativas.

Não proponho (e não seria possível) um esgotamento da análise de cada mapa ou de cada cartografia-narrativa, também não reside aí a intenção. Com eles tão somente faço acoplamentos a fim de experimentar sentidos que anuncio neste texto. Para tanto, em cada Retalho evidencio diferentes focos da narrativa afirmando, inclusive, que não me interessa compará-los ou enquadrá-los em categorias conceituais. Bem verdade que o foco da narrativa

explorado num Retalho está presente nos demais, porém não caminharei neste sentido. A minha intenção segue a vontade de pensar sobre as inúmeras possibilidades e atravessamentos a serem considerados quando pensamos numa vida em composição e, de certa maneira, de argumentar que a formação é, também, imanente.

O caminho que escolhi foi de um texto fluido, permitindo a emergência das profusões conceituais, sem consciência e intencionalidade comparativas, tampouco exaustiva. Para ir costurando os Retalhos, inspiro-me na avó, personagem do livro *A colcha de retalhos* e, ainda, em minha mãe e, assim como estas duas costureiras-artesãs, apresento os mapas e suas respectivas cartografias-narrativas, à maneira como os Retalhos foram me tocando, me afetando, me provocando com as suas singularidades; não há, portanto, uma ordem definida a fim de avizinhar cada Retalho. Entendo que, individualmente, cada Retalho tem suas histórias e, coletivamente, compõem uma Colcha, a Pedagogia, ainda que com muitos fios descosturados, ou mesmo desfiados. Desta maneira, com o direito de quem faz pesquisa como quem faz arte e sabendo que “a arte não espera o homem para começar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 129), apresento cada Retalho como um platô na Costura, sempre no meio, sem início e sem fim, multiplicidades, intensidades que vibram em si mesmas (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

3.1.1 Malha, linhas tramadas



Eu quis traçar aqui o percurso das experiências. Não as experiências no sentido de experimentar, mas da prática. Eu coloquei a universidade e, logo no período que eu estava na universidade, eu tive experiência com a Educação Infantil e Ensino Fundamental, que foi mais por uma necessidade de trabalhar, mesmo. Era o que eu sabia fazer, de certa forma, eu tinha formação no Magistério, era onde mais *se* adequava, naquele momento. Depois eu trago as experiências no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, numa de necessidade de professor e eu fui trabalhar nesse espaço. E surge a questão da coordenação pedagógica, que era um desejo, talvez por essa coisa de que a gente tem de que o pedagogo é o coordenador, aí eu tive a oportunidade e eu coloquei como um desejo concretizado. E trago aqui, depois, a experiência com a tutoria presencial de uma turma que depois surgiu em

busca de novas oportunidades, porque eu não estava satisfeita em trabalhar com o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, e me identifiquei mais por estar trabalhando com formação de professores, algo que eu gostava de fazer. Trago uma experiência no Pró-Jovem, uma oportunidade para vivenciar uma experiência diferente. Nesse percurso eu encontro a tutoria *on-line*, que foi onde eu me identifiquei, mesmo, nesse trabalho. E, o fato de eu estar analista universitária, aqui na UESB, como uma questão de estabilidade (não é o que eu desejo, o que eu quero, não é o que me completa, mas traz essa coisa da estabilidade, essa tranquilidade). Felizmente ou infelizmente, a nossa profissão está respaldada por essa questão de a gente buscar na nossa vida... E, por último, eu deixo essa questão das lacunas. Apesar desse percurso eu vejo aí *n* interrogações, *n* espaços vazios nesse processo todo (Malha, Cartografia-narrativa).

No plano de imanência, no caos, onde tudo é movimento, somos segmentarizados por todos os lados e por todas as direções, cujas segmentaridades pertencem a todos os estratos que nos compõem. Há segmentarizações binárias, das grandes oposições duais (classes sociais, homem/mulher, adultos/crianças); segmentarizações circulares, das organizações, ocupações e posições que assumimos em casa, na escola, nos bairros, na cidade, no país; e segmentarizações lineares, em linhas retas, que vão de um segmento a outro, obedientes a uma ordem sucessiva que vai da família à escola, ao trabalho, à aposentadoria - traçadas com pretensas determinações. Essas três figuras de segmentarização - binária, circular e linear - compõem as segmentaridades molares e suas linhas formam um sistema arborescente. As segmentaridades são também do tipo moleculares, cujas linhas são do tipo rizoma, que não fazem contornos, mas passam 'entre' as coisas, 'entre' os pontos; são linhas flexíveis, que permitem traçar pequenas modificações e desvios; são fluxos moleculares que ultrapassam os limites precisos e resistentes das segmentaridades da vida fazendo muitas coisas acontecerem, previsíveis ou não. Segmentaridades molares e moleculares estão, simultaneamente, atravessando tanto as sociedades quanto os indivíduos (DELEUZE; GUATTARI, 2012a).

Há, ainda linhas de fuga, de natureza abstrata, tortuosas e mais complicadas que se precipitam, vazam ou fogem, implicando em mudanças nos ritmos do vivido. Sempre escapa

alguma coisa das segmentaridades. Para Deleuze e Parnet (1998, p. 160), são “três linhas, sendo uma linha nômade, a outra migrante, a outra sedentária (o migrante, de modo algum a mesma coisa que o nômade)”.

Os três tipos de linhas são imanentes, entrelaçadas umas nas outras, ao mesmo tempo e com diferentes intensidades. Malha, no entanto, deixa claro em seu mapa de vida, quase exclusivamente, as linhas de segmentaridade duras, dedicadas à sua formação profissional, numa perspectiva precedente. Deixa entrever um tipo de formação, comumente oferecida pelas universidades as quais quase sempre reduzem e limitam a formação profissional à meta, à identidade, deixando invisibilizados os fluxos de uma vida em formação. Não pude sentir os movimentos intensos, próprios de um corpo vibrante, pulsante. Nesse sentido, percebo que as linhas flexíveis e as de fuga estão desde sempre presentes. Não obstante, noto composições plasmadas na estabilidade das linhas de segmentaridade duras, que não são fixas.

Sobre a presença das linhas flexíveis Deleuze e Guattari (2012a) advertem sobre os quatro erros que concernem à segmentaridade maleável, molecular: o primeiro, axiológico, consiste em acreditar que um pouco de flexibilidade torna algo melhor, porém às vezes, as segmentarizações finas são tão nocivas quanto os segmentos mais endurecidos; o segundo, psicológico, está em crer que o molecular é do domínio da imaginação e somente remete ao individual ou interindividual; o terceiro está em desconsiderar que as formas molar e molecular não se distinguem por suas dimensões, como formas grande e pequena, mas são igualmente coextensivas no campo social; e, por fim, desprezar que as diferenças qualitativas não impedem que as linhas se aticem ou se confirmem, já que sempre há relações entre elas.

É certo que há uma linearidade imposta pelas linhas de segmentaridade duras que tenta sequestrar dos indivíduos as suas singularidades, a fim de imprimir-lhes identidades, modo homogêneo de ser e, por isso, evoca constantemente a previsibilidade dos modelos predefinidos. Neste sentido, “formar” é uma maneira de adequar a sujeito ao mundo dado, com suas regras e assujeitamentos. Contudo, as linhas de segmentaridades duras não são imunes aos movimentos das linhas flexíveis e das de fuga, as quais provocam fissuras e rompimentos (DELEUZE; PARNET, 1998). De acordo com Deleuze e Guattari (2012a, p. 102), “quanto mais a organização molar é forte, mais ela própria suscita a molecularização

de seus elementos, suas relações e seus aparelhos elementares”. Por isso, apesar de mostrarem-se rígidas, tais linhas porosas estão a todo tempo em circuitos, passíveis de atravessamentos e encontros. Nesse sentido, um encontro, ao contrário do que é entendido usualmente no cotidiano, não se trata de ‘juntar-se a ...’ ou ‘estar com...’; o encontro é feito de atravessamentos, de tensões, de alterações, produzindo acontecimentos, nem sempre desejáveis. Malha deixa sugerir em seu mapa as linhas – moleculares, ou quiçá de fuga - desacomodando-se quando diz “eu deixo essa questão das lacunas. Apesar desse percurso eu vejo aí *n* interrogações, *n* espaços vazios nesse processo todo”. Essas *n* interrogações e esses *n* espaços vazios são como “se uma linha de fuga, mesmo começando por um minúsculo riacho, sempre corresse entre os segmentos, escapando de sua centralização, furtando-se à sua totalização” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 103). É, portanto, a partir dessas aberturas, na narrativa de Malha, que presumo suas linhas em movimentos, mesmo quando seu mapa mantém uma estrutura visivelmente cadenciada.

Em relação ao encontro com a Pedagogia, Malha parece perseguir uma conquista profissional e, ainda assim, muito mais justificada pelas necessidades econômicas; isto pode ser notado quando esta diz: “o fato de eu estar [atuar como] analista universitária, aqui na UESB [função de pedagoga] é como uma questão de estabilidade (não é o que eu desejo, o que eu quero, não é o que me completa, mas traz essa coisa da estabilidade, essa tranquilidade)”. Percebo que a Pedagogia assume mais um sentido instrumental que formativo. Sob esse ponto de vista, as informações que Malha deixa patentes não são suficientes para poder dizer de encontro, de acontecimento: o seu modo de estar sendo pedagoga não é como o desejado, como diz. Também não deixa informações visíveis sobre o seu desejo com a Pedagogia. Para Fuganti (2007, p. 69), “na medida mesma em que nós perdemos a capacidade de acontecer, nós não sabemos mais qual a fonte ou o motor do nosso desejo [...] ou o motor do movimento do corpo. Perdemos o sentido das velocidades e lentidões, dos seus fluxos que redistribuem o desejo”.

Retomando o mapa de vida nota-se uma imagem cadenciada, numa ação gerativa da outra em aparente harmonia, numa ordem que vai da universidade ao mundo do trabalho e, deste, ao seu conseqüente ajustamento profissional. Apesar desta sequência arborescente, ainda que ela não seja de todo ruim, “a natureza não age assim: as próprias raízes são pivotantes, com ramificação mais numerosa, lateral e circular, não dicotômica” (DELEUZE;

GUATTARI, 1995a, p. 19). Entretanto, como Malha não deixa visíveis as linhas de segmentaridades flexíveis e as de fuga, que também a constituem, fica em aberto seu encontro com a Pedagogia. Neste sentido, cabe uma pergunta: teria ocorrido um encontro?

Em entrevista concedida a Parnet⁷ (DELEUZE; PARNET, 1996), Deleuze nos fala sobre os encontros. Para ele, não se tem encontro com as pessoas, mas com coisas, com obras, com as Ideias. Os encontros são tocantes, comoventes e, por isso, não se sai à procura, se coloca à espreita deles. Como um grande admirador da arte, o filósofo diz de um atravessamento provocante que o encontro faz e assim revela: “sempre tenho a impressão que posso ter o encontro com uma Idéia”. Retomando a questão com Malha, ela não deixa entrever se se colocou à espreita e ou se a proposta curricular (não) favoreceu seu encontro com a Pedagogia. A partir dos dispositivos pude notar segmentaridades endurecidas em torno da formação e do campo de trabalho, as quais parecem se proteger e se conservar enquanto tais, embora os indícios deixam transparecer que as três linhas estão sendo tramadas na composição de Malha e de seus mundos.

⁷ A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989. Como diz Deleuze, em sua primeira intervenção, o acordo era de que o filme só seria apresentado após sua morte. O filme acabou sendo apresentado, entretanto, com o assentimento de Deleuze, entre novembro de 1994 e maio de 1995, no canal (franco-alemão) de TV Arte. Deleuze morreu em 4 de novembro de 1995. A primeira intervenção de Claire Parnet foi feita na ocasião da apresentação (1994-1995), enquanto a primeira intervenção de Deleuze é da época da filmagem (1988-1989). Disponível em <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-integral-do-video>.

3.1.2 Renda, a mecosfera



A questão parte do modelo de educação que quando vem a minha cabeça, *do me* tornar professora (de início, a minha avó)... era assim, muito aquela questão do professor, as cadeiras bem [enfileiradas]... isso eu acho que marca muito. Quando eu chego na sala de aula, que eu vejo aquelas cadeiras enfileiradas [...] eu fico pensando, eu comecei assim! Porque era aquele modelo de educação que eu tinha como referência, da minha avó ensinando. E aí, ao mesmo tempo, há um contraponto que é o grupo de estudos (aqui como se fosse um monte de cabecinhas ao redor da mesa), o círculo, ele diz muito, de você olhar um *pra* o outro, de você falar e ver. [...] E aí o grupo já começa a mudar muito minha compreensão de educação, do modelo que eu tinha com a minha vó, em sala, ensinando; da educação que eu tive, naquela época, que estava naqueles moldes, e que aí, se eu ficasse dentro dos muros da sala de aula da universidade, talvez, fosse esse o modelo de educação que eu teria. [...] o grupo me remete a questão de viagens, a congressos, as coisas que eu vi naqueles lugares, nas experiências que eu ouvi, coisas que eu aprendi... [...] Têm as pessoas especiais, que foram meus professores, que me ajudaram muito e que acreditam muito em mim, me incentivam na questão do mestrado, de eu estar estudando. [...] Aí tem, também, a questão do Dom Pedro, que quando eu penso, vem a escada. Não sei o que aquela escada representa *pra* mim, não sei se são os degraus

que eu estou subindo nesse meu processo de formação [...] o Dom Pedro, por *tá* relacionado com essa questão de que é possível a gente fazer uma educação de qualidade, em que as crianças participem, em que o professor tem autonomia dentro da sala de aula, que a aula é uma aula legal. Então, assim, é uma educação que eu pensava, antes, como uma educação meio que utópica e hoje eu vejo que é possível. [...] Minha vida se divide hoje em quatro partes, que é o trabalho, a família, o meu namorado e os amigos, que às vezes é difícil, *pra* você dar atenção a todo mundo. [...]. São as pessoas que ficam felizes com o seu sucesso, o sucesso de um modo geral. Então, assim, é meio confuso, é que a mente da gente é meio confusa, mas é isso [...] Esse mapa expressa melhor até do que a entrevista, eu até coloquei a interrogação aqui no mestrado, porque eu sei que é algo que eu busco, mas é uma incerteza, e eu às vezes até fico preocupada; [...] É como se o mestrado representasse, *pra* mim, uma etapa de, ao mesmo tempo de continuidade, porque eu vou estar dando segmento aos meus estudos, mas de pensar assim, que eu estava dessa forma e que a partir dessa eu vou me ressurgir com uma outra visão, com uma outra prática, que vai me dar, assim, uma nova forma, um novo olhar, de olhar para as coisas e ver que o que eu fiz era importante, mas que eu posso andar, me aprofundar mais, buscar novos caminhos... (Renda, Cartografia-narrativa).

Transparece, neste depoimento, uma formação social na qual toda a nossa realidade, visível, é composta por muitos estratos, sedimentações, camadas em que as singularidades são fixadas em sistema de ressonância e redundância. Os estratos são fenômenos de espessamento no plano de imanência, simultaneamente molares e moleculares, que apresentam em suas articulações compostos de meios codificados e de substâncias formadas. Para Deleuze e Guattari (2012b, p. 230), “a estratificação é como a criação do mundo a partir do caos, uma criação contínua, renovada, e os estratos, o Juízo de Deus”, que organizam e criam o mundo.

Utilizando-se da metáfora da lagosta por sua dupla pinça, Deleuze e Guattari (1995, p. 71), citando Hjelmslev, nos falam da dupla articulação dos estratos: o *conteúdo* e a *expressão*, ambos contendo *substância e forma*, sendo as substâncias as “unidades moleculares ou quase moleculares metaestáveis” e a forma a “ordem estatística de ligações e sucessões”. Há entre as formas e as substâncias uma articulação em que às substâncias são impostas as formas e estas se constituem em estruturas nas quais as substâncias se atualizam.

Quando tratam da dupla articulação dos estratos, Deleuze e Guattari (1995a), ao dizerem do conteúdo, com suas formas e substâncias, estão se referindo às matérias (plano de consistência) formadas sob certa ordem e, ao tratar da expressão, também com suas formas e substâncias, referem-se às estruturas funcionais em sua relativa invariância. Para os autores, “entre conteúdo e expressão nunca há correspondência ou conformidade, mas apenas isomorfismo com pressuposição recíproca” (p. 76). Afirmam:

Encontramos formas e substâncias de conteúdo que têm um papel de expressão em relação a outras e, inversamente quanto à expressão. Essas novas distinções não coincidem, por conseguinte, com as das formas e substâncias em cada articulação: mostram, antes, como cada articulação já é ou ainda é dupla (DELEUZE; GUATTARI, 1995a. p. 76).

Ao capturar a cartografia-narrativa de Renda é possível observar o fenômeno da formação dos estratos e substratos e a sua dupla articulação quando ela assim diz: “a questão parte do modelo de educação, que quando vem a minha cabeça, do me tornar professora (de início, a minha avó) e que era assim, muito, aquela questão do professor, as cadeiras bem [enfileiradas]...” Considerando a dupla articulação dos estratos, quando se tem por referência a escola, em seu conteúdo, esta não está reduzida às coisas, mas a um conjunto de coisas (o professor, as cadeiras bem enfileiradas) e, quando se tem por referência a expressão, a escola não se resume às palavras, mas se diz de um conjunto de enunciados no campo social, que deixa pensar em distribuição de poder, autoritarismo, hierarquização, dentre tantas outras expressões deixando ver que “o conteúdo e a expressão não são jamais redutíveis a significante-significado” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 108). A expressão do estrato da sala de aula me leva a pensar com Gallo, para quem

A disposição cartográfica de uma sala de aula, seja ela qual for, é sempre uma disposição estratégica para que o professor possa dominar os alunos, pois nesta concepção de escola o aprendizado só pode acontecer sob

domínio. Para dizer de outra forma, uma sala de aula nunca é caótica, há sempre uma ordem implícita que, se visa possibilitar a ação pedagógica, traz também a marca do exercício do poder, que deve ser sofrido e introjetado pelo aluno (GALLO, 2000, p. 24).

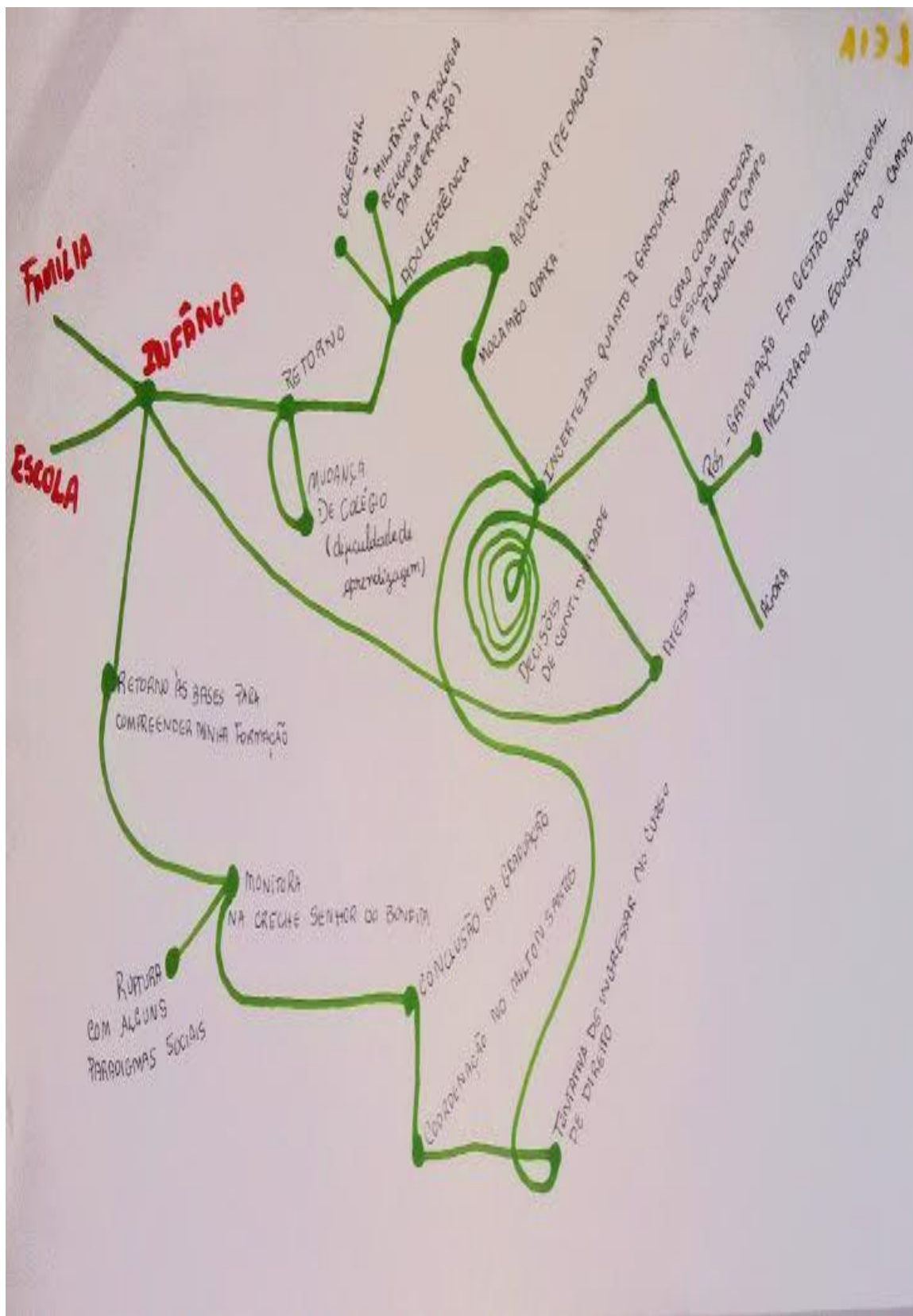
No mapa de vida de Renda vejo, então, o sentido da *mecanosfera*, ou “o conjunto de máquinas abstratas e agenciamentos maquínicos, ao mesmo tempo, fora dos estratos, nos estratos e nos interestratos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 112). Na mecosfera, os estratos estão no mínimo em pares e se conectam, fazem rede, um servindo de substrato ao outro. A escola, por exemplo, está conectada a outros tantos estratos, através de agenciamentos os quais possuem, pelo menos, duas faces, uma voltada aos próprios estratos (*interestratos*) e outra para o plano de consistência, plano de imanência (*metaestrato*) (DELEUZE; GUATTARI, 1995a). Os agenciamentos maquínicos são, portanto, os que regulam as relações entre os estratos e também entre os conteúdos e as expressões. Por estarem com uma face voltada ao plano de consistência, acabam efetuando a máquina abstrata, de efeitos maquínicos - não mecânicos - que operam em agenciamentos concretos e definem-se pela descodificação e desterritorialização, abrindo os agenciamentos territoriais para outra coisa, bem como para os agenciamentos moleculares, provocando devires. As máquinas abstratas são constituídas de matérias não formadas e funções não formais que operam em diferentes intensidades num plano real, apresentando-se em três tipos: as que não param de trabalhar umas nas outras, abrindo novos agenciamentos, *máquinas abstratas de consistência*; as que circundam o plano de consistência com outro plano, *máquinas abstratas de estratificação*; e as que realizam totalizações, homogeneizações, fechamentos, *máquinas abstratas sobrecodificadoras ou axiomáticas*. As máquinas abstratas em seu conjunto, fazem movimentar, a todo tempo, o plano de consistência e, por isso, possuem um importante destaque na composição do sujeito. O ser humano não é somente o que diz ser, também o que passa a ser: não por determinação, mas por composições a-lógicas, que não se explicam e não se compreendem sob a lógica da formação precedente.

O mapa de vida de Renda mostra, com certa clareza, os fluxos que circulam no plano de consistência, máquinas abstratas, deixando ver o movimento intenso da mecosfera. São setas que vão a diferentes direções e se conectam em diversas dimensões, fazendo lembrar correntes de vento, desestabilizando os cenários fixos. A imagem produzida, por ela, sugere movimentos migratórios entre os estratos e, ainda linhas de fuga, nômades, que transitam e provocam rupturas entre agenciamentos maquínicos. Renda se coloca à espreita, facilmente

perceptível, em sua fala: “se eu ficasse dentro dos muros da sala de aula da universidade talvez fosse esse o modelo de educação que eu teria. [...] o grupo me remete à questão de viagens, a congressos, às coisas que eu vi naqueles lugares, as experiências que eu ouvi, coisas que eu aprendi...”.

Atravessada por diferentes agenciamentos, Renda vai se distribuindo entre os estratos e com eles vai compondo novos agenciamentos e, assim, deixa ver esse fenômeno quando diz: “minha vida se divide hoje em quatro partes, que é o trabalho, a família, o meu namorado e os amigos, que às vezes é difícil, *pra* você dar atenção a todo mundo”. Trazendo as multiplicidades que se produzem nas duplas articulações dos estratos, Renda se faz em multiplicidades, se faz legião.

Quanto à Pedagogia, há indícios de que, na cartografia-narrativa de Renda, ela acontece *dissolvida* em seus fluxos; aparece, em intensidade, nas relações com o trabalho, com as pessoas, com os desejos que impulsionam deslocamentos para novos estratos. Parecem intensidades a circular no campo de consistência, à deriva. A Pedagogia foi se constituindo na vida de Renda como agenciamento maquínico, observa-se isto num estrato de falano qual esta expressa: “não sei o que aquela escada representa *pra* mim, não sei se são os degraus que eu estou subindo nesse meu processo de formação [...]”. A imagem do mapa de vida de Renda, no entanto, não mostra ascendência, é todo plano, mesmo as pessoas não estão aterradas num solo fixo. Não há começo nem fim em seu mapa, são linhas abertas, sem ponto de partida e de chegada, o processo de formação de Renda se mostra potente em seus fluxos. Ela dá mostras de não esperar a continuidade dos estudos no sentido da formação em retilínea; parece desejar “ressurgir com uma outra visão, com uma outra prática, que vai me dar, assim, uma nova forma, um novo olhar, de olhar para as coisas e ver que o que eu fiz era importante, mas que eu posso andar, me aprofundar mais, buscar novos caminhos...”. Renda não esconde seu *corpo sem órgãos*.

3.1.3 Viscose, *corpo sem órgãos*

Eu comecei um mapa com dois riscos, duas linhas se encontrando, que é a família e a escola. Aí eu coloquei como ponto central a minha infância, que representa muito. Comecei a estudar desde os quatro anos de idade, então foi tudo muito cedo - claro que hoje tem criança que entra mais cedo - mas *pra* aquele tempo, assim, foi tudo muito novo, foi uma experiência muito forte. A partir daqui eu tive uma ruptura: tive que mudar de escola... um desvio, a mudança de colégio que refletiu um pouco na dificuldade de aprendizagem, então, minha família logo pensou em retornar para a escola e aquilo me ajudou bastante. Daí um processo bem tranquilo [...] e também em linha paralela, vamos dizer assim, existia essa militância religiosa, a partir da teologia da libertação, que era da militância social, da perspectiva social, e aí a gente participava de movimentos, de grupos de jovens, de manifestações na cidade, muitas coisas [...] que tudo isso influenciou na minha pessoa enquanto adolescente [...] também, na adolescência, nos meus dezesseis anos, dezessete, eu acho, entrei na Academia e foi um período que eu entrei no Mocambo. No segundo semestre, foi o momento das incertezas quanto à graduação e aí eu faço todo esse processo assim de círculos, porque eu não sabia o que eu queria e aí eu retorno... eu retorno, gente? É, eu retorno e continuo...

Tranquila, eu percebo a importância da minha graduação. Enfim, chega outro momento da minha vida que é o ateísmo; venho para as bases, retorno às bases para compreender a minha formação, mas já como perspectiva de vida diferente, de mundo diferente, de realidade diferente... percebo também que eu passo atuando na escola, não é nem como coordenação, mas como monitora na Creche Senhor do Bomfim (esqueci de te falar isso!), na Creche Senhor do Bomfim, um momento de rupturas de alguns paradigmas sociais, principalmente referente à posição da mulher na sociedade. Todo esse processo vai me constituindo enquanto educadora que, conseqüentemente, se eu vou atuar, eu vou estar com todas essas reconstituições em mim. Mas eu volto, vem a 'confusão' [se era o curso que lhe interessava] da graduação em 2010; no mesmo ano, a coordenação do Milton Santos. Bom, aqui, eu nem sei se é um desvio, mas uma tentativa de ingressar no curso de Direito... aí é um momento que eu venho para as minhas incertezas quanto a graduação. Depois, as decisões de continuidade, a formação que eu tive, e sigo, com a atuação como coordenadora das escolas do campo, de Planaltino, nesse mesmo processo a pós-graduação, o mestrado e agora... (Viscose, Cartografia-narrativa).

O mapa de vida de Viscose demonstra que ela se situa e se percebe num plano de forças vivas, sem início e fim. Um mapa por vezes aberto, por outras, se fazendo em movimentos circulares, que não voltam ao mesmo lugar. Na sua cartografia-narrativa aparecem tanto as linhas segmentares duras, do próprio tecido social, basicamente estrutural, quanto as linhas flexíveis vão mostrando que Viscose faz parte de um tecido social, estratificado. Entretanto, esse não será o foco da narrativa. Interessa-me, sobremaneira, como as forças dos agenciamentos familiares, religiosos e políticos foram constituindo a atividade de Viscose e os modos como esta vai se compondo com o *corpo sem órgãos* (CsO). Fuganti (2013) fala desta atividade como uma produção de forças, a partir da própria maneira de existir, de acontecer. Ao efetuar a força e atualizar a potência, a modificação de si opera um retorno de energia sobre si mesmo, de modo necessário, sendo este o sentido da atividade. Destarte, a atividade é modo de vida intensa, de vida ativa, que cria e afirma a vida. Daí Fuganti alertar que a atividade é uma coisa rara.

Viscose ao falar, traz uma vida atravessada pelas forças intensivas da militância nos movimentos sociais; isto parece produzir um ser afetado pelas resistências, pelas lutas, pelas contestações e manifestações sociais. Desde a infância à vida adulta, vem lidando com forças agitadas, cujas intensidades fazem seu corpo vibrar na produção de sua singularidade, como um modo de acontecimento de si mesma. Para Deleuze (1976), um corpo (biológico, químico, social, político) é fruto do acaso produzido através da relação de forças dominantes e dominadas, na qual o acaso, como relação de força com a força, dá mostras de ser a própria essência da força. Nesse processo, todo corpo é fenômeno múltiplo, composto por uma pluralidade de forças irreduzíveis. Um corpo é formado por forças superiores e dominantes, chamadas de *ativas*, e por forças inferiores e dominadas, as *reativas*. Quer sejam as forças ativas ou reativas, nenhuma delas renuncia a seu poder. Por sua qualidade, as forças reativas exercem suas funções de conservação, adaptação e de utilidade, caras ao pensamento moderno. Contudo, como nos diz Deleuze (1976), tais forças só podem ser captadas pelas relações com as forças ativas, muito mais espontâneas, agressivas e transformadoras, cuja consciência lhe escapa à natureza. Neste sentido, o que faz do corpo algo superior às reações conscientes são as atividades das forças inconscientes. Para o filósofo, as forças ativas do corpo fazem dele um *si*, e o define como superior e surpreendente. Forças ativas e forças reativas relacionando-se no acaso, embora não todas de uma só vez, fazendo ver que o acaso não obedece a uma sequência linear, do tipo 1, 2, 3. Portanto, as composições de si não são passíveis de serem pré-definidas ou mesmo pós-ditas. Ao contrário disso, segue um “*continuum* ininterrupto do CsO. O CsO, imanência, limite imanente” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 17).

Considerando Viscose em suas relações de forças na composição de si, na produção de uma vida intensa, senti a necessidade de recorrer a Paulo Freire, por ser este educador, ao lado de Carl Marx, suas principais referências nas narrativas. Mergulhada nesta bricolagem teórica, roubei de Freire (1992) a ideia de que um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro, se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser, algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Viscose é tramada, em sua vida cotidiana, nos (e através dos) movimentos políticos e, como disse em sua narrativa escrita, “toda a minha infância se mostrava sempre por conta do engajamento político que minha mãe e meu pai possuíam [...]”. Reflexo disso era a minha atuação escolar como representante de turma e que dificilmente

aceitava uma situação de injustiça na sala de aula”. Ela se compõe evidentemente com os estratos sociais, mas não se vê e não se coloca como sujeito determinado, se faz em contingências, nos seus modos de existir.

Viscose se diz sujeito circunstanciado no mundo; um modo de existir como ser de relações, ser vibrátil. Para Freire (1996, p. 51), “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. [...] Vai acrescentando a ela [a realidade] algo de que ele mesmo é o fazedor”. Como presença no mundo, com o mundo, Viscose se mostra em linhas de velocidade, em atividade. Em sua cartografia-narrativa, deixa ver sua composição com outros agenciamentos e fala de “um momento de rupturas de alguns paradigmas sociais, principalmente referente à posição da mulher na sociedade”. Viscose se envolve nos movimentos de gênero, ativamente.

Deleuze e Guattari (2012a) inspirados em Artaud, me leva a pensar num CsO, ao qual não se chega e nunca se acaba de chegar até ele, pois é um limite, e “é sobre ele que dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos” (p. 12). Segundo os autores, na formação social são três os estratos relacionados a nós e que mais nos amarram diretamente: o *organismo*, que busca nos organizar e nos articular; a *significância*, que nos transforma em significante e significado; e a *subjetivação*, que faz de nós sujeito, fixado. Em oposição a estes estratos, o CsO propõe, respectivamente, a *desarticulação* como propriedade do plano de consistência, a *experimentação* como operação neste plano e o *nomadismo* como movimento. Viscose busca desarticular a organização machista e sexista do estrato social ao falar de rupturas na sua visão diante do papel das mulheres na sociedade; com isso se precipita-se em linhas que disparam em busca de novos agenciamentos.

Em oposição a um “juízo de Deus”, em sua cartografia-narrativa, Viscose anuncia o ateísmo como um de seus “momentos da vida”, na experimentação da materialidade da vida. É, no entanto, através da narrativa escrita que ela deixa notar a linha de fuga traçada em seu plano de imanência, nos intensos movimentos de compreensão de si e do mundo, ao dizer:

Apesar de tudo isso [a efetiva participação nos espaços religiosos, fundados na Teologia da Libertação e nos movimentos sociais] eu ainda entendia a vida a partir da esfera imatura e religiosa (talvez devido à pouca idade), o que muito tempo serviu para estruturar a compreensão que trazia do mundo, mas que depois começou a perder todo o sentido logo que a colocava no crivo da materialidade da vida. Foi então que dei mais um passo necessário [...] a fim de entender como se dá toda relação humana a partir dos próprios sujeitos que constroem a história. [...] Cheguei à feliz e consciente compreensão da inexistência de algo superior ao que seja finito: não há infernos, anjos, santos, demônios, deuses, pecado, paraíso. Há, sim, relações humanas construídas historicamente, economicamente, cultural e politicamente, de modo que condicionam o fazer e o pensar dos sujeitos e que, por isso mesmo, trazem a possibilidade da transformação (Viscose, Narrativa Escrita).

Estes novos agenciamentos parecem se compor com Viscose demonstrando que se antes ela estava sucumbida a algo superior, supremo, passa, então, a experimentar outras possíveis maneiras de se relacionar com o mundo e consigo. Ao se opor à mera interpretação do significante e do significado deixa transparecer que se torna nômade ao afirmar as “novas” relações construídas. Todavia, como o CsO não para de transitar entre a superfície que o estratifica e o plano que o libera, é possível sentir que ela passa a se compor com outros estratos (sempre engastados um ao outro), cujos agenciamentos maquínicos sustentam o materialismo histórico dialético como um modo de se posicionar no mundo, como ela mesma diz em sua entrevista, quando trata de seu posicionamento político: “na perspectiva teórico-filosófica, é marxista, mesmo. Eu sou materialista histórica dialética!”. Aqui, é também importante trazer à tona a questão do estrato de subjetivação ou sujeição, de um sujeito fixado num enunciado e, ao mesmo tempo, sujeito de enunciado, sobretudo na expressão ‘eu sou’.

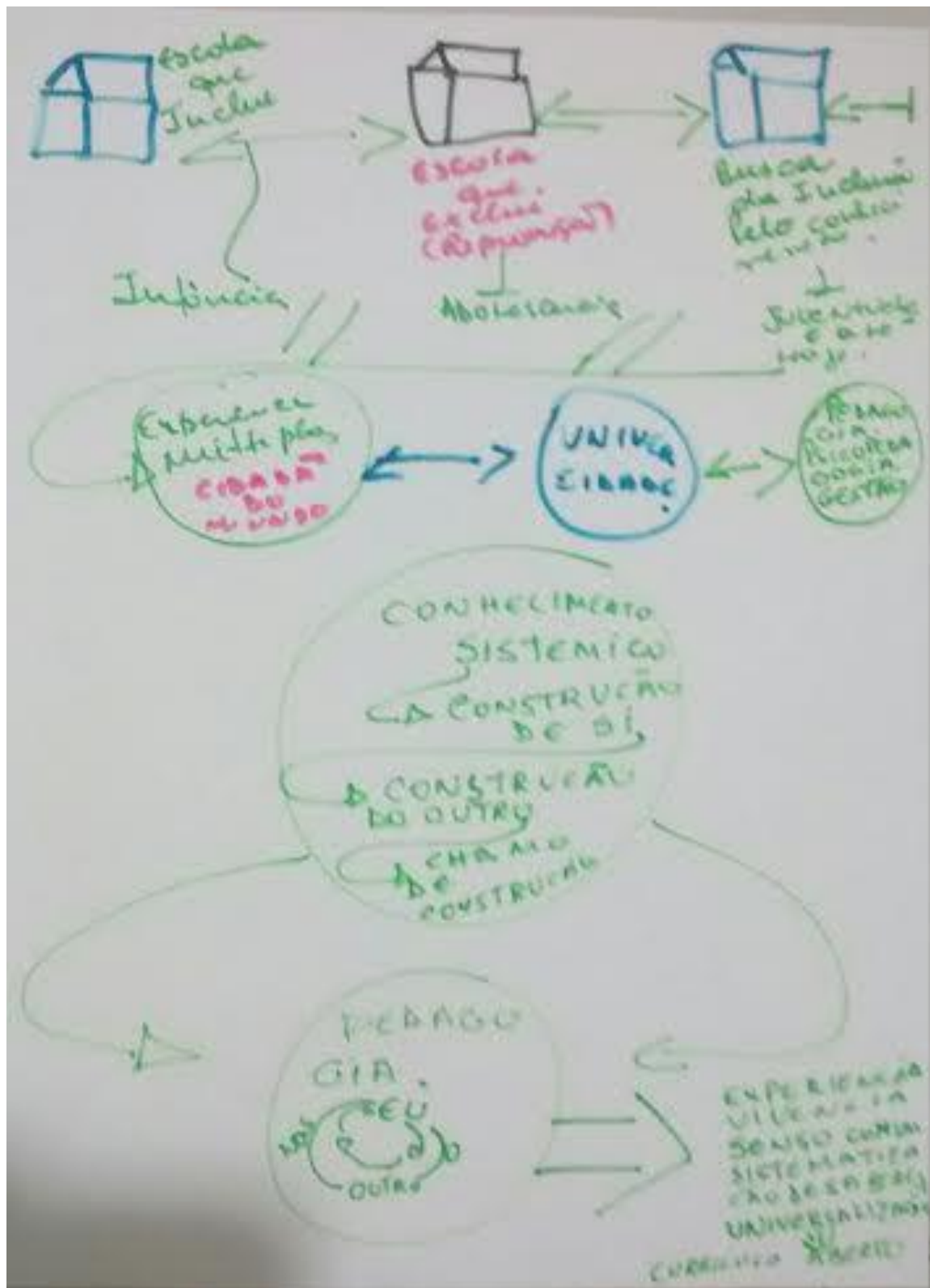
Mesmo considerando os estratos em sua contínua formação, Deleuze e Guattari (2012a) nos falam da necessária prudência e, assim, como não é fácil desfazer um organismo, também não o é desfazer-se da significância. E, como dizem os autores, “o pior não é permanecer estratificado – organizado, significado, sujeitado – mas precipitar os estratos numa queda suicida ou demente, que os faz recair sobre nós, mais pesados do que nunca” (p. 27).

Quanto ao encontro com a Pedagogia, o que chama à atenção em Viscose é o fato de ela não buscar na Pedagogia um sentido para a educação, mas imprimi-lhe um. Viscose faz a Pedagogia dizer o que ela quer que seja dito: “acredito profundamente que há a possibilidade de construirmos outra sociedade, não capitalista, a partir da classe trabalhadora e da emancipação humana [...] e a Pedagogia é uma das forças propulsoras dessa ação” (Viscose, Narrativa Escrita). O sentido dado à Pedagogia guarda conteúdo e expressão do materialismo histórico dialético. Sobre isso nos advertem Deleuze e Guattari,

É necessário guardar o suficiente do organismo para que ele se recomponha a cada aurora; pequenas provisões de significância e de interpretação, é também necessário conservar, inclusive para opô-las a seu próprio sistema, quando as circunstâncias o exigem, quando as coisas, pessoas, inclusive as situações nos obrigam; e pequenas rações de subjetividade, é preciso conservar suficientemente para poder responder à realidade dominante. Imitem os estratos. Não se atinge o CsO e seu plano de consistência desestratificando grosseiramente (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 26).

É importante afirmar, ainda, que não se trata de trazer nesses meus argumentos uma negação do *corpus* teórico e metodológico do materialismo histórico, muito pelo contrário. A minha intenção é dizer que os agenciamentos que fazemos em torno de nossas composições expressam os coletivos, mesmo quando afirmamos nossa singularidade. Para Deleuze e Guattari (1995a, p. 64-65), “cada um de nós é envolvido num tal agenciamento, reproduz o enunciado quando acredita falar em seu nome, ou antes fala em seu nome quando produz um enunciado”. No entanto, a composição de si requer um CsO, que não se opõe aos estratos, onde se faz presente, mas que carregue sempre consigo a experimentação e não para de se refazer. Assim, em nada pode se confundir o CsO com uma noção, um conceito. Trata-se de um exercício, de uma experimentação; uma prática, um conjunto de práticas. É através de um CsO que a vida se movimenta, se atualiza, se compõe.

3.1.4 Algodão, a peregrinação: territorialização, desterritorialização e reterritorialização



Eu defini os meus momentos, para a construção de mim mesma enquanto um ser, também, de conhecimento. Então eu retrato a escola, *pra* trazer esse círculo de conhecimento, que é a primeira referência que a gente tem. Na minha infância tive uma escola que me incluiu nesse universo do saber. Na adolescência eu tive uma escola que me excluiu, que me reprovou, que me colocou à prova, que me tirou um mundo. E, aí, eu busquei, nessa exclusão, nessa mesma escola, do conhecimento, na qual eu passei a minha juventude e me encontro até hoje [...] é essa escola que me fez, me construiu enquanto ser humano, enquanto profissional e enquanto uma estudiosa. A educação sempre foi a mola que moveu a minha vida, porque eu posso dizer que eu entendo que ela é, sim, referência da mudança, referência da transformação; ela pode te colocar e te tirar do mundo. Dentro dessa experiência, eu puxo esse conhecimento e digo que tive experiências múltiplas dentro desse processo, de me formar uma cidadã do mundo. Eu me encontro dentro dessa multiplicidade, desse contexto em que eu me fiz, me refiz, me construí, me reconstruí e me destruí. Então, eu posso dizer que durante o meu percurso eu me construí, me destruí, me reconstruí e vivo nesse processo de construção e reconstrução, e, até, um momento de destruição, de morte, mesmo, de ideias, para o surgimento de novas ideias. Eu me defino uma cidadã do mundo, nesse sentido, de que eu estou sempre aberta; dessas experiências, múltiplas. E, aí, eu falo que eu me destruo e me reconstruo dentro de um outro *locus* de conhecimento, que é a universidade, que me possibilitou compreender coisas que eu não compreendia; entender coisas que eu não entendia, mas, não fora dessas experiências

múltiplas da minha cidadania de mundo. Ela está no eixo. Hoje ela está no eixo desse conhecimento. E, então, eu fui buscar dentro dessa Pedagogia, dentro dessa Psicopedagogia, me entender, me construir, destruir, *pra* me reconstruir; e a gestão, a política. A política é algo que me apaixona. Eu sou um ser que posso dizer extremamente politizado. E, talvez, eu me deva essa politização por conta dessas fases de construção, reconstrução, destruição, por entender que educar não é um momento estanque, mas momentos contínuos, e hoje eu estou onde ninguém poderia dizer que eu chegaria. [...] eu fiz as minhas oportunidades, eu construí a minha história de vida. Eu posso dizer isso. [...] Eu só me construí quando eu me coloquei fora de mim, me juntei com o outro, me reconstruí. E talvez, seja esse ser que hoje tem uma estrutura, uma criação, um caminho. Uma linha de partida, que sabe uma caminhada longa, que tem uma linha de chegada, que pode até não chegar, mas que existe uma programação *pra* se chegar. Eu defino Pedagogia como esse movimento, e utilizo um conceito, mesmo, extremamente marxista, que é esse materialismo dialético, que Marx traz pra gente, em que ele vai dizer da ação-reflexão-ação, que aqui eu coloco: eu, o outro e o nós. Eu transformo essa ação, essa reflexão, nessa nova ação, nesse movimento cíclico que nunca se acaba, que é a construção do ser humano, que não se dá por ele, nem se dá num momento estanque, e aí eu transformo essa Pedagogia em experiência, em vivência, em senso comum, na sistematização dos saberes, e na universalização. E, aí, eu vou te dar como interpretação, minha, que é o currículo aberto (Algodão, Cartografia-narrativa).

Do que pude tentar alinhar nesta Costura, digo que, na composição de cada um de nós, somos todos peregrinos. Somos (e)feitos de multidões e povoamos um plano com nossas multiplicidades. O mapa de vida de Algodão me dá esse sentimento de peregrinação. É um mapa provocante com as “casas-escolas”, presentes na parte superior. Tais escolas são estratos agenciados maquinicamente nos sentidos que a escola pode expressar para Algodão: *escola que inclui, escola que exclui e escola que busca incluir pelo conhecimento*. O início

da cartografia-narrativa me remete aos movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização na composição de si.

Esses estratos são territorialidades codificadas pela formação da matéria. No mapa de Algodão se pode notar um campo de forças intensas que se atravessam e deixa ver, num só plano, a formação de territórios, a saída dele e a formação de novos territórios. Inspirados no Ritornelo, Deleuze e Guattari (1997) nos falam de três momentos sucessivos numa evolução, os quais são uma só e mesma coisa; aspectos simultâneos que se misturam, quais sejam: ora, ora, ora. Para esses autores, ora experimentamos o caos, uma espécie de buraco negro, não dimensional, não localizável, onde procuramos fixar um ponto frágil, um centro; ora temos uma pose num espaço dimensional, estável e calmo, uma espécie de *em-casa*, com força interior terrestre; ora temos uma escapada do *em-casa* para fora do buraco negro, “sob forças centrífugas errantes que se desenrolam até a esfera do cosmos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.117). Sobre isso, dizem os autores:

Ora se vai do caos a um limiar de agenciamento territorial: componentes territoriais, infra-agenciamento. Ora se organiza o agenciamento: componentes dimensionais, intra-agenciamento. Ora se sai do agenciamento territorial, em direção a outros agenciamentos, ou ainda a outro lugar: inter-agenciamento, componentes de passagem ou até de fuga. E os três juntos. Força do caos, forças terrestres, forças cósmicas: tudo isso se afronta e concorre no ritornelo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.118).

O plano de imanência é um caos. Nele tudo é movimento infinito, tudo salta, tudo dança, tudo pulula. É no caos que o vivo habita e onde “nascem os meios e o ritmos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 118). Há, no vivo, “um meio exterior que remete aos materiais; um meio interior que remete aos elementos componentes e substâncias compostas; um meio intermediário que remete às membranas e limites; um meio anexado que remete às fontes de energia e às percepções-ações” (p. 118). Cada meio é codificado por sua repetição periódica, sendo atravessado por outros meios, essencialmente comunicantes, em estado constante de transcodificação, ou seja, a maneira que um meio serve de base a outro a fim de se estabelecer, se dissipar ou mesmo constituir-se num outro. É assim que o caos se torna ritmo, que em nada tem a ver com cadência, mas com mudar de meio, transcodificar, colocar-se em entre-meios.

É no caos que meios e ritmos se territorializam. Para Deleuze e Guattari (1997, p. 121), “há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para serem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para serem expressivos”. Portanto, é no caos que vemos emergir uma ordem, necessária a diversos meios, que se expressam no ritmo; é a expressão que define um território, onde os agenciamentos vão limitando este espaço articulando diversas referências e componentes. Está aí, então, um território constituído por agenciamentos que conseguem conferir ao espaço interno certa estabilidade. Todavia, do lado de “fora”, as forças do caos são mantidas, tensionam a ordem, a organização do território e, por mais que os agenciamentos tentem suportar a conservação do “dentro”, há linhas que se precipitam, abrem fendas, fazem novos caminhos, bem sentidas na cartografia-narrativa de Algodão: “Eu só me construí quando eu me coloquei fora de mim, me juntei com o outro, me reconstruí”. São linhas que desterritorializam em direção ao caos, o qual está sempre povoado de meios e ritmos que se expressam em outros territórios, assim afirmado por Algodão: “Uma linha de partida, que sabe uma caminhada longa, que tem uma linha de chegada, que pode até não chegar, mas que existe uma programação *pra* se chegar”. Tais linhas permitem que os corpos façam conexões, sejam afetados e produzam novos agenciamentos, cujos efeitos se reterritorializam, numa outra formação territorial, de modo que podemos dizer que estamos sempre em movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, como bem se pode ver na cartografia-narrativa de Algodão, quando diz:

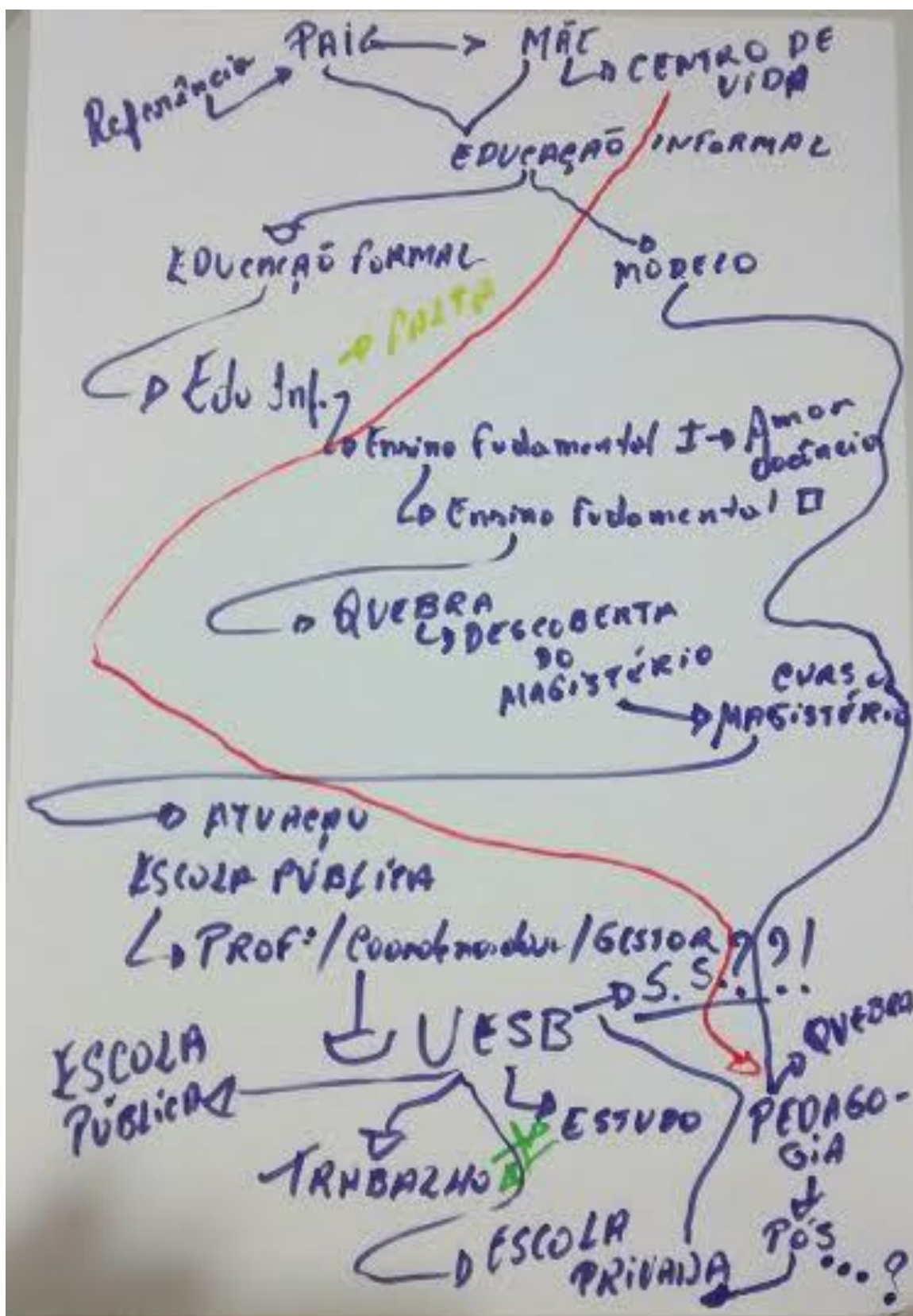
Eu me encontro dentro dessa multiplicidade, desse contexto em que eu me fiz, me refiz, me construí, me reconstruí e me destruí. Então, eu posso dizer que durante o meu percurso eu me construí, me destruí, me reconstruí e vivo nesse processo de construção e reconstrução, e, até, um momento de destruição, de morte, mesmo, de ideias, para o surgimento de novas ideias.

Algodão assume suas linhas de fuga e se diz “cidadã do mundo, [...] sempre aberta”, nômade, sem fixar-se, em ritmos. Em seu mapa de vida noto que ela se expressa através de um *em-casa*, um território que a acolhe e, porque sempre aberto aos entre-meios, lhe dá condições de novos sobrevoos, como pode ser visto nos agenciamentos que ela faz com a universidade, cujo conteúdo e expressão lhe permitem “compreender o que não compreendia, entender coisas que não entendia”. Apesar disso, Algodão reconhece o CsO em seu plano quando diz

de suas aprendizagens na universidade: “não fora dessas experiências múltiplas da minha cidadania de mundo”.

No encontro com a Pedagogia, Algodão experimenta o movimento, em circularidade, que não se trata de manter-se no mesmo, mas no sentido que ela captura do materialialismo histórico, “da ação-reflexão-ação” e transcodifica para o “eu, o outro e o nós”. Neste sentido, a Pedagogia surge desse encontro, dessas relações, sobre o que diz: “é movimento cíclico que nunca se acaba, que é a construção do ser humano que não se dá por ele, nem se dá num momento estanque, e aí eu transformo essa Pedagogia em experiência, em vivência, em senso comum, na sistematização dos saberes, e na universalização”. O encontro da Pedagogia provoca em Algodão atualizações importantes nos seus modos de existir, como campo potente, germinativo de outros estados na composição de si.

3.1.5 Organiza, a Moral e a Ética



Meu pai e minha mãe, que eu acho que é a raiz de tudo, porque eu não tive uma referência de avós, então, *pra* mim, a referência de família é de pai e mãe. [...] Meu pai sempre como referência de homem, de pessoa, de ser humano, de justiça, só que com uma personalidade difícil. Minha mãe, como sempre, foi a minha vida; sempre tive um apego muito grande com ela, a gente tinha uma conexão muito forte [...]. Da educação informal eu trago, aqui, um patamar para a educação formal e aí, da educação informal eu tenho um paralelo com a educação informal. Hoje eu aponto a educação informal como modelo, também, um modelo passado pelo meu pai e por minha mãe, principalmente meu pai; um modelo que deveria ser seguido, porque painho sempre foi muito rígido, muito. Ele queria ter as coisas e tinha que ter o modelo dele; por muito tempo eu vivi tentando agradar esse modelo de painho, tentando entender, mesmo quando o modelo dele saía de mim; mas eu sempre tive esse modelo, não como negativo. Havia coisas que eu admirava e que eu admiro [...] e tinha coisas que eu repugnava, mesmo assim, eu tentava mesclar e seguir esse modelo. E, aí, paralelo a isso, eu trouxe a questão da educação infantil, minha experiência, na verdade eu acho que eu tenho que colocar a ausência, a falta; então, a falta de uma Educação Infantil de verdade. Depois disso, no Ensino Fundamental I, como

o amor pela docência, que é o que representa *pra* mim; no Ensino Fundamental II, veio a quebra, *pra* mim, esse momento de descoberta do magistério, de desafio. Aí veio o curso de magistério, a minha atuação na escola pública, como professor, como coordenador, como gestor, que vai me lavar a UESB; a UESB que vai me levar à escola pública, novamente, ao trabalho, à escola privada, ao estudo, esse dilema... vou até fazer um ir-e-vir, um sinalzinho da diferença. É... ou trabalhar ou estudar... e, a partir da UESB, do trabalho, eu tenho como fruto a Pedagogia... é quando eu consigo, realmente, quebrar esse modelo. Eu não preciso *tá* atrelado a um modelo *pra* ser feliz ou *pra* agradar meu pai ou minha mãe; eu posso guardar a essência do que tem de bom, e seguir meu próprio modelo. Mas, só a Pedagogia vai dar isso; a Pedagogia vai ser quebra na minha vida. É quando no final do curso de Pedagogia eu explodo, em tudo falando. Da Pedagogia, aqui, tenho a necessidade da pós... e essa pós, aqui, é por estar meio recente, que *pra* mim ainda está inconcluso e que eu não sei onde vou chegar, não! Ih! Esqueci de falar do Serviço Social... Paralelo a UESB! É acho que vou colocar aqui. É aqui, mesmo, junto com a UESB, SS (Serviço social), que eu também não sei *pra* quê, mas eu sei... (Organza, Cartografia-narrativa).

O mapa de vida e a cartografia-narrativa de Organza me levam a pensar nesta Costura sobre a *Moral* e a *Ética*. A formação dada/recebida, quando subjugadas às linhas duras nos aproximam muito mais do sentido moral que do sentido ético da atividade formativa. A Moral se esforça e cuida em preservar os estratos sociais, alimentando-se dos modelos, os quais colocam o sujeito em servidão; a *Ética* é profana. Deleuze, no encontro com a obra de Espinosa, (2002b, p. 29), define a *Ética* como “uma tipologia dos modos de existência imanentes, substitui a Moral, a qual relaciona sempre a existência de valores transcendentais. A Moral é o julgamento de Deus, o sistema de julgamento. Mas a *Ética* desarticula o sistema de julgamento”. Ao tratar da moral, Fuganti (2013) nos fala que é um meio de prolongar a vida fraca, ao passo que a afirmação da vida está na *Ética*, no poder ser afetado, apresentando-se como potência de agir.

Deleuze traz de Espinosa a tese do *paralelismo* para afirmar que não há proeminência nem do corpo, nem do espírito. Tal afirmativa serve para dizer que o corpo é mais do que o que dele sabemos, tão quanto o pensamento é mais que a consciência que temos dele. De acordo com as formulações de Deleuze (2002b, p. 24), o que Espinosa faz é “adquirir um conhecimento das potências do corpo para descobrir paralelamente as potências do espírito que escapam à consciência”. Para Deleuze, em conexão com o pensamento espinosista, a consciência é lugar de ilusões, cuja ação moralizante recolhe os efeitos e ignora as causas. As causas, por sua vez, definem-se pela constituição das relações que subsumem as partes do corpo em sua extensão e as partes da ideia, no pensamento. Corpo e espírito se compõem ou se decompõem em relações complexas. Sentimo-nos alegres, potentes, quando o nosso corpo ou nossa ideia se compõe com outro corpo ou outra ideia; sentimos tristeza quando tais encontros ameaçam as nossas coesões. Todavia, como somos sujeitos conscientes, só sentimos os efeitos das composições e decomposições e, como nada sabemos das relações as quais estão subsumidas os nossos corpos e nossos pensamentos, passamos a ter ideias inadequadas, confusas e mutiladas, efeitos distintos das próprias causas, como nos diz Deleuze (2002b). Tais efeitos, de alegrias e de tristezas, podem ser sentidos em Organza ao dizer “havia coisas que eu admirava e que eu admiro [...] e tinha coisas que eu repugnava, mesmo assim, eu tentava mesclar e seguir esse modelo”. Quando Organza compõe ideias com seu pai, sente-se admirado; quando não as compõe, experimenta a repugnância. Ambos, efeitos da Moral à qual está submetido. Para Deleuze (p.26), não podemos nem pensar em criancinhas felizes, nem em homem perfeito, pois são “ignorantes das causas e das naturezas, reduzidos à consciência do acontecimento, condenados a sofrer efeitos cuja lei lhes escapa, eles são escravos de qualquer coisa, angustiados e infelizes, na medida de sua imperfeição”.

A ação da consciência, segundo Deleuze, se dá numa tripla ilusão: a *ilusão das causas finais*, a *ilusão dos decretos livres*, a *ilusão teológica*. A primeira delas faz com que tomemos os efeitos pelas causas, de modo que numa composição/decomposição dos corpos e ideias, a consciência tratará de inverter em causa final a ação do corpo exterior e fará da ideia do efeito a causa final de suas próprias ações. Ao tomar o efeito pelas causas, a consciência invoca sua segunda ilusão, seu poder sobre o corpo. Quando não mais consegue imaginar-se causa primeira e organizadora do fim, a consciência invoca um Deus que prepara um mundo de glórias e de castigos para o homem, a terceira ilusão. Afirma Deleuze (2002b, p. 26): “Não basta sequer dizer que a consciência gera ilusões: ela é inseparável da tripla ilusão

que a constitui [...]. A consciência é apenas um sonho de olhos abertos”. A consciência tem também ela uma causa - a qual é cavada no processo do *apetite*, muito embora em nada a consciência lhe acrescente. E o que é o apetite? Ainda inspirado em Espinosa, Deleuze (2002b, p. 27) responde: “o apetite nada mais é que o esforço pelo qual cada coisa encoraja-se e perseverar no seu ser, cada corpo na extensão, cada alma ou cada ideia no pensamento (*conatus*)” e está determinado pelas afecções que vêm dos objetos, as quais estão sempre nos movimentos de composição e decomposição, donde a consciência emerge como sentimento contínuo, do mais ao menos e do menos ao mais, determinando o *conatus* em função dos outros corpos ou das outras ideias. Em Organza, sentimos a agitação desses movimentos, quando diz em sua entrevista:

Pensando nesta história de vida, a sensação é que não deixei de ser aquela criança com uma infância marcada por limitações de todas as ordens, mas com uma alegria muito grande de conviver com pessoas de diferentes cores, credos e idades e que provocaram em mim o gosto de sonhar, produzindo novos sentidos para a vida, indo além do que as condições concretas de existência que naquela época favoreciam.

É o apetite, *conatus*, que intensifica em Organza a potência do “gosto de sonhar, produzindo novos sentidos para a vida, indo além do que as condições concretas de existência que naquela época favoreciam”. Os encontros, que compôs com seu corpo, aumentaram a potência de fuga em Organza e parecem ter provocado a desterritorialização do modelo dos pais, um sobrevoo, acontecido a partir do encontro com a Pedagogia, bem notável na fala “a Pedagogia vai ser quebra na minha vida. É quando no final do curso de Pedagogia eu explodo, em tudo falando”. Ora, já sabemos que não há vida fora dos encontros e acontecimentos. Para Organza a vida se afirma em seu encontro com a Pedagogia e, de certa maneira, transgride os valores, leis e regras morais de assujeitamentos e experimenta o sentido da Ética, que o faz ultrapassar o que lhe é imposto pelo tecido social, em especial o de ordem familiar, paterna, em direção às suas próprias experiências, singulares. Tal experimentação ética está reafirmada em sua cartografia-narrativa quando diz: “eu não preciso *tá* atrelado a um modelo *pra* ser feliz ou *pra* agradar meu pai ou minha mãe; eu posso guardar a essência do que tem de bom, e seguir meu próprio modelo”. Citando Nietzsche, Deleuze afirma que não existe o bem e o mal, mas o bom e o mau. É bom um corpo que

compõe diretamente com o nosso e aumenta a nossa potência; é mau o que decompõe a relação do nosso corpo.

O bom e mau têm dois sentidos: o objetivo, aquilo que convém à nossa natureza e o que não convém; o segundo, o subjetivo e modal, onde é tido como ‘bom’ - ou livre, ou forte, ou razoável - aquele que envida esforços em organizar encontros que lhe permitam composições, aumentando suas potências. É mau - ou escravo, ou fraco - aquele que vive ao acaso dos encontros, em passividade (DELEUZE, 2002b). É claro que o *bom* e *mau* não são fixações em si, estão em relações de ‘quando’, ‘onde’ e em ‘quais condições’, de modo que o bom num tempo, espaço e sob quaisquer condições pode ser mau noutra tempo, espaço e sob quaisquer outras condições; o que é bom para um, não o é necessariamente para o outro. Numa vida intensa, de produção de diferenças, o que deve balizar uma vida não são as benesses e os castigos, como resultados morais; mas, o que convém e nos deixa fortes, aumentando as potências criativas, como atividades éticas.

Para Organza, a Pedagogia vai além da sua formação profissional, ela se configura num encontro potente, do bom, que compõe com seu corpo e com seu pensamento. A Pedagogia se alarga e inunda suas experiências existenciais, sem, contudo, perder a dimensão profissional, como veremos mais adiante.

3.1.6 Seda, a univocidade do Ser



Eu sempre gostei quando a gente começou a discutir cartografias, daquela ideia de algo ramificado, mesmo. Uma ideia de teia, de algo que vai sendo construído nessa perspectiva de que uma coisa sempre está me ligando à outra [...]. Eu comecei numa coisa que me marcou muito, que é - eu coloco até de preto, que é uma cor que a gente representa como uma coisa fechada - o desejo das pessoas [...], a minha própria existência é decorrente de um desejo muito grande das pessoas. [...] E aí surge *Seda* [...] Só que essa *Seda* começou a ser formada por um estereótipo, que estereótipo é esse? De perfeição. Começa a cruzar de linha vermelha, porque eu acho que é aqui que começa o erro (eu já começo a duvidar dessa palavra)... assim, as incertezas, a dúvida que eu fico em mente é essa: por que tanta perfeição numa criança? Porque o que eu acho que marca é isso, é que *Seda* tinha que ser perfeita. [...] Inteligente, porque era uma forma que eu tinha de sobressair como criança, porque eu era a magrela, não tinha aquele perfil de menina de foto [...] E a leitura e a escrita, porque isso sempre foi forte em mim, eu sempre gostei muito de ler e de escrever, até porque, eu comecei a ler, aprendi a ler muito cedo, comecei a escrever muito cedo, então isso me marcou demais. Quando eu chego na leitura e na escrita, eu já começo a perceber que foi um horizonte fechado, determinado, não no sentido de que era pela leitura e pela escrita, mas que eu tinha que sobressair. [...] E eu vejo hoje como um horizonte fechado. Talvez eu hoje não quisesse aquilo, mas como já estava tão demarcado eu não tive nem oportunidade de buscar outra coisa. Hoje eu já começo a fazer uma separação... é tanto que eu nem liguei aqui com o curso de Pedagogia, porque eu quero, eu tenho vontade de desprender um pouco disso. Até *pra* eu ir abrindo *pra* outras oportunidades, também. [...] Isso faz parte da minha vida, mas eu já começo a querer um pouco de ruptura; esquecer isso, que isso já é marcante e eu ficar o tempo todo lembrando, vai acabar influenciando mais ainda. Aí veio Pedagogia [...], eu ligo a Pedagogia à

monitoria, ao sucesso, ao GEPEGE, ao PIBID, sempre com essa proposta de crescimento. Eu acho que o que está muito, muito implícito em mim, é o que eu quis crescer. [...] E, aqui, eu já começo ver, também, outra possibilidade de começar a perceber as incertezas, [...] eu não quero ter certeza de tudo o tempo todo. A Pedagogia começou a me abrir os olhos *pra* isso, também, a superar, a buscar, em ter estabilidade, mas ao mesmo tempo em ter instabilidade, que é o próprio equilíbrio, que é importante. [...] Eu acho que eu tenho que começar a quebrar um pouco disso, eu tenho que confiar mais em mim e arriscar, mesmo, e dizer 'não, eu estou fazendo isso e estou correndo riscos'. Aí aqui eu já chego para o vir a ser, o vir a ser na educação, perspectivando um futuro com mais leveza, com mudança, mudança nesse sentido, de perceber as coisas de um jeito diferente, que eu acho que isso tudo que me determinou é um jeito só, uma única forma. [...] Isso a Pedagogia me ajudou, de estar começando a abrir meus olhos, que eu posso ter outras formas de perceber um mesmo fenômeno, a depender do lugar de onde eu estou falando. E, assim, essa é uma cartografia que eu sei que está muito ligada com o que eu estou passando agora, no momento. Então, *pra* mim, foi muito importante, nesse sentido, de estar sistematizando, com essas palavras chaves, que realmente eu quero mudar, a partir de agora. Eu conheço até esse conceito de erro, mas às vezes eu esqueço, que eu só erro uma coisa quando eu sei que aquilo, se eu fizer vai ter algum problema, e eu continuo fazendo. Se eu não sei, ainda, o que é certo, o que é errado, não é erro, é tentativa. Então, assim, eu acho que nesse momento a Pedagogia tá me abrindo *pra* essa perspectiva, começar a me abrir mais, a dizer que nem sempre as coisas fechadas são as coisas que estão certas. Começar a tirar um pouco o olhar daqui, sem perder o foco, mas ver o outro nos outros espaços. Eu quero me ver nesses outros espaços, também, até *pra* dizer que eu não gosto. [...] hoje eu gosto, eu amo a docência, [embora esteja] *na* coordenação (*Seda*, Cartografia-narrativa).

O mapa de vida de *Seda* ajuda a ver, através do plano cartográfico aparentemente fixo, linhas, movimentos e intensidades que se agenciam nas composições de uma vida. Chamou-me à

atenção a linha reta que aparece na parte superior do mapa, dividindo a história de Seda entre o “desejo das pessoas” e os demais fluxos na produção de sua singularidade. No entanto, foi através da cartografia-narrativa que pude sentir o quanto a sociedade, a família, a escola são estruturas duras, amalgamadas por comportamentos desejáveis, modelares, das maneiras de ser e de existir. As narrativas de Seda são importantes para evidenciar as tensões que tais estruturas provocam na composição do Ser, como modos de ajustamentos e de assujeitamentos dos sujeitos a um mundo dado, essencializado, moralmente constituído. Durante a entrevista, Seda se deu conta dos seus afectos: “eu fui me tornando nesse robô, [...] minha mãe me criou para a escola, para a educação. [...] A referência da minha mãe foi muito dura, fechada, na qual eu me espelhava e queria fazer tudo para agradá-la” e, como dizem Deleuze e Guattari (1992, p. 213), “os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles”. A cartografia-narrativa de Seda sugere, ao mesmo tempo, uma passividade imposta e um ser inquieto, tensionado, aberto às atualizações, transbordada por aquilo que a afeta. Há em Seda uma transgressão em estado latente.

Deleuze e Parnet (1998) asseguram que não há nenhum objeto puramente atual e que todo o atual se envolve de uma imagem virtual. Possuímos no real, simultaneamente, as imagens atuais e virtuais, sendo que estas nunca se opõem ao real, mas ao atual. É o virtual que se atualiza no real. Para os autores, “o virtual nunca é independente das singularidades que o recortam e o dividem no plano de imanência” (p. 177). Nesse sentido, as potências de devir são realidades virtuais em vias de atualizarem-se, continuamente, cujos fluxos, intensos e prenhes de devires, provocam acontecimentos em movimentos que se repetem e produzem diferenças no Ser, em sua univocidade, como afirma Deleuze (2006). O Ser é unívoco não por se dizer num único sentido, mas porque se diz num único sentido de todas as suas diferenças individuantes ou modalidades intrínsecas. Para este filósofo, o Ser é o mesmo para todas as modalidades, mas todas as modalidades não são as mesmas, iguais, e nem têm o mesmo sentido. Em Deleuze, há uma só voz no Ser, que se reporta aos mais diversos e variados modos, “o ser se diz num único sentido de tudo aquilo de que ele se diz, mas aquilo de que ele se diz difere. Ele se diz da própria diferença” (p.67).

A cartografia-narrativa de Seda deixa notar tentativas de movimentos migratórios em que o Ser retorna ao Ser, porém, não mais ao mesmo. Há uma Seda inquieta, agitada pelos

encontros das forças intensas, que se precipita em individuações. Para Deleuze e Parnet (1998, p. 179), “o atual e o virtual coexistem, e entram em estreito circuito que nos conduz, constantemente, a um outro. Já não é uma singularização e, sim, uma individuação como processo, o atual e seu virtual”. Temos, desta maneira, uma Seda que se difere de si, no que diz de si, e que retorna a si, em diferença. Para Deleuze, referindo-se à Gilbert Simondon, a individuação é metaestável, ou seja, supõe a “existência de uma ‘disparação’ como duas ordens de grandeza ou duas escalas de realidades heterogêneas, pelo menos, entre as quais os potenciais se repartem” (DELEUZE, 2006, p. 346). Enquanto intensidade, a individuação não é o efeito, mas as relações diferenciais que provocam os processos de diferenciação, que tratarei mais à frente.

Em seus fluxos é possível sentir o encontro de Seda com a Universidade, a qual significava a “liberdade, a possibilidade de ser e pensar diferente”, como dito em sua entrevista. Por seu termo, a Pedagogia parece lhe servir de dispositivo importante para acessar a liberdade que supostamente a tiraria do sufocamento da infância. Tais inter-agenciamentos provocaram o desejo de “superar, buscar [outras compreensões de mundo], em ter estabilidade, mas ao mesmo tempo em ter instabilidade, que é o próprio equilíbrio”, como dito por Seda em sua cartografia-narrativa. É nesse momento que arrisco dizer que a Universidade e a Pedagogia se constituíram em agenciamentos que favoreceram as possibilidades de fuga, de desterritorialização do *em-casa*, onde se mantinha, até então. Seda se dá conta, na Universidade e na Pedagogia, que ela poderia ser *outra* em *si* mesma. É importante notar que o acontecimento advindo do encontro com a Pedagogia não está expresso na aquisição de uma credencial de ser pedagoga (certificado, diploma), mas das possibilidades de precipitações das linhas de fuga traçadas no interior deste curso, favorecendo novos agenciamentos, importantes na produção de suas diferenças. Mais que a instrumentalização profissional, *Seda* nos faz sentir que seu encontro com a Pedagogia a colocou em movimentos de celeridade alterando-a, deixando-a devir no ainda não sido, não experimentado. De algum modo isto pode ser observado em sua narrativa.

Acho que na verdade, mesmo em meio a tantas oportunidades, possibilidades, eu ainda não tinha parado para pensar o que é ser pedagogo. Parece que isto não me inquietava, eu queria viver tudo aquilo, compreender de tudo, mas não fechava respostas em nada. As aberturas

estavam lá, passavam por mim, eu as vivi, mas não sabia trazê-las para a minha profissão (Seda, Entrevista).

A partir das narrativas dos pedagogos fui me convencendo, pulatinamente, de que os encontros com a Pedagogia não se dão exclusivamente na formação profissional. Os afectos da Pedagogia, dissolvidos no plano de imanência, têm efeitos na dimensão do próprio modo de existir. Há uma imprevisibilidade na univocidade do Ser, que pode ser sentida na fala de Seda, em texto encaminhado por *e-mail*, pouco mais de um ano após a cartografia-narrativa, solicitando que fosse acrescentando à sua primeira narrativa. Nesta, revela novas composições de si, a partir de seus processos formativos em meio ao mestrado, mostrando atualizações em seus modos de existir.

Eu posso ser Seda. Hoje eu vivo nesta compreensão. Não dava mais para ser o que todo mundo queria que eu fosse se no fundo eu não estava sendo quem eu queria ser. [...] Estava vivendo mascarada. Tive tantas oportunidades de ser Seda, mas me escondia atrás de uma moral que ao invés de me libertar só me fechava. Fechava meus fluxos, meus pensamentos, meu modo de vida. [...] Quero ser livre, amo a liberdade, mas temia ser autônoma. Vivi dependente da necessidade de criar para os outros uma imagem de uma Seda certinha, meiga, estimada, estudiosa sem deixar ninguém perceber minhas máscaras. Assim, entrei na Universidade flagelada por sentimentos de incapacidade. Então, minha fuga estava nos estudos, em ser boa aluna em continuar achando Outros (Que não era minha mãe, mas agora meus professores) para manter esta ideia de uma Seda correta. Hoje, não consigo usar palavras para definir se isso foi bem ou mal, mas sinto que isso tudo foi necessário para meu autoconhecimento. Tive a oportunidade de ser Seda em várias oportunidades na academia, fui uma Seda (não me arrependo de ter agido daquela forma) mas sem a essência de Seda, sabe? Tenho a sensação que estava lá mas não por inteiro, não conseguia ser por inteira, achava defeito em tudo, não me abria para as oportunidades que não estavam programadas em minha mente. Foi tudo muito bem planejado: quis encontrar uma escola boa para trabalhar, consegui; quis ingressar numa especialização,

consegui; quis estar num Mestrado, e hoje estou aqui. Foi fantástica a experiência como professora dos anos iniciais do ensino fundamental: amava estar na escola, ensinar para os meus pequenos, crescer com eles. Não era difícil ser professora. Contudo, quando assumo a coordenação, grande desafio profissional, não consegui romper, não consegui impor, mostrar minha opinião, vivi mascarada na sombra de alguém que pensava totalmente diferente de mim. Comecei a me abrir para as oportunidades, mas não rompi com o que estava posto. Se fosse possível, gostaria de voltar no tempo e fazer tudo diferente, mas como não é cabível, hoje estou me remexendo para poder fazer tudo de outra forma, do jeito que eu acredito que deve ser a educação, com princípios que estou construindo na minha caminhada. Aqui eu percebo que preciso ser independente de estereótipos, de sombras que eu mesma crio. [...] A permissão para os Outros pensarem por mim, não dá mais para aceitar. Eu tenho condições de escolher o que eu quero, estou buscando ser eu, as pessoas têm que gostar de mim do jeito que eu sou. O Mestrado tem sido este momento de autoconhecimento, acho que é isto. Além de uma base científica, estou tendo uma base de vida. Não aceito mais qualquer coisa, estou aberta para conhecer outras possibilidades e mais do que isso, não estou alimentando só minha mente, tenho sentido e experienciado com meu corpo outras sensações, outros gostos, outras motivações.

A vontade que tenho agora é fazer, fazer e fazer. Amava a teoria, mas hoje estou mais prática. Quero ver, sentir e conviver com a mudança. Eu quero ser a mudança que eu anseio. E viver isto está sendo incrível e

simples, eu que complicava tudo (Seda, por *e-mail*).

A necessidade de Seda em atualizar sua cartografia-narrativa evidencia o quanto ela entrou em movimentos de forças, individuando-se em processos de produção de singularidades, alterando-se. Ao demonstrar que as afecções são intensidades individuantes na univocidade do Ser, Seda atualiza sua realidade virtual: parece se apropriar do conhecimento da Pedagogia nas composições de si, reconhecendo não somente “base científica”, mas, ao mesmo tempo, “uma base de vida”. Parece trazer um sentido para a Pedagogia e para a formação do pedagogo, muitas vezes desprezada pelas práticas curriculares que somente acontecem linearmente ao enfatizarem a formação instrumental.

4 AS COSTURAS DO DEVIR-PEDAGOGO EM ETERNO RETORNO

Passem-se dias, horas, meses, anos
Amadureçam as ilusões da vida
Prossiga ela sempre dividida
Entre compensações e desenganos.

Faça-se a carne mais envilecida
Diminuem os bens, cresçam os danos
Vença o ideal de andar caminhos planos
Melhor que levar tudo na vencida.

Queira-se antes ventura que aventura
À medida que a tèmpora embranquece
E fica tenra a fibra que dura.

E eu te direi: amiga minha, esquece...
Que grande é este amor meu de criatura
Que vê envelhecer e não envelhece

(Vinícius de Moraes, *Soneto de aniversário*)

4.1 PEDAGOGICIDADE E O DEVIR-PEDAGOGO

Escolhi começar esta seção com o Soneto de Aniversário, de Vinícius de Moraes, por sua provocante inquietação do tempo que passa, mas não passa distraído. O tempo que passa é o tempo que fica, por instantes, até que passe; é um tempo que nos coloca em retorno, nas sutilezas dos tempos do tempo. É um aniversário em que passado, presente e futuro são correlatos, “que vê envelhecer e não envelhece”. É neste tempo em que “amadureçam as ilusões da vida/ prossiga ela sempre dividida/ entre compensações e desenganos”, que vejo o movimento do Ser, o qual “implica uma pluralidade de centros, uma superposição de perspectivas, uma imbricação de pontos de vista, uma coexistência de momentos” (DELEUZE, 2006, p. 93). Então, quando penso no devir e no devir-pedagogo, quero pensá-los nesses movimentos contínuos, de onde faço as seguintes questões: o que nos conduz ao curso de Pedagogia? Quando nos tornamos pedagogos? O Ser pedagogo é um estado, um tornar-se? Como vai sendo produzida a pedagogicidade?

As questões anunciadas são importantes a este trabalho, todavia, diante das imprecisões vislumbradas, encaminho-me na direção de que o devir-pedagogo não se determina na passagem por um curso de Pedagogia, mas no encontro do si-mesmo com as contingências do mundo, onde são compostas as realidades individuais. Stegmair (2013, p. 44), em seu trabalho dedicado aos fundamentos do pensamento de Nietzsche, diz que “o si-mesmo significa o colocar-se-em-relação-de-si-para-si do corpo sob as condições de seu mundo; o si-mesmo suprime (*aufhebt*) em si a autorreferencialidade abstrata do eu”. O si-mesmo como consciência é senhor de si, mas, ao mesmo tempo, como corpo, é condicionado. As relações dos indivíduos, com o mundo, são contingenciais e, por isso, ainda que na maioria das propostas curriculares haja, explicitamente, uma intencionalidade formativa fixada na lógica identitária, não podemos garantir que o Ser pedagogo devém com a graduação em Pedagogia. Daí eu preferir falar da *pedagogicidade*, como intensidades nos movimentos de estar sendo pedagogo, potências de devir.

Devir é atualizar-se, mas nunc a chega a ser. Por isso não se confunde com estado final ou de equilíbrio. O devir afirma o devir, porque não há nada na natureza fora dele. Assim posto, é um acontecimento produzido a partir dos encontros que o indivíduo tem em sua existência,

o que leva a presumir que não pode ser predeterminado ou dito em termos de fim; não é uma finitude sintetizada pelas expressões ‘tornou-se’ e ou ‘agora é’. O devir é germinativo do ‘estar sendo’, em processos de atualizações-defasagens-atualizações. Pensar no devir-pedagogo é assumir que o pedagogo é um ser fasado, intenso, metaestável; está sempre produzindo a si mesmo.

De acordo com Deleuze (1976), foi Heráclito quem fez do devir uma afirmação, deixando ver que só há o devir e, ao afirmá-lo, afirmou também o ser do devir. Desse modo, são dois os marcos do pensamento heraclítico: *o ser não é, tudo está em devir* e *o ser é o ser do devir enquanto tal*. Em sintonia com este pensamento digo que se tudo está em devir e se o ser é o ser do devir, o Ser pedagogo é um contínuo devir-pedagogo, cuja *pedagogicidade* o constitui. Portanto, o Ser pedagogo devém dos efeitos de suas experiências, frutos de contingências do si-mesmo, pedagogicidades que podem ser sentidas nas narrativas dos Retalhos:

[...] Eu comecei a perceber que sempre, na minha vida, me relacionei com a sala de aula, com a questão da educação, de ser professor. Eu passei a entender um pouco, dentro de mim, e eu acredito que por conta disso, por essa questão desse contato desde muito pequena, com essa questão da educação, isso me foi favorável. A escolha da minha profissão estava imbricada a isso, a essa relação que a minha vó tinha com a educação, a paixão que eu via nela, a vontade de fazer as coisas, de querer sempre o melhor para as crianças. E eu acho que essa experiência minha me marcou e me trouxe para a faculdade (Renda, Entrevista Narrativa).

A postura de dois professores. [...] Como ela [a professora] já conhecia muito a caminhada de toda a minha família, [...] também pelo meu discurso, pela minha forma de me colocar na sala de aula (ela gostava muito)... quando numa determinada prova, numa atividade avaliativa que ela passou e eu fui muito mal, aquela coisa péssima, eu fui péssima. E aí ela achou estranho: ‘Poxa! Você é uma pessoa tão assim... estou sentindo falta de sua postura, de seu engajamento’. E aí, a partir daquilo, eu comecei a repensar, de fato, se era isso que eu queria, porque eu tinha decidido que se eu não quisesse mesmo, eu *ia* sair. [...] E aí eu comecei a pensar nessa parte, desse compromisso quanto ao curso de Pedagogia. E ele [o

professor] por conta do discurso dele, aquela coisa... aquilo me motivava, um discurso que me comovia, que mexia muito comigo. Eu falei: eu quero a Pedagogia, mas não como uma simples opção do que já está posto, mas eu quero fazer diferente, minha postura enquanto sujeito, enquanto pessoa. Eu quero atuar de forma diferente e aí, pronto, toda a minha perspectiva de educação se transformou bastante (Viscose, Entrevista Narrativa).

Fiquei lá um ano [na escola]. Passei pela parte pedagógica, pela parte da gestão, pela parte de tudo, até que um dia, numa reunião de grupo (estava tendo muitas faltas), a diretora me pediu que eu fizesse a reunião, minha primeira reunião com o corpo docente. E aí eu comecei na jornada pedagógica a falar (li um livro todo, fiz fichamento, fiz transparência...), quando chegou *no* fim uma professora falou assim *pra* mim: ‘ô Organza (essa fala marcou tanto a minha vida!), você quer tirar tanto de bom, de melhor, de isso e daquilo, de que sabe e acontece, e tu nem universidade tem, tu só fez o magistério, tu não é efetivo [...] qual a sua experiência para mandar na gente? Quantos anos você tem, uns vinte e um, vinte e dois? A gente tem quarenta, cinquenta; tem gente aqui que tem vinte, vinte e cinco anos de experiência. Você quer falar essas coisas pra mim?’. Eu saí de lá arrasado. [...] Eu saí de lá arrasado e aí eu decidi que não ficaria mais no instituto, mas isso me desafiou porque eu fui com aquela questão para casa: ‘eu discuto tanto, eu faço tanta coisa e eu me acomodei. Vou fazer vestibular!’. E aí fui, me matriculei na revisão do cursinho; estudei, estudei, estudei (eu só fazia estudar, sem parar). Fiz o vestibular e passei em segundo lugar, na turma. E aí eu entrei no curso de Pedagogia (Organza, Entrevista Narrativa).

[...] mas a experiência que me constituiu, me constrói, que me fez identificar com a Pedagogia, foi um momento: o meu primeiro ano de ensino no município de Maraú, numa classe de seis anos, que estavam iniciando o primeiro ano do Ensino Fundamental; eu, professora saída de uma escola particular, que não tinha nenhuma vivência de escola pública e não tinha nenhum contato com meninos de escola pública, num lugar extremamente carente, onde as necessidades outras gritavam muito mais que a necessidade de aprender. E eu, com todas as minhas fantasias, construídas, então. [...] Eu fui no primeiro dia de aula, eu estava toda no

salto, toda aquela elegância, porque eu estava indo pra o meu primeiro dia de trabalho. E o primeiro choque, foi a realidade, [...] E foi nesse momento que eu percebi que ela [a universidade] não me aproximava [da realidade da escola pública], e também, foi nesse momento que eu me constituí pedagoga (Algodão, Entrevista Narrativa).

[...] eu já fui criada para a escola. Minha mãe, professora de Colegial, trabalhou com o primário, teve todo esse percurso e parece que ela queria ver em mim aquele modelo de aluno que ela desejava em sala de aula [...]. Então, o meu mundo foi a escola; eu não brincava de outra coisa, só de escolinha! [...] O curso [de Pedagogia] em si não foi experiência *pra* mim, o que foi experiência foram as oportunidades [monitoria de ensino, grupo de estudo, PIBID] que eu tive lá. [...]. O estágio *pra* mim foi fundamental porque eu comecei a gostar da sala de aula. [...]. Eu me senti pedagoga na docência (Seda, Entrevista Narrativa).

Eu acho como a maioria das pessoas que entra no curso de Pedagogia, entra sem saber o que é a Pedagogia. Eu tinha essa inclinação assim, pela questão da docência, desde criança eu gostava dessa coisa de ser professor. Aí, quando eu terminei o Ensino Médio, que tinha o desejo de prestar o vestibular - na verdade foi na época uma falta de opção - e aí, analisando o manual do vestibular, quais as opções que tinham, a que eu mais eu mais me identificava era com a Pedagogia porque eu sabia que era alguma coisa relacionada à educação, mas não sabia necessariamente do que se tratava. [...]. Foi esse o caminho. Entrei e fui descobrindo o que era. [...] Se a gente for observar bem, a gente está no processo de descoberta do que é a Pedagogia, [...] eu sinto que a gente não tem uma formação assim, específica. Eu tenho a sensação de que a gente tem a formação abrangente de educação e de que quando chegamos na prática, no campo de trabalho, eu sinto um vazio. [...] Em qualquer área em que eu me vejo como pedagoga, eu me sinto como se eu não tivesse conhecimento adequado *pra ta* atuando naquela área... (Malha, Entrevista Narrativa).

Os extratos das narrativas, que ora trago ajudam ampliar a compreensão de que o Ser pedagogo possui virtualidades em potência, as quais podem se atualizar em diferentes tempos nos sujeitos, tornando possível dizer que alguns pedagogos entram na graduação em

Pedagogia já se sentindo pedagogos; outros, sentem seu devir-pedagogo durante o curso e, ainda, dizer que há os que não se sabem pedagogos, embora tenham concluído o curso. Neste sentido, tenho como o devir-pedagogo este vir-a-ser pedagogo, mas não é tudo, não basta. No meu entendimento, não dá para pensar na atualização do devir-pedagogo como uma estabilidade. Se assim acreditássemos, estaríamos correndo o risco de pressupor que tão logo o devir-pedagogo fosse atualizado, aí se constituiria o Ser pedagogo. Quando ficamos fixados nesta compreensão, incorremos no equívoco de aprisionar o devir-pedagogo numa identidade do pedagogo e não é esta a direção que imprimo aos meus estudos. O que acontece ao pedagogo depois que ele se “torna” um pedagogo? O devir-pedagogo acompanha o pedagogo no decurso de sua vida, de tal forma que não podemos afirmar um ‘antes’, um ‘agora’ e um ‘depois’ no Ser pedagogo. O Ser pedagogo comporta performances que o colocam em devires. Há no Ser pedagogo devires-poeta, devires-saltimbanco, devires-jardineiro, devires-animais, devires-feiticeiro, devires-trágico, devires-cômico, devires-cozinheiro, devires-costureiro, devires-carrasco etc. Não que o pedagogo vá se tornar um poeta, ou um saltimbanco, ou um feiticeiro ou...ou.... Não se trata disso. Trata-se desses atravessamentos que se dão no Ser pedagogo, no seu devir-pedagogo. O devir-pedagogo tem em si uma legião de devires; é ele mesmo uma multiplicidade de multiplicidades.

Num processo de devir há sempre a existência do *outro*, não necessariamente uma outra pessoa, mas um *outro* com que/quem podemos fazer simbioses. Os heterogêneos entram em simbioses, fazem multiplicidades consistentes ou de co-funcionamento, tornando-se, diferindo-se. Com isso não podemos concluir que o devir é determinado por predestinações, do tipo “filha/neta de professores, professoras serão”. Não se trata disso, mesmo porque, o devir não é uma correspondência de relações. O fato de Seda e Renda terem tido suas infâncias marcadas por atividade escolar, pedagógica, não é isto que determina as suas opções pelo curso de Pedagogia. Contudo, não podemos deixar de ver os agenciamentos maquínicos que as colocam em fluxos de suas pedagogicidades. Havia, desde sempre, na imanência da vida, um pedagogo em potência que poderia vir a ser atualizado - ou não - conforme as contingências individuais. Também o devir não é progredir, nem regredir, como numa série; não tem sujeito distinto de si mesmo e nada produz por filiação. O devir nada produz senão ele próprio. Tal produção se dá no heterogêneo, na ordem da aliança, em simbioses. Devir é rizoma e, desta forma, não é imitar, nem identificar-se; é verbo e, como tal, tem toda a sua consistência. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é,

dos órgãos que se possui, ou das funções que se preenche, extrair partículas com as quais nos colocamos (ou somos colocados) em relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornar (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

O devir-pedagogo se dá numa composição ao longo da vida, desde quando o sujeito se relaciona com o mundo, com a atividade educativa. Neste sentido, quando me refiro ao devir-pedagogo considero tanto aqueles que são capturados pela atividade pedagógica, pelo ato de educar, em sua cotidianidade, através das práticas mais simples (não simplistas), como acontece com pais, mães, ou outras figuras de quem se pode dizer educadores; quanto aqueles que desenvolvem uma ação mais refletida, sistematizada, que pensam o ato pedagógico e sobre ele teoriza, como acontece entre inúmeros estudiosos, pesquisadores; e, ainda, aqueles que fazem da atividade pedagógica a sua profissão, passando pelo curso de Pedagogia. É, no entanto, sobre este último grupo que direciono a minha atenção, muito embora eu saiba e considere que o devir-pedagogo acontece nos atravessamentos, deslizamentos, conexões, conjugações que são feitas pelos três grupos, produzindo multiplicidades, sem começo e sem fim. É no devir-pedagogo do profissional pedagogo que penso a *pedagogicidade*, com toda a sua potência. Não se torna pedagogo por determinação institucional e, por isso, digo que o devir-pedagogo não se compromete com a quietude, nem tampouco com a estabilidade da forma, do único jeito de Ser pedagogo.

O Ser pedagogo está aqui compreendido como um verbo, não uma substância que está sempre dependente de atributos. Não se trata de um ser essencializado, cujos predicados lhe dão o sentido, mas um Ser de acontecimento, de contágio, larvar, que não para de produzir experiências, sempre num campo individualizado, capaz de se expandir e de se prolongar a cada encontro.

4.2 O ETERNO RETORNO E O DEVIR-PEDAGOGO

Nas costuras feitas tentei evidenciar que o devir-pedagogo acontece nos movimentos contínuos de pedagogicidade, a qual só pode ser compreendida em sua relação com o eterno

retorno. Para Deleuze (1976), o ser do devir é o eterno retornar, que não é a permanência do mesmo, ou estado do equilíbrio onde reside o idêntico. No eterno retorno não é o *mesmo* ou o *um* que retornam, mas o *um* que se diz somente do diverso e do que difere.

O movimento de eterno retorno relaciona-se com o tempo, de modo que o presente precisa coexistir consigo mesmo, com o passado e com o futuro. É o instante como relação sintética do presente, passado e futuro que funda a relação com outros instantes. Não há “data de formatura” para devir-pedagogo. O Ser pedagogo devém nos instantes em que a vida flui. Para Deleuze (1976) o instante atual, não sendo um instante de ser ou de presente, no sentido estrito, mas o instante que passa, nos força a pensar o devir, precisamente, como o que não começa e não termina.

Cartografando as narrativas dos pedagogos pude observar que, ao longo de seus fluxos formativos, eles vão atualizando o sentido que atribuem à Pedagogia. São pedagogicidades experimentadas que fazem notar a circularidade do eterno retorno, quando o ser retorna a si, no que se difere de si. No plano de imanência, nos circuitos das forças, podemos observar, não somente as transformações mais suntuosas, que chamam a atenção por suas exuberâncias; ao contrário, os devires se manifestam em nuances, às vezes nem mesmo visíveis. Como alteramos as nossas formas de ver e nos relacionar com o mundo? Quando sentimos o que vai diferindo em nós? Como experimentamos o eterno retorno?

Ao reafirmar o risco de ser traída pela linearidade trago extratos das narrativas dos pedagogos, estruturados, para tentar evidenciar fluxos de devires; entretanto, é preciso dizer que não se trata de um ordenamento de acontecimentos obedientes aos tempos do tempo (passado, presente, futuro), muito menos relacionado à lógica do ‘antes’ e ‘depois’. A minha intenção é fazer notar as nuances das atualizações que acontecem nos sujeitos em diferentes instantes, alterando e transformando as formas de sentir, de perspectivar a si mesmos e à Pedagogia, bem como de se relacionar com o mundo.

[...] 1. A escola era um lugar mais de sofrimento *pra* mim, que de prazer.
 [...] A escola não conseguiu me responder ‘o que é a escola?’; [...] 2. No magistério eu consegui entender a escola um pouco mais além do que tudo como ela vinha sendo passada; [...] 3. Eu peguei toda a minha vida e

transformei na minha vida de educação; [...] 4. A Pedagogia é algo muito amplo. Eu sou apaixonado pela Pedagogia. [...] A Pedagogia é a minha vida! [...] 5. O pedagogo é o profissional, o cientista da educação, não com a ideia da ciência pronta, acabada, fechada, mas com a ideia da ciência que é constituída a cada dia, que se forma, que se junta em prol de um entendimento do que é o ser humano, da formação desse ser humano. [...] 6. a escola precisa ir além do seu conhecimento formal, prescrito, e entender o ser humano como humano (Organza, Entrevista Narrativa).

[...]1. Eu sempre fui muito ligada ao estudo, eu sempre gostei muito de ler. [...] 2. Eu abandonei os estudos porque eu não conseguia ser aprovada. [...] 3. Eu precisava me colocar de novo no lugar, onde eu pertencia. Eu sabia que só poderia voltar a ter assento, a fazer parte do meio que eu vivia, que eu convivia, através do conhecimento. [...] 4. Suscitou em mim um desejo de não ser apenas uma professora com o magistério, mais de ir um pouco além. [...] 5. Eu não quero apenas me formar pedagoga, eu quero ter conhecimento e conhecimento no nível de pesquisa; eu quero ser pesquisadora. [...] 6. A pedagogia não é o pedagogo. O pedagogo ele se faz enquanto e dentro de um curso de Pedagogia, ou talvez até não. Porque existem pedagogos que nunca botaram os pés dentro da universidade. Tem pedagogos que saem da universidade e não são pedagogos, são apenas dadores de aula, ou reprodutores, sabe? (Algodão, Entrevista Narrativa).

[...] 1. Quando eu entrei na faculdade eu não tinha noção do porquê da Pedagogia. [...] 2. Quando a gente chega na faculdade, a gente descobre que a Pedagogia é muito mais ampla, muito mais complexa. [...] o caminho não é só a sala de aula; existem outros caminhos. [...] a gente começou a trabalhar com a questão da gestão, [...] da importância da formação continuada. [...] 3. Eu me sinto pedagoga no sentido, assim, de ser uma profissional que está o tempo todo pensando a questão da educação, principalmente [...] ser pedagoga *pra* mim é o que me dá muito prazer e que me desafia o tempo todo; não é prazer o tempo todo. [...] 4. Estou me tornando pedagoga. [...] eu preciso aprender. [...] eu falo que quando a gente 'é', a gente fica estagnada (Renda, Entrevista Narrativa).

[...] 1. Eu não me imaginava na Pedagogia. [...] 2. É isso que eu quero, a Pedagogia, mas não como uma simples opção do que está posto; eu quero tentar fazer diferente, minha postura enquanto sujeito, enquanto pessoa. [...] 3. A gente tem que desviar, ou a gente sai do caminho, assumindo as consequências da atitude de desviar, ou a coisa não sai do lugar. [...] 4. A Pedagogia tem que me possibilitar compreender como é que se faz, não é a receita pronta, mas a gente tem que ter, sim, o método, saber o método, tem que definir o método, tem que definir caminhar. [...] 5. Minha atuação como pedagoga é em todo momento, inclusive quando eu não estou num espaço educativo, seja academia, seja trabalho, eu não consigo me deslocar desse meu estar, desse meu ser enquanto pedagoga (Viscose, Entrevista Narrativa).

[...] 1. Eu tinha essa inclinação pela docência. [...] 2. Eu sinto que não seria uma outra coisa a não ser professor, mas ao mesmo tempo, esse processo desmotiva, as condições de trabalho do professor, a questão da valorização do professor [...] a gente não tem merecido valor; a questão da remuneração [...] essas coisas me desmotivam. [...] 3. Eu acredito que o curso de Pedagogia deveria, de certa forma, na minha concepção, especificar mais. [...] a gente não tem uma definição de quem é o pedagogo, [...] o que se deve fazer um pedagogo. [...] 4. Teoricamente, digamos assim, o pedagogo é compreendido como aquele profissional que está num espaço educativo para articular a prática docente, os docentes (Malha, Entrevista Narrativa).

[...] 1. Na verdade eu nem sabia o que um pedagogo fazia. [...] 2. Eu gostava da teoria, [...] a sala de aula, para mim estava distante. [...] 3. O estágio foi fundamental porque eu comecei a gostar da sala de aula. [...] 4. Eu gosto da sala de aula. [...] eu me senti pedagoga na docência. [...] 5. Eu ainda vejo a Pedagogia como aquele curso que forma o professor. [...] 6. A Pedagogia é isso, ela já está nascendo, ela há muito tempo está sendo constituída, mas não tem como você delimitar o que é a Pedagogia porque o mundo está em constante transformação e o espaço da escola... a escola também tem mudado. [...] 7. O pedagogo é o profissional que está para essa questão, mesmo, da fundamentação da educação, mas que pode escolher seu local de trabalho a partir daquilo que ele vai sentindo, porque a educação é muito ampla (Seda, Entrevista Narrativa).

As narrativas, em forma de *flashes*, permitem vislumbrar as microtransformações que afirmam os sujeitos, individualmente, em seu estar sendo. Por eu ter arriscado em enumerar as passagens do eterno retorno, sinto-me na responsabilidade de evocar a intratemporalidade do presente, passado e futuro. Não há um passado que não se constitua sem ter sido presente, tampouco seria passado porque apareceu um novo presente, “nunca um presente passaria se ele não fosse ‘ao mesmo tempo’ passado e presente” (DELEUZE, 2006, p. 126). Deleuze traz Bergson para dizer que, paradoxalmente, passado e presente são contemporâneos, coexistentes e preexistentes. O primeiro paradoxo está em que *passado é contemporâneo de si como presente que todo presente passa, e passa em proveito de um novo presente*; o segundo, *todo passado coexiste com o novo presente em relação ao qual ele agora é passado*; e, o terceiro, que completa os outros dois, *o elemento puro do passado em geral preexiste ao presente que passa*, deixando saber que há um elemento substancial do tempo desempenhando o papel de fundamento. Esses paradoxos ajudam a argumentar o desenvolvimento da *pedagogicidade* na medida em que se compreende que não há uma interrupção temporal no Ser pedagogo; não temos como dizer que o pedagogo é presentificado por pura estabilidade identitária e em nada tem a ver com as experimentações anteriores, individuais e, ainda com o futuro que, para Deleuze, é do próprio eterno retorno, pois, este

[...] só concerne e só pode concernir ao terceiro tempo da série. É somente aí que ele se determina. Eis porque ele é literalmente chamado de crença do futuro, crença no futuro. O eterno retorno só afeta o novo, isto é, o que é produzido sob a condição da insuficiência e por intermédio da metamorfose. Mas ele não faz retornar nem a *condição* nem o *agente*; ao contrário, ele os expulsa, os renega com toda a sua força centrífuga. [...] Ele é o novo, é toda a novidade. Ele é, sozinho, o terceiro tempo da série, o futuro enquanto tal (DELEUZE, 2006, p. 138-139, grifos do autor).

Sendo o futuro o eterno retornar, passado e presente são apenas suas dimensões. O passado, a condição; o presente, o agente. Então, é no eterno retorno que se extrai uma diferença em si-mesma. De volta às narrativas é possível observar que tais diferenças no Ser pedagogo são intensidades que se chocam em diversas relações contingenciais deixando ver que a *pedagogicidade* tem em si a potência do eterno retorno, cuja intratemporalidade do devir-pedagogo não está sucumbida à formação acadêmica, muito embora, seja esta também um grande paradoxo, pois se de um lado a ela não está restrita, por outro, tampouco se torna num profissional pedagogo fora dela.

É improvável que os pedagogos cristalizem suas concepções no ponto em que se encontram, pois em seu plano de consistência, estão a todo tempo em agenciamentos maquínicos que os colocam em movimentos de individuações, fazendo-os retornarem em diferenças. O que apresento, portanto, são atualizações do virtual no real, quando os sujeitos vão retornando a si, em repetição, ou seja, em “singularidade não permutável e insubstituível. [...] Repetir é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente” (DELEUZE, 2006, p. 19-20). Há no eterno retorno uma repetição que tem em si a potência do devir. Deleuze lê em Nietzsche que há “repetição no eterno retorno como o Ser, mas opõe este ser a toda forma legal, tanto ao ser-semelhante quanto ao ser-igual” (p.26).

Agora, entendendo o devir em seu fluxo contínuo, em constantes movimentos de eterno retorno, digo que o Ser pedagogo em nada tem a ver com a construção de identidade, conforme argumentarei adiante.

4.3 EM OPOSIÇÃO À IDENTIDADE

Quando trouxe palavras introdutórias sobre a repetição no eterno retorno, a intenção foi afirmar um movimento que leva sempre o sujeito ao seu infinito, deixando-o se ver como um ser fasado. No entanto, Deleuze (2006) nos fala de uma repetição por identidade, estática, resultante de algo, à caça da simetria, a qual somente produz o retorno ao mesmo, ao semelhante, ao equivalente, ao idêntico. Entretanto, quando me refiro ao Ser pedagogo assumo uma oposição ao sentido da identidade do pedagogo, por compreender que a identidade é uma forma mesma de ser, um modo semelhante de ser; é a aceitação do idêntico. Feito isso, não deixo de perceber que a busca da identidade é um dos maiores desejos quando o assunto é a formação do pedagogo. Concordando com Deleuze (2006, p. 339), “quando dizemos que o eterno retorno não é o retorno do Mesmo, do Semelhante, ou do igual, queremos dizer que ele não pressupõe qualquer identidade. Ao contrário, ele se diz de um mundo sem identidade, sem semelhança e sem igualdade”. Esta modelagem é impensável quando a colocamos no fluir da vida em toda a sua imanência, porque não há uma forma ou um modo de Ser pedagogo; cada indivíduo é um exemplar que garante em si a sua

univocidade. Para Deleuze (1976) não podemos compreender o eterno retorno enquanto não o opomos de certa maneira à identidade.

A questão da identidade aparece nos fluxos formativos dos pedagogos como *a pedra no caminho* de Carlos Drummond de Andrade (2013). Há uma “violenta” maneira de modelagem quando se procura um única forma de Ser pedagogo, podendo ser visto nas falas:

[...] eu sou professora? Eu sou coordenadora? Eu sou pesquisadora? E fiquei assim, sem saber o que eu era! Peguei o canudo, concluí sem ter realmente essa identidade (Seda, Ateliê das memórias).

[...] Foi difícil *pra* mim encontrar e definir na questão da identidade do pedagogo. [...] Eu estou como Seda, eu não me vejo como pedagoga, há até um conflito em relação a profissão. Sei que é isso que eu quero, agora, como sujeito dentro do processo, [mas] qual é o meu papel, mesmo? (Renda, Ateliê das memórias).

[...] Eu comecei a estudar a identidade; eu fiz minha monografia na área de identidade. Ai eu cheguei àquele entendimento inicial de que a identidade ela se constrói e se reconstrói a todo momento, a partir das nossas experiências tocantes, no ser. Então, não era só o curso de Pedagogia que ia nos tornar pedagogo, nos fazer pedagogo, mas a nossa práxis, no dia-a-dia, que ia construir esse “eu sou pedagogo” (Organza, Entrevista Narrativa).

O primeiro choque foi a realidade [a sala de aula numa escola pública do campo]. [...] se ela [a formação acadêmica] foi possível em me aproximar do exercício da profissão? Vou dizer que não! Foi nesse momento que eu me constituí pedagoga e formei minha identidade profissional (Algodão, Entrevista Narrativa).

A minha concepção, o meu entendimento maior que me identifica enquanto pedagogo, eu acho que é esse diferencial que a gente tem, como eu estou batendo na mesma tecla, de que outras, talvez, formações, até outras licenciaturas não têm, que é essa visão mais ampla de mundo que o

pedagogo tem. [...] aí eu acho que a gente encontra uma identidade. [...]. Porque a gente, de certa forma, tem essa visão maior de mundo, de educação e acredita na mudança da educação. Acho que é aí que a gente se identifica, como grupo. Acho que todo pedagogo, de certa forma, tem essa visão. É o que nos faz, de certa forma, uno, nesse sentido (Malha, Entrevista Narrativa).

Em Seda e Renda é possível observar certa aflição em ter que assumir uma forma, como se dependessem disso para se tornarem pedagogas. Há um sentimento de “fora de casa”, deixando-as excluídas de um território profissional, mesmo quando afirmam a sua pedagogicidade em seus mapas de vida e em suas cartografias-narrativas.

Organza, por sua vez, na tentativa de entender e construir sua identidade aproximou-se muito mais do sentido da diferença. No momento que diz de um desfazimento e refazimento de si, aproxima-se do próprio movimento de eterno retorno e, como nos diz Pereira (2013, p. 41), “esse estado de tensão constante, esse risco permanente de desfazer-se, é algo muito distinto de identidade. Uma identidade é a institucionalização de uma forma, é a redução do movimento de criação à reprodução de modelos hegemônicos e estereotipados”.

Algodão produz forças ao produzir suas “maneiras de fazer”, fora das modelagens profissionais e, ainda assim, diz que aí está a sua identidade profissional, sugerindo a apropriação do discurso da identidade como uma necessidade que se impõe ao ser. Para contestar tal discurso, trago Sá (2004, p. 126) com quem faço voz, para dizer que “é justamente quando se desprendem de expectativas de uma identidade de Pedagogo, idealmente veiculada, que os estudantes vão desenvolvendo uma compreensão no sentido da construção de um mundo, de uma existência singular”.

Malha, depois de insistir na ausência e na necessidade de uma identidade para o curso e para o pedagogo, ao não encontrá-la, prefere anunciar uma modelagem das ideias, do modo de pensar um pedagogo, deixando ver a força que se impõe às formações profissionais de massificação. Em Pereira (2013, p. 42) encontramos que “a institucionalização das identidades é uma forma de homogeneizar o cotidiano e constituir os agrupamentos e

coletividades”. Para Malha, o fato de pensar de forma homogeneizante dá estabilidade ao grupo de pedagogos, dá-lhes identidade.

De modo geral, fica visível que a sociedade moderna vive à caça de produzir identidades ou representações, de repetições “nuas”, como diz Deleuze (2006), ou seja, estão focadas no efeito, são extensivas e ordinárias, podendo somente ser desenvolvidas e explicadas. Trata-se de um tipo de repetição que busca a igualdade, a comensurabilidade, a simetria; são repetições inanimadas. A busca pela identidade faz sentido quando analisamo-la em relação com a representação que, segundo Deleuze (2006, p. 93), “tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada”. A representação está associada a uma lei que a torna possível, como forma de identidade, que “constitui ora o em-si do representado ($A \text{ é } A$), ora o para-si do representante ($Eu = Eu$). O prefixo RE-, na representação, significa a forma conceitual do idêntico que subordina as diferenças” (p. 93). A identidade do pedagogo é uma representação que se faz do pedagogo, donde se exclui as diferenças. Entretanto, quando perspectivamos outras possibilidades de ver e de interpretar, podemos dizer que os fluxos das forças vivas no plano de imanência podem desviar dessas formas determinadas, pré-moldadas, deixando notar os devires do pedagogo, cujas multiplicidades, em constantes transformações, não são passíveis de fixações. O Ser pedagogo é um ser do devir, cuja identidade lhe escapa. De fato, o devir-pedagogo arranca o sujeito da identidade e o coloca em movimentos de produção de singularidades. Nesse sentido, diz-se que o Ser pedagogo é uma potência que se atualiza e, ao atualizar-se, coloca-se novamente em estado de defasagem e, encontrando-se assim, acessa continuamente as potências de devir, tornando-se num *outro* em si-mesmo, diferindo-se, “no sentido daquilo que justamente vêm abalar as identidades, estas calcificações de figuras, opondo-se à eternidade. O inatual, o intempestivo. Diferenças que fazem diferença” (ROLNIK, 1995, p. 1). Então, assumo a oposição à identidade e sigo a caminho da diferença.

4.4 A CAMINHO DA DIFERENÇA

Quando anunciei a oposição à identidade trouxe como argumento um dos tipos de repetição, a repetição do mesmo, repetição “nua”, modelar, da qual nos fala Deleuze. Penso que agora é preciso anunciar e melhor discutir o segundo tipo, a repetição da diferença, que constitui um dos fios importantes a esta Costura. A repetição da diferença, segundo Deleuze (2006), é dinâmica, evolutiva e concentra-se muito mais nas causas que nos efeitos, diferentemente do que ocorre com a repetição do mesmo. A repetição da diferença funda-se no desigual, no incomensurável e no dissimétrico. É, ao mesmo tempo, uma repetição que tem “o segredo de nossos mortos e de nossas vidas, de nossos aprisionamentos e de nossas liberdades, do demoníaco e do divino” (DELEUZE, 2006, p. 50). Para este autor,

A repetição opõe-se à representação: o prefixo mudou de sentido, pois num caso, a diferença se diz somente em relação ao idêntico, mas, no outro, é o unívoco que se diz em relação ao diferente. A repetição é o ser informal de todas as diferenças, a potência informal do fundo que leva cada coisa a esta ‘forma’ extrema em que sua representação se desfaz (DELEUZE, 2006, p. 95, grifos do autor).

Ao pensar sobre esses dois tipos de repetições, Deleuze afirma que ambos são independentes, todavia, a repetição do mesmo é animada pelo espírito da repetição da diferença, ou da repetição “vestida”, oculta, que está sempre mascarada, disfarçada, embora potente, que faz deslocar o sujeito do mesmo. A repetição da diferença é latente, constituída em delicadas tramas, “é o sentido primeiro, literal e espiritual da repetição. Da outra, o que resulta é o sentido material, secretado como uma concha” (DELEUZE, 2006, p. 51) e complementa citando o poeta Blood: “o mesmo só retorna para trazer o diferente” (p. 94). Em núpcia com o pensamento de Nietzsche, Deleuze faz ver que se o que retornasse fosse o mesmo, o Uno, ele sequer teria saído de si mesmo e, então, completa: “o sujeito do eterno retorno não é o mesmo, mas o diferente, nem é o semelhante, mas o dissimilar, nem é o Uno, mas o múltiplo, nem é a necessidade, mas o acaso” (p.183).

Há, no interior da repetição do mesmo, forças singulares que “tecem suas repetições antes de tudo nas profundezas da terra e do coração, onde as leis ainda não existem” (DELEUZE, 2006, p. 51). Neste sentido, é possível compreender a relação que ora estabeleço entre a

identidade do pedagogo - e do curso de Pedagogia - e a pedagogicidade, ou seja, a identidade do pedagogo é dissolvida pela *pedagogicidade*, fazendo do Ser pedagogo um Ser de diferença.

A *pedagogicidade* são intensidades que evocam o eterno retorno. Este, prenhe de diferenças implicadas umas nas outras, sem identidade, caótico, faz retornar um *outro* em si mesmo, ser unívoco. Pode ser entendida como as diferenças que o pedagogo produz em si mesmo, sem, com isso, deixar de sê-lo. São intensidades individuantes que produzem singularidades que não se endurecem nas ‘leis’ e tampouco se deixam representar no idêntico. A *pedagogicidade* não está na exterioridade representada sob o mesmo conceito, neste caso, da identidade do pedagogo, mas no campo das forças vivas que se tramam e fazem devir o Ser pedagogo. Enquanto a identidade diz que o pedagogo ‘é’, a *pedagogicidade* como intensidade diferencial afirma que o pedagogo está em vias de ‘diferir-se’.

Retomando a metáfora da repetição nua, do mesmo, e a repetição vestida, da diferença, digo que o devir-pedagogo está relacionado aos modos como o pedagogo tem se vestido, mascarando-se, disfarçando-se autenticamente. O travestir dos pedagogos pode ser percebido em suas narrativas quando falam de suas compreensões sobre a Pedagogia e o Ser pedagogo, constituídas ao longo de suas itinerâncias.

Pedagogo Educador:

[...] na minha expressão traz muito Paulo Freire, eu compreendi a Pedagogia a partir dele; [o pedagogo] não é só um profissional que saiu ali depois de ter terminado a sua graduação e que agora vai procurar um mercado de trabalho, que está trabalhando, que está recebendo a partir de sua formação. Não! É ser educador. Quando eu penso na perspectiva de educador, não é somente o educador em sala de aula, ou trabalhando, mas educador na postura enquanto vida (Viscose, Entrevista Narrativa).

Pedagogo Professor

[...] pedagogo não é só quem está na sala de aula, mas eu, com as minhas experiências, ainda vejo a Pedagogia como aquele curso que forma o professor. [...] Certo que a Pedagogia não é só a docência, mas, o curso de Pedagogia tem que abrir esses espaços para que a gente vá percebendo o

que a gente gosta. É como se a Pedagogia fosse aquele leque que te desse várias oportunidades e as suas experiências com o currículo, te ajudassem a saber, a constituir a tua formação como pedagogo (Seda, Entrevista Narrativa).

Pedagogo Especialista e Docente

Eu compreendo que não existe uma Pedagogia isolada, uma Pedagogia professor, uma Pedagogia coordenador, uma Pedagogia diretor; eu acho que tudo está fazendo parte; uma pessoa está dentro da outra, interligada, conexão o tempo inteiro [...] o pedagogo é o profissional, [...] é o cientista da educação (Organza, Entrevista Narrativa).

Pedagogo Especialista

[...] muito se pensava no pedagogo só como o professor e a gente vê que o pedagogo pode se formar, pode se constituir *pra* desempenhar outras funções dentro da escola, que não só a sala de aula, e isso se faz presente na formação dele (Renda, Entrevista Narrativa).

Pedagogo Cientista

A Pedagogia é a ciência. [...] quando digo, no termo ciência, mesmo; de construção de um conhecimento; de um conhecimento científico, de um conhecimento elaborado, de um conhecimento refinado. Essa *pra* mim é a Pedagogia. É um sentido mesmo acadêmico, um sentido científico, de pesquisa, que tenha possibilidades de provocar discussões e, levantar discussões e procurar soluções *pra* tantos problemas que a gente vê na educação. [...] E o pedagogo é aquele que se apropria da ciência, mas que a transforma um tantinho em senso comum (Algodão, Entrevista Narrativa).

Pedagogo Coordenador Escolar

[...] pedagogo é compreendido como aquele profissional que está num espaço educativo para articular a prática docente, os docentes. Eu entendo dessa forma. Deveria, deveríamos ter pelo menos em todas as escolas, um pedagogo para estar coordenando esse trabalho (Malha, Entrevista Narrativa).

Se as narrativas dos pedagogos fossem olhadas apressadamente, poderiam sugerir identidades preservadas pelas representações sobre *o que é o pedagogo* e *o que é Pedagogia*. Entretanto, para dizer que falo de diferenças e não de identidades, roubo, mais uma vez, as palavras de Deleuze a fim de dizer:

Na medida em que a repetição interior se projeta por meio de uma repetição nua que a recobre, as diferenças que ela compreende aparecem como fatores que se opõem à repetição, que a atenuam e a fazem variar segundo leis ‘gerais’. Mas, sob o trabalho geral das leis, subsiste sempre o jogo das singularidades. As generalidades de ciclos na natureza são a máscara de uma singularidade que desponta por meio de suas interferências; e, sob as generalidades do hábito, na vida moral, reencontramos singulares aprendizagens (DELEUZE, 2006, p. 51).

Desta forma, o fato de estar sendo *pedagogo educador, pedagogo professor, pedagogo especialista e docente, pedagogo especialista, pedagogo cientista, pedagogo coordenador* ou quaisquer outras maneiras de Ser pedagogo não são condições dadas pelas representações que têm “a necessidade de um mundo convergente, monocentrado: um mundo em que se está embriagado apenas na aparência, em que a razão se faz de bêbada e canta uma ária dionisíaca, mas trata-se ainda da razão ‘pura’” (DELEUZE, 2006, p. 367). No sentido das diferenças, o que vejo são singularidades produzidas nos seus circuitos formativos nas composições de si, no devir-pedagogo. Um olhar amiúde vai mostrar que mais que identidades, as compreensões trazidas pelos pedagogos são atualizações que fazem na imanência da formação. São maneiras que os pedagogos vão se travestindo com diferenças de si, as quais vão deixando ver os novos sentidos para o seu Ser pedagogo.

Capturo de Deleuze (2006) sua concepção sobre a Ideia. Esta, entendida em sua complexidade, são multiplicidades *definidas e contínuas* com *n dimensões*. Destriçando a sua formulação, Deleuze chama de ‘dimensões’ as variáveis ou coordenadas dos quais um fenômeno depende; a ‘continuidade’, o conjunto das relações entre as mudanças destas variáveis; e a ‘definição’, os elementos reciprocamente determinados por essas relações. Segundo o autor, “a Ideia é um universal concreto em que a extensão e a compreensão caminham juntas, não só porque ela compreende em si a variedade e a multiplicidade, mas porque compreende a singularidade em cada uma de suas variedades” (DELEUZE, 2006, p. 252). Portanto, sendo a Ideia composta de multiplicidades em que a variabilidade se dá no ‘quanto’, ‘como’ e em ‘cada caso’, temos que cada coisa é também uma multiplicidade e

encarna uma Ideia. A Pedagogia, neste sentido, é uma Ideia e coexiste com outras Ideias, carregando em si todas as suas multiplicidades. Apesar disso tentamos reduzi-la à ideia do mesmo, na pretensa identidade modelar. Todavia, quando recuperamos o sentido da Ideia, reafirmamos o ‘distinto’ como uma de suas características capaz de “prolongar o singular sobre os pontos regulares até a vizinhança de uma outra singularidade” (p. 252).

Pedagogos são singularidades que se movimentam no campo da Pedagogia e esquartejam a identidade através de intensidades diferenciais. Existe, na Pedagogia, virtualidades diferenciais com as quais o pedagogo conjuga e vai diferenciando-se, atualizando-se no real. Para Deleuze (2006, p. 266), “as Ideias [...] conjugam a maior potência em diferenciar-se com a impotência de diferenciar-se. As Ideias são variedades que compreendem subvariedades em si mesmas”. E de quais subvariedades fala Deleuze? A primeira, as variedades ordinais, dimensões-altura, refere-se à natureza dos elementos e das relações diferenciais que, no caso da Pedagogia, podem ser entendidas como os seus “tipos” (pedagogia e Pedagogia) os quais vão se implicando, relacionando-se, decompondo-se, de tal forma que os elementos de uma ordem podem tornar-se elementos na outra; a segunda, as variedades características, dimensões-largura, refere-se aos graus de uma relação diferencial, numa mesma ordem, e às distribuições de pontos singulares para cada grau. Na Pedagogia, podemos pensá-las a partir de suas expressões em docência, em ciência, em arte, em coordenação e outras tantas; e a terceira, as variedades axiomáticas, dimensões-profundidade, que determinam um axioma comum para relações de ordem diferente, que na Pedagogia pode ser entendido como a problemática da educação, multiplicidade em torno da qual as diferenças vão acontecendo. Em suma, a Ideia não se separa de seus tipos de variedades que se interpenetram e, de modo algum, pode ser vista como essências, como poderia pretender o racionalismo. Pensar a Pedagogia como uma Ideia não é essencializá-la, posto que

A Ideia não é o elemento do saber, mas de um ‘aprender’ infinito que, por natureza, difere do saber, pois aprender evolui inteiramente na compreensão dos problemas enquanto tais, na apreensão e condensação das singularidades, na composição dos corpos e dos acontecimentos ideais. Aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira [aprender a Pedagogia], significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou de sua própria língua [ou de suas experimentações] com os de outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos faz penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos (DELEUZE, 2006, p. 272).

Não se sabe Ser pedagogo, mas se aprende a Ser pedagogo, em fluxos de pedagogicidades. Saber ser pedagogo é uma proposição da identidade e exige uma semelhança dos modos de perceber e de Ser pedagogo. Ao contrário disso, aprender a Ser Pedagogo é extraproposicional, requer produzir a si mesmo em diferenças. Deleuze nos fala da aprendizagem como um novo teatro (não-aristotélico), de problemas e questões sempre abertas. Aprender a Ser pedagogo é ter como objeto da Pedagogia o problema, com seus acontecimentos, afecções, acidentes, donde se pode sentir os movimentos de diferenciação e de diferenciação, metades do objeto da Ideia.

Considerando que todo o objeto é duplo, temos na Pedagogia a sua imagem virtual e a sua imagem atual, sem que ambas se assemelhem. A diferenciação refere-se ao conteúdo virtual da Ideia e a diferenciação a atualização dessa virtualidade, em espécies e partes distintas. A diferenciação possui plena realidade e é onde a existência é produzida em conformidade com o tempo e o espaço, imanentes à Ideia. Há um dinamismo espaçotemporal, como dramas de Ideias, que encarna as relações diferenciais e que se torna um agente de diferenciação. Esta, por sua vez, é simultaneamente das partes, das qualidades das extensões, cuja atualização do virtual se faz por uma diferença, divergência, de modo que a diferenciação é sempre uma criação. E o que faz com que as virtualidades se atualizem? Para Deleuze (2006) o que determina o processo de atualização é a intensidade, que dramatiza e exprime imediatamente nos dinamismos espaçotemporais de base, determinando uma relação diferencial, indistinta na Ideia, a se encarnar numa qualidade distinta e num excesso distinguido. Portanto, é a intensidade que se desenvolve e determina um processo de atualização cuja diferenciação implica a criação de linhas onde opera. Tal formulação deleuziana me faz compreender os movimentos de composição do Ser pedagogo, e argumentar que os pedagogos estão sempre em movimentos de repetição em eterno retorno, em devir-pedagogo. Retomando as partes das narrativas, nas quais coloco títulos distintos, reafirmo que em nada tem a ver com identidades do Ser pedagogo, mas com as expansões que se prolongam nos pedagogos em suas diferenciações, uma vez que “no virtual, a diferença e a repetição fundam o movimento da atualização, da diferenciação como criação, substituindo, assim, a identidade e a semelhança do possível” (p. 300).

Considerando o espaço e tempo que constituem o dinamismo do atual Ser pedagogo, a identidade se dissolve e, então, experimentamos a catástrofe das formas modelares, como

vem ocorrendo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como os seus desdobramentos nas propostas curriculares das instituições de ensino. São tentativas de perspectivar a formação do pedagogo em identidades as quais são sempre traídas pelos movimentos de virtualidade/atualidade da Ideia e, como “não somos fixados a um estado ou a um momento, mas sempre fixados por uma Ideia como pelo brilho de um olhar, sempre fixados num movimento que se faz” (DELEUZE, 2006, p.308), temos somente a ilusão dessas identidades, quando o que experimentamos são os efeitos das diferenças.

Os pedagogos - e poderiam ser outros profissionais - se movimentam, repetidamente, do virtual ao atual, no drama das Ideias, produzindo a diferenciação, “seja porque ela condensa as singularidades, seja porque ela precipita ou desacelera os tempos, seja porque faz os espaços variar” (p. 310). A Ideia possui, pois, o sistema de diferenciação, uma metade dialética (que em nada tem a ver com contradição ou negação, mas com o problema) e a exposição do virtual; e um sistema de diferenciação, estética, processo de atualização.

E como entender a diferença? A diferença é a intensidade e não a sua atualização; ela se dá em profundidade, encarnada no mundo sensível, em que o diferente remete ao diferente. A intensidade é que é diferencial e, portanto, a diferença em si mesma. Quando se diz que o pedagogo se produz em diferenças, é preciso dizer que o que vemos não são as próprias diferenças, pois estas são inexplicáveis; diz-se que os pedagogos são agitados por intensidades diferenciais profundas, que procuram resolver seus problemas virtuais atualizando-os. Como os problemas são irresolúveis, repete-se em eterno retorno e o que vemos são as suas diferenciações. Deleuze (2006, p. 313) afirma que “a diferença não é o diverso. O diverso é dado. Mas a diferença é aquilo pelo qual o dado é dado. E aquilo pelo qual o dado é dado como diverso. A diferença não é o fenômeno, mas o número mais próximo do fenômeno”. Então, quando os pedagogos afirmam suas concepções sobre a Pedagogia e o pedagogo, o que notamos é a atualização, a diferenciação produzida pelas intensidades, pela diferença em si, que venho chamando de *pedagogicidade*.

A diferença é reconquistada pelo indivíduo quando ela atinge a sua potência máxima de trazer o novo, o outro em si mesmo. Neste movimento, ela elimina o mesmo, o semelhante e o idêntico, ou seja, tudo aquilo que tornaria impensável à própria diferença. Como bem

falam Deleuze e Parnet (1998, p. 11), “à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio”.

5 LINHAS QUE SE ENTRELAÇAM: CURRÍCULO E FORMAÇÃO

Já falei do perfume do jasmim? Já falei do cheiro do mar.
A terra é perfumada. E eu me perfumo para intensificar o
que sou. Por isso não posso usar perfumes que me
contrariem. Perfumar-se é uma sabedoria instintiva. E
como toda arte, exige algum conhecimento de si própria.
Uso um perfume cujo nome não digo: é meu, sou eu.
Duas amigas já me perguntaram o nome, eu disse, elas
compraram. E deram-me de volta: simplesmente não
eram delas. Não digo o nome também por segredo. É bom
perfumar-se em segredo.

(Clarisse Lispector, *Os perfumes da terra*)

5.1 DOS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Escolhi as palavras de Clarice Lispector para introduzir esta seção. Acredito que elas dizem, poeticamente, o meu esforço em dizer que o Ser pedagogo é feito nas composições de si e devém em seu próprio fluir. O devir-pedagogo guarda segredos, e sendo de natureza individual, não acontece por massificação. A ideia de devir-pedagogo é trazida para afirmar a formação em toda a sua processualidade, em eterno retorno, por isso, tem aromas diferenciados nos corpos em que acontece e, “como toda arte, exige algum conhecimento de si própria”, não há formação que ‘perfume’ as pessoas da mesma maneira. O “perfume do jasmim”, a formação, compõe com o corpo que o usa, que o experimenta. Formar-se é experimentar perfumes, únicos, que não exalam da mesma forma em diferentes corpos. Formar-se é compor-se e, por isso, não se pode usar perfumes que contrariem aqueles que os usam.

Ao trazer a concepção “aromática” da formação e, mais precisamente, da formação do pedagogo, sinto-me no compromisso de desromantizar os cenários em que ela vem se constituindo, sobretudo, na lógica da missão salvacionista recebida dos discursos oficiais e mercadológicos, que se alastraram nas últimas décadas, quando passamos a ouvir o barulho da formação em sua medida redentora, ora como saída para o desemprego (para os desempregados), ora/e como qualificação (para os que desejam novos patamares salariais e níveis de escolarização), ora/e destinada à melhoria do mundo, sobretudo, quando a tratamos associada à melhoria da aprendizagem de crianças e jovens.

Vivemos num mundo segmentarizado em todos os estratos que nos compõem. Como nos dizem Deleuze e Guattari (2012a, p. 92), “o vivido é segmentarizado espacial e socialmente”. Neste sentido, torna-se inadiável dizer que, se por um lado presumo que o pedagogo não se faz exclusivamente no curso de graduação em Pedagogia, por outro, não posso dizer que o pedagogo profissional seja formado fora dele. Afirmar um profissional pedagogo, no espaço social e legal do Estado brasileiro, pressupõe a passagem pelo curso de Licenciatura em Pedagogia.

O Estado define políticas sobre os diferentes segmentos endurecendo-os e organizando-os como melhor convém às suas estruturas ou, no caso dos Estados marcadamente neoliberais, aos próprios interesses de mercado. No meu entendimento aí está um dos problemas da formação, a qual vem se consolidando nas universidades em torno do capital humano, essencialmente profissionalizante, por metas. No caso específico da formação do pedagogo, há uma força política sobre as proposições curriculares no Brasil, denominada por Contreras e Souza (2011) de “encruzilhada política”. Embora eu não concorde com seus argumentos pela defesa da identidade, capturo dos autores o sentido da formação do pedagogo na encruzilhada, pois temos, de um lado, a ANFOPE, com fortes ressonâncias na Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que define as Diretrizes Nacionais para os cursos de Licenciatura em Pedagogia com tendência à centralidade na docência e, do outro, diferentes estudiosos que insistem na identidade do pedagogo, ecoando nas universidades no sentido de elucidar que pedagogo e professor não são os mesmos profissionais. Anuncia-se aí um binarismo na formação deste profissional, o qual trago para dizer que apesar do dualismo das proposições, ambos deslizam um sobre o outro, interpenetram-se e desestabilizam-se; e para argumentar que a formação do pedagogo tem se dado em segmentaridades diversas, atravessadas pelas duras ingerências do Estado, considero que não podem ser tratadas descoladas de sua complexidade. A formação não se dá exclusivamente na esfera do individual, mas também nos agenciamentos coletivos do tecido social.

A formação é atitude política. Concordando com Deleuze e Guattari (2012a, p. 99), para quem “tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica”; e, sabendo da inseparabilidade de ambas nas propostas formativas dos pedagogos, vou dedicar-me, sobremaneira, àquelas que se tramam nas percepções, nas afecções, nas conversas, as micropolíticas, as quais se fazem nas práticas curriculares nas salas de aula, nas relações formativas e não subsumidas pelas macropolíticas (aqui entendidas sob as concepções racionalistas e os documentos legais). Micropolíticas e macropolíticas coexistem nas segmentaridades e, portanto, fica entendido que a formação está sempre atravessada por essas duas dimensões.

Para esta Costura, trago diferentes concepções de formação, dentre as quais algumas se anunciam como micropolíticas que vibram nas segmentaridades e fazem escoar, vazar e

perverter as burocracias curriculares, cujos focos moleculares, potentes, pululantes, permitem rupturas na rigidez expressa nas macropolíticas.

A formação é um processo de vida, acontece nos instantes, nos modos de existir. Somos todos feitos nas tramas das nossas próprias histórias, marcados pelas experiências que nos alteram ao longo do tempo. Em Larrosa (2002, p. 21) a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca”. A experiência como o que nos acontece, carregada de sentidos, não pode ser confundida com informação, com saber alguma coisa, ou como um acúmulo de tarefas realizadas. O sujeito da experiência, de quem nos fala o autor, é um ser de devir, ou como nos diz o mesmo autor, apoiando-se em Nietzsche, é um sujeito que busca “chegar a ser o que se é”, não se diz do “chegar a ser” ou “tornar-se”, que conduz ao resultado “que se é”, como unidade. *Chegar a ser o que se é* é pura invenção, que não se trata da liberdade de criar o gênio, da soberania do sujeito de criar a si próprio, “mas a partir da experiência, ou melhor, da experimentação. [...] A experiência é um passo, é passagem” (LARROSA, 2009, p.57).

Trazer a ideia de experiência, como acontecimento, para o diálogo com a formação é uma tentativa de dizer que, tanto a experiência quanto a formação, fundam-se num tempo *kairós*, encarnado num tempo cronológico, indispensável à prescrição de um currículo. O tempo *kairós* se importa com o processo de devir, conquanto o tempo *chronos* compromete-se com o tornar-se, estado de estabilidade. Este diz que passados x-horas e y-dias letivos, o sujeito “é”, “está formado”; aquele, por outra via de interpretação, diz que o Ser pedagogo, devém de acontecimentos e se produz por individuações, diferenciando-se. O Ser pedagogo pode não emergir num tempo formatado em número de dias e de horas definidas para apreensões dos campos disciplinares prescritos e para a instrumentalização técnica da profissão porque tem a formação em sua infinitude, fenômeno a-temporal.

Embora eu não pretenda a negação da prescrição e da organização curricular, como já foi dito, mesmo porque vejo como necessário à formação profissional possibilitar a aquisição dos códigos da profissão, bem como a instrumentalização para o saber fazer de sua área específica, não vejo plausibilidade no estreitamento da formação sob o viés da finalidade.

Gadamer, em *Verdade e Método*, nos diz que o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica e não conhece nada exterior às suas metas estabelecidas. Para este filósofo, “será mantida a desconfiança que a palavra e o assunto ‘meta de formação’ merece, por ser, como tal, uma formação secundária. No fundo, formação não pode ser meta, não pode ser, como tal, desejada, a não ser na temática refletida do educador” (GADAMER, 1997, p. 50).

Ao colocar a formação do pedagogo na pauta deste estudo, as narrativas dos sujeitos se mostram importantes achados no sentido de fazer notar como os egressos experimentaram/experimentam e interpretam a sua formação acadêmica. Temos:

Não que a universidade não tenha me dado nada, ela me deu muito. Mas eu não consigo perceber [...] o curso de Pedagogia, dentro do curso de Pedagogia. Era como se a gente tivesse num grande bolo, cada um com sua fatia, e cada um só queria saber de sua fatia. Não havia preocupação em formar pedagogos; havia grande preocupação, com exceção de pouquíssimos professores do curso, em trabalhar a sua área de conhecimento. [...] A nota era o mais importante; a “minha disciplina” era o mais importante. [...] Você não tinha uma valorização do pedagogo dentro do próprio curso de Pedagogia e dentro da universidade como um todo. [...] Eu me fazia essa pergunta: ‘onde é que a UESB me ajuda a ser coordenador pedagógico?’, porque, assim, eu não via conteúdo de educação infantil, a gente não via nada da gestão, apesar dos elementos da gestão estarem presentes dentro do curso, como nas disciplinas de Currículo, de Educação Especial, mas não se focava em gestão, se focava de forma muito mais teórica do que de prática e não acontecia esse casamento. Então, assim [...], o que eu percebo é que a UESB provocou em mim um ganho, um crescimento intelectual. [...] a UESB contribuiu, *pra* mim, para a abertura de visão; para ver uma plenitude; para ver que o mundo era além daquilo eu imaginava (Organza, Entrevista Narrativa).

Quando a gente pensa, assim, na docência, o curso da UESB é totalmente disciplinarizante, em disciplinas assim: teoria, metodologias e prática. Eu acho que ele não me oportunizou, nos primeiros semestres, ir refletindo sobre a prática. [...] eu me interessava tanto pela teoria, porque eu não via

sentido na prática; na verdade, a prática já estava em mim, eu só não conseguia perceber, hoje eu vejo assim. Mas ele não me oportunizou a refletir a prática. Quando a gente tem aquelas disciplinas focadas (História da Educação, Filosofia da Educação...) é importante porque eu, também, não vou me limitar a dar minha aula sem ter toda uma contextualização, um conhecimento voltado, realmente, para um conteúdo histórico do que é a Pedagogia, mas elas não têm sentido. Por que não têm sentido? Porque não tem relação nenhuma com a prática. Eu não sei *pra* que aquilo serve, eu não me interesso para [uma finalidade]; estudo, decoro, mas vira uma coisa morta, que não tem tanto sentido. Eu percebo assim. Nas disciplinas de metodologia, elas teriam que te dar essa questão, mesmo, de método, para a docência, só que elas não dão, porque a visão ainda é muito fechada, até do que é a própria docência. Um currículo que está formando para a docência [?], eu acho que a gente ainda não consegue perceber essa relação com a docência. Então a gente se questiona: *pra* que estudar tanto as metodologias se quando chega nas disciplinas de prática, como estágio, a gente não consegue, sequer, aproveitar aquilo que a gente estudou nas disciplinas de metodologias para o estágio? É como se a gente tivesse que estudar tudo novamente porque a gente não conseguiu aprender nada. [...] Então, é um curso que está defasado nesse sentido. Ele não me deu essa abertura para estar refletindo (Seda, Entrevista Narrativa).

A universidade, para a minha formação, ela contribuiu, porque hoje eu consigo, claramente, compreender o que é necessário, o que não é necessário; o que pode ser aplicado, o que não pode ser aplicado; porque isso *tá* dentro do conhecimento sistemático. [...] Mas a universidade não contribuiu nesse ponto [a realidade da escola pública], a realidade que a gente vive no curso de Pedagogia dentro da universidade é uma realidade fantasiosa. Ela é fantasiosa por quê? [...] porque não existe uma conexão com esse menino [de péssimas condições de higiene], com esse menino de pé descalço. Não existe! Eles não te preparam para chegar numa sala de aula e [...] encontrar uma escola sem papel, sem lápis, sem livro; que muitas vezes não tem escola... (Algodão, Entrevista Narrativa).

Eu acredito que o que a gente vê a universidade não dá conta de nenhuma, digamos, modalidade de ensino ou nível de ensino. Eu acho pouco, porque

a gente tem várias modalidades de ensino, vários níveis de ensino, e de certa forma, entende-se que o pedagogo tem conhecimento para estar atuando em quaisquer áreas dessas. E a gente não tem! [...] no caso da nossa formação que é para anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, se a gente for buscar no currículo isso, você não encontra. Encontra muito pouco de, digamos assim, de um trabalho na universidade direcionado para isso (Malha, Entrevista Narrativa).

Mas foram [os professores] determinantes, mesmo, no sentido de ajudar a gente, de permitir que o processo de formação fosse muito mais internalizado, muito mais apreendido, do que só reprodução. Então eu vejo muito isso, apesar de sentir falta no curso, por exemplo, do estímulo à pesquisa. A gente não sentiu isso no período da nossa formação acadêmica, na graduação. [...] mas em termos de formação, mesmo, eu mesma não reclamo muito, não (Viscose, Entrevista Narrativa).

[...] a gente estudou num currículo dicotomizado, um currículo que [possuía] teoria, metodologia e prática. Que bom seria se a gente pudesse estudar a Sociologia da Educação, tendo contato com o ambiente da escola. Agora, Sociologia da Educação quer falar da educação, da Sociologia... Estar trabalhando com todos aqueles teóricos e não estar no campo, o fenômeno, a situação que a gente estudava, *pra* gente, não fazia tanto sentido (Renda, Ateliê das Memórias).

A partir das narrativas observo que as propostas curriculares aparecem direcionadas à formação de pedagogos, quase exclusivamente voltadas à apropriação teórica e, de maneira insuficiente, às questões metodológicas dos saberes da profissão. É como se tais propostas ainda insistissem em modelagens para o exercício profissional, desconsiderando um mundo em pleno fluxo de movimentos, que se altera continuamente. Quando os egressos apontam para a disciplinarização, como campos isolados e, supostamente desconectados de um mundo complexo, sentimos a fragilidade dos currículos prescritos, sugerindo que a formação nas universidades está imersa no sentido de meta, de finalidade, embora eu não esteja presumindo generalizações. Vejo currículos organizados em torno de disciplinas cristalizadas, paralisadas, fechadas em seus limites definidos, cujas fronteiras abertas estão aparentemente desprezadas.

Para Pereira (2014), a disciplina é território e, como tal, é um campo em permanente movimento de atualização e desatualização em cada nova prática e em cada novo componente objetivado; a disciplina não existe por si, é um lugar praticado, dentro de um espaço pleno de potencialidades, tramado por vetores de direções e de tempos, percorridos por sujeitos em movimentos. Portanto, para este autor, a disciplina é a atualidade da relação do sujeito em sua ação de conhecer, cujo limite é a dimensão finita determinada no infinito, resultante de uma intencionalidade do sujeito, o qual traça um foco de referência em torno de si. Assim, não cabe pensar as disciplinas em seu isolamento, em sua ordem absoluta, em que um território disciplinar seja privilegiado em detrimento de outro, ou mesmo, é impensável um currículo que não possibilite avizinhar os territórios disciplinares, de modo a favorecer os trânsitos, as desterritorializações e reterritorializações, atualizando-se mutuamente, expandido-se, sem que haja perda de espaço. Ainda como nos diz Pereira (2014), a totalidade infinita é virtual, é movimento veloz e sua temporalidade é processual; “a atualização são segmentos desse tempo e jamais, somadas, reconstituirão o todo” (p. 123). Ora, me parece que ao intentarmos uma prática articulada, ou interdisciplinar, como fala Pereira, não há intenção em recompor um todo, a unidade do mundo; bem sabemos e até já foi dito aqui, que não há unidade da realidade, mas realidades interconectadas. Não faz sentido perspectivar a unidade, por isso, considero imprescindível que nos coloquemos abertos aos movimentos (in)ensos ao discutir currículos, sob pena de imprimirmos à formação o sentido de mera instrumentalização técnica.

A ideia da formação por instrumentalização está amplamente consolidada nos discursos produzidos pela sociedade e, também, pelas universidades, sobretudo através dos perfis profissionais que se anunciam quer seja em suas cartilhas ou manuais de vestibulares, quer seja na modelagem de um profissional necessário às demandas de mercado, quer seja quando dizem de um profissional adequado às requeridas competências. Também os estudantes ficam na expectativa da aprendizagem por aplicação, como por “manual de instrução”, em contextos semelhantes ao aprendido, ainda que “fantasioso”, como disse Algodão, apesar de reconhecer que o acesso às teorias possa tê-la ajudado a compreender a realidade sob diferentes - até divergentes - perspectivas, sentimento compartilhado por Organza e Viscose.

Não podemos deixar de notar que o modo como as universidades têm se apresentado nas últimas décadas reafirma o seu compromisso com “formação fabril”, numa lógica de

produção de trabalhadores em série, em detrimento do sujeito das experiências. Quase sempre os currículos se organizam disciplinarmente em torno dos fundamentos, das metodologias e das atividades práticas - como aplicação e ou confrontação das teorias - quando, somente no período de estágio, os estudantes têm que prestar contas do que foi “aprendido” ao longo do curso e, finalmente, será julgado apto ou inapto a receber um diploma de pedagogo. Esse tipo de formação por meta, por finalidade, dá indícios de desperdiçar as potências criativas, acarretando na minimização das possibilidades de vida intensa, como nos disse Fuganti (2013).

Ao analisar algumas propostas curriculares para os cursos de Pedagogia a que tive acesso ao longo de minha itinerância profissional, pude observar que a experiência tem sido conotada como sinônimo de trabalhos práticos realizados pelos discentes, variando entre estágios não curriculares, práticas de monitoria, dentre outras. Não digo que tais atividades não sejam passíveis de experiências, porém sua restrição, nesta direção, sinaliza para a redutibilidade do que se coloca neste texto por experiência. Larrosa lê em Nietzsche, que a experiência

Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. Por isso a trama do relato de formação é uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta (LARROSA, 2009, p. 57, grifos do autor).

Gosto da expressão *à espreita*, usada por Deleuze no conjunto de sua obra, e por isso entendo que a formação deve deixar o indivíduo à espreita, exposto, em condições de experimentar a vida, a existência, a formação. Para Fuganti (2007, p. 67) “as formações humanas, através de seus modos de viver e de pensar, inventaram e ainda conservam e cultivam uma tendência em investir e aplicar tempos e movimentos que nos afastam cada vez mais do gosto pelas experimentações criadoras”. O autor nos adverte que tais atitudes nos afastam, cada vez mais, da capacidade de acontecer.

Para Gadamer o processo de formação se dá ao “manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais. Nela existe um sentido universal para a medida e para a distância com relação a si mesmo, e, por isso, uma elevação sobre si mesmo, para a universalidade” (GADAMER, 1997, p. 58). Todavia, essa universalidade não é para um

conceito ou para compreensão, mesmo porque, não se determina algo particular a partir de algo universal, nem se pode comprovar nada por coação. Para o autor, os pontos de vista que devem se manter abertos não são padrões fixos, que tenham validade, são pontos de vista como possíveis outros.

Na construção do sentido que trago para a ideia de formação, acrescento a esta bricolagem teórica (sem a intenção de avizinhar quaisquer concepções) as contribuições de Pimentel que, numa abordagem antropológica, apresenta a formação, a transformação e a afirmação como interfaces dos circuitos interculturais de existência. A formação humana é percebida pelo autor como um “drama marcado por ritmos que envolvem cada indivíduo no movimento de enraizamento na sua cultura de origem e nas transformações provocadas pelo encontro com outras culturas” (PIMENTEL, 2010, p. 25). Ao compreender a formação de um ponto de vista rítmico o autor supõe adotar a noção de transformação nas relações existenciais do ser, uma vez que corpos e mentes estão inscritos nas dinâmicas da vida e, portanto, não podem ser vistos isolados, apartados ou acabados. Há um pertencimento social e cultural compartilhado pelos sujeitos em seu existir. Desse modo, o reconhecimento das experiências multiculturais desafia a educação no sentido da legitimação das culturas na transformação das condições políticas, econômicas, sociais e ambientais na direção “de um convívio em que a reciprocidade no reconhecimento e na transformação das condições de existência promovam novos coletivos de vida” (p. 31). O existir, então, passa ao sentido da afirmação, pela busca de um lugar em que cada indivíduo biografava a sua presença na vida social, como nos diz o autor.

Trazendo o conceito de formação para uma compreensão hermenêutica, este se reveste de um processo em que o sujeito busca dar sentido à própria formação. Para Hermann (2002), a formação sempre faz um movimento em que o sujeito afasta-se de si para apropriar-se do sentido do mundo, mas volta a si mesmo, a partir do outro. Segundo a autora, a hermenêutica permite à formação o movimento de estranheza e familiaridade, necessárias à constituição do sentido, de modo que “pelo distanciamento e estranhamento o sujeito pode reinterpretar e demover hábitos, e pela familiaridade o sujeito produz, a partir do seu mundo, antecipações de sentido.” (HERMANN, 2002, p.101). Em publicação mais recente, a autora nos fala da compreensão da formação como experiência, numa perspectiva hermenêutica como “uma abertura para vivências que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva; ao contrário,

envolve a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporeidade” (HERMANN, 2012, p. 31).

Essa compreensão de si e dos fluxos formativos pode ser trazida para o sentido que Ardoino, numa abordagem multirreferencial, chama de autorização ou “a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio co-autor, de querer se situar explicitamente na origem de seus atos e, por conseguinte, dele mesmo enquanto sujeito” (ARDOINO, 1998, p.28). Barbosa (2012), inspirado no citado autor, acrescenta elementos e amplia a ideia de alteração para além do reconhecimento e da aceitação do outro (alteridade), mas, sobretudo, para a ação do outro. Citando Ardoino, diz que “é muito fácil dormir com a ideia do outro, ele não ronca [...] é muito mais difícil viver com a alteração, quer dizer com a ação do outro, que tem negatividade, que se opõe a nós, portanto, e do qual o desejo não responde necessariamente ao nosso” (p. 68).

Nesta profusão de concepções em torno da formação, sigo perguntando: como pensar a formação considerando a sua institucionalização nas agências formativas? Presumo que a resposta mais plausível seja a de conectá-la ao currículo, como fizeram Maria Roseli de Sá e Roberto Sidnei Macedo, cujas discussões não se assentam no conjunto binário currículo e formação. Ao contrário disso, eles estabelecem os necessários imbricamentos entre currículo e formação, fazendo ver o currículo como conjunto de mediações que favoreçam a formação.

Em Macedo (2010; 2012; 2013), a formação vem sendo discutida para além de um fenômeno “exerodeterminado”. De acordo com este autor, enquanto assim estiver sendo concebida, estará se negando a condição de seres humanos em relação com o mundo, interpretando-o (MACEDO, 2013). Desta compreensão vem desenvolvendo a ideia de “experiênciaformação”, argumentando, em seus escritos, que as experiências se dinamizam num contínuo processo de compreensão do mundo, de modo que a formação neste sentido passa a ser considerada como um fenômeno experiencial e profundo do Ser humano, mergulhado numa cultura, numa sociedade, onde interage significativamente através de diversas e intencionadas mediações (MACEDO, 2010). O citado autor trata, ainda, do necessário imbricamento do currículo e formação como uma exigência política e pedagógica, afirmando que “uma das antinomias que mais nutrem a concepção mecanicista

e burocrática de currículo tem a ver com a desvinculação das questões de currículo das questões e debates sobre a formação” (MACEDO, 2011, p. 30).

Sá discute o currículo como sendo um dispositivo de formação, “um movimento em que as possibilidades se atualizam e cada possibilidade realizada é um acontecimento, cuja temporalidade é finita” (SÁ, 2010, p. 57). Para esta autora, o currículo tem a função precípua de subsidiar, mediante recurso da escolarização, os percursos formativos dos que ocorrem às instituições de ensino. Em seus escritos, sinaliza para as possibilidades⁸ formativas dos sujeitos no mundo do currículo, nas quais o estudante vai atualizando-as no ser, sendo. Dialogando a todo tempo com Gadamer, Sá (2010) desconfia da pretensa função do currículo em assegurar percursos únicos de formação, com vistas ao alcance de um perfil modelar do egresso; com isso escreve acerca de um currículo aberto às possibilidades formativas dos sujeitos, ideia que me é cara quando a perspectiva em composição com a necessária promiscuidade curricular.

5.2 FORMAÇÃO EM COMPOSIÇÕES, A PROMISCUIDADE CURRICULAR

Do que está posto até aqui é impensável esperar de um currículo - cristalizado, rígido, cartesiano, fundado no isolamento - uma formação seja no sentido de *dever*, de *ritmos de vida*, seja como *possibilidades*, ou mesmo como aprendizagem de *alteração* e *autorização*. Considerando as possibilidades formativas de que nos fala Sá, as propostas curriculares não se abriram, ainda, para dar visibilidade e valorizar as experiências individuais, por seu conteúdo formativo. Todavia, nas narrativas dos pedagogos pude notar movimentos importantes que ajudam a sentir alguns desvios das prescrições e restrições curriculares, feitos pelos estudantes à época, atuais pedagogos, alterando suas propostas formativas e, de certa forma, abrindo fissuras para pensar o currículo.

⁸ A ideia que a autora assume para a expressão “possibilidades” acompanha a ideia heideggeriana de *ser no mundo*, *estar no mundo*, de constituir-se em uma *pre-sença (Dasein)* cujo processo fundamental é a compreensão (SÁ, 2010).

Eu me sinto formada em Pedagogia nas vivências que eu tive na faculdade. Porque, assim, se eu fosse ficar só com os conhecimentos que eu tinha em sala de aula do curso, eu não ia me relacionar com o meu campo de trabalho como eu me relaciono hoje; eu ia ficar com uma visão muito limitada. Eu ia achar, assim, que tudo era maravilhoso e que quando eu chegasse lá, que eu visse que nada, que não era tudo maravilhoso, eu não ia saber como me colocar naquelas situações; ou eu já tinha desistido de tudo, ou eu já estaria uma profissional frustrada. Porque, assim, as disciplinas teóricas dentro do curso, elas não conversam com as disciplinas metodológicas, nem com as disciplinas de estágio, nem nada. O que me promoveu essa discussão foi o que eu tive fora da sala de aula, de pessoas que tinham essa sensibilidade de perceber que o teórico estava imbricado com a prática e que você, *pra* poder olhar, desenvolver aquele olhar, você tinha que estar aliando com a teoria (Renda, Entrevista Narrativa).

O curso de Pedagogia sempre foi a menina dos meus olhos, só que eu descobri que eu precisava trabalhar [...] minha família não tinha essas condições financeiras todas, eu precisava continuar trabalhando. Foi na época que [uma escola] me convidou para ser secretário [...]; eu fui para os bastidores! Nos bastidores você vê muito mais do que as pessoas que estão vendo somente os resultados. [...] eu comecei a conhecer outras coisas lá dentro. [...] Entender o que é um censo escolar, o que é um histórico, o que é uma grade, o que é uma matriz, o que a gente pode mexer, o que não pode mexer; volta e meia eu estava dentro do pedagógico, mesmo sendo secretário. [...] Eu sei que eu fui um secretário mais bagunçado, porque eu me envolvia com tudo. E continuei dando aula na escola pública. [...] Aí eu comecei a discutir ‘o que que eu vou fazer quando eu terminar aqui?’ (Organza, Entrevista Narrativa).

[as aprendizagens] por conta, inclusive, da filosofia de vida que eu trago; [e] a partir dessa construção acadêmica, principalmente, a militância, o engajamento; acho que é uma experiência que só na prática você consegue perceber a dimensão do que é estar engajado. A questão da coletividade [...] eu senti essa ausência na academia, na educação do campo, em especial. Enquanto povo do campo, eu sentia a perspectiva da coletividade, não só no espaço educativo, mas fora também, quando a gente ia para a

comunidade e aí a gente percebia que o viver das pessoas é na perspectiva do coletivo, mesmo que não compreenda a questão teórica do que seja o coletivo, mas a ação [...] por conta disso, eu valorizei, aprendi a valorizar muito mais a nossa formação como pedagoga (Viscose, Entrevista Narrativa).

Aí eu cursei um semestre a noite e disse ‘eu não quero ficar na universidade a noite!’, porque não é isso que eu quero *pra* mim. [...] E aí eu consegui uma permuta [...] e fui fazer o meu curso diurno. Só que [...] no curso diurno, houve outra questão [...] e eu precisava trabalhar. Então, eu tive que ser uma aluna acadêmica, estudiosa, mas eu também tinha que ser uma aluna trabalhadora. Aí eu fiz meu primeiro concurso público [...]. Eu dizia: ‘não é porque eu trabalho que eu vou ser uma aluna medíocre, eu tenho eu ser uma excelente aluna, mesmo que eu não possa concluir o meu sonho, que é fazer pesquisa’. Foi quando eu me coloquei no grupo de pesquisa e não pude permanecer porque eu tinha um vínculo empregatício e o CNPq não aceitava o vínculo; eu entrei como bolsista num projeto; quando um professor pensava em mandar, eu já tinha lido, eu já tinha conhecido e eu já tinha marcado; quando um professor não dava uma aula, eu ia para a biblioteca estudar. Então era esse o meu trânsito dentro da universidade. Eu mesmo fui fazendo essa costura (Algodão, Entrevista Narrativa).

Eu gostava de estar estudando *pra* saber a teoria, eu não queria saber de nada da prática [...]. Foi quando eu ingressei no GEPED, que foi o grupo de estudos e pesquisa em gestão educacional e políticas públicas [...]. Então, o GEPED, *pra* mim, marcou demais; foi o momento assim que eu fui aprendendo o que era ser discente, porque lá nós tivemos experiências marcantes no sentido de organização de evento, [na] carreira acadêmica mesmo, do que é o ensino superior. E o curso não me cativava; o curso em si não foi experiência *pra* mim, o que foi experiência foram as oportunidades que eu tive lá, que eu fui aproveitando, mas o curso, em si, não foi, não me tocou. Quando eu entro no PIBID, eu entro mais interessada porque eu sempre quis ter bolsa de iniciação científica, só que como nunca tinha nada na área da gente, [...] o PIBID me marcou nesse sentido, de conhecer a prática; e foi no PIBID que eu conheci a prática e eu não gostei [...] porque e a gente não via nada dando certo [...]; foi

experiência, porque me tocou, mas nesse sentido de não gostar da prática. [...] ah, sim, aí passou o estágio. O estágio *pra* mim (eu fiz primeiro o estágio em anos iniciais e depois o de Educação Infantil), o estágio foi fundamental porque eu comecei a gostar da sala de aula, só que eu percebo que eu comecei a gostar porque eu gostei da professora [...]. Quando eu entro na *Escola*, eu tive a oportunidade de em um ano estar com os dois segmentos, com Educação Infantil, grupo 4, e com o primeiro ano, do Ensino Fundamental e foi lá que [...] eu me identifiquei, realmente, com a sala do primeiro ano, que *pra* mim foi mais do que uma experiência; me marcou demais eu estar em contato com os meninos, eu me apaixonei na verdade pela minha sala, pelos meus alunos, eu gostava de estar lá (Seda, Entrevista Narrativa).

Eu percebo que o currículo não dá conta de todos esses campos que a gente tem estado hoje, enquanto pedagoga. [...] no meu caso, eu estou trabalhando hoje [...] na educação *on-line*, na educação a distância. E o curso não tratava sobre isso. [...] Eu não tive nada relacionado à educação *on-line*, mas vários conhecimentos do curso eu acredito que são importantes para esse processo, para esse trabalho que eu faço. Se eu vou mediar um fórum de aprendizagens *on-line*, vou lá buscar na interação, no construtivismo, subsídios para estar mediando essa prática [...] (Malha, Ateliê das Memórias).

As falas dos pedagogos são importantes quando são pensadas em relação à formação do pedagogo para além da formação instrumental, técnica. É possível perceber nas narrativas uma promiscuidade curricular dos estudantes enquanto atravessam o currículo prescrito. Vejo que cada sujeito, um indivíduo em si, compõe a sua formação circunstanciando-a ao seu mundo, suas realidades. Durante a formação do pedagogo descuidamos, muitas vezes, de observar e considerar que cada indivíduo é e se faz multiplicidades. São singularidades que se fazem, se desfazem e se refazem independentemente do que lhes é oferecido pela proposta curricular formativa. Não controlamos os movimentos formativos dos sujeitos, não há prescrição curricular que silencie as forças vivas que embalam e agitam a formação. Tampouco haverá currículo que conseguirá prescrever esses movimentos que vão do caos aos territórios e destes de volta ao caos, em devir. Não há campo disciplinar que possa arrogar em querer ajustar uma proposta curricular que atenda a todos em seus fluxos. É aí

que me encontro com a noção de currículo como um texto, em constante escrita, ao mesmo tempo em que entendo a escrita em seu devir. Neste sentido, arrisco em falar de um currículo em devir, que não se chega a um estado, a uma estabilidade. O currículo se faz em sua metaestabilidade, ainda que não a assumamos em nossas práticas acadêmicas.

Quando olhamos as narrativas a partir da compreensão de currículo como um texto, que “transpõe para o meio escolar diferentes porções de cultura, ao sabor dos interesses e da relevância que aqueles lhe concedem, em diferentes momentos históricos e em diferentes circunscrições geográficas, políticas, econômicas, religiosas etc.”, como nos diz Berticelli, (2010, p. 65-66), torna-se possível dizer que, ainda que os estratos curriculares se mostrem em aparente rigidez, nos fluxos formativos eles estão sempre passíveis de desterritorializações. Essas reescritas curriculares, como uma constante, me ajudam a aproximar da compreensão de atos de currículo, que

Nos possibilitam compreender como os currículos e os atores curriculantes mudam, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas, como definem as situações curriculares e têm pontos de vista sobre as suas questões, como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas (MACEDO, 2013, p. 33).

As narrativas ajudam a ver quão ziguezagueantes são as itinerâncias formativas dos sujeitos, não deixando precisar o início e o fim. Seria um equívoco afirmar, com a suposta justeza da matemática, quais são os dispositivos da formação, quando e como ela acontece, exatamente; o que temos são aproximações precárias de vidas em formação. Daí, pensando no sentido da formação do pedagogo considerando as forças que se tensionam, se atravessam e se compõem nesta direção, afasto-me da ideia restrita de currículo como componentes curriculares engessados, endurecidos, para me aproximar de Deleuze e Guattari e com eles compor a ideia de currículo em sua imagem *rizomática*.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p.48)

Ao defenderem a teoria do rizoma, Deleuze e Guattari apresentam algumas de suas principais características, com as quais dialogo a fim de ajudar-me a compreender como um currículo “se escreve” e como “está sendo escrito”.

A primeira característica do rizoma é o *princípio de conexão*, deixando saber que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a outro, sem hierarquias. Em se tratando de um currículo, este princípio ajuda a ver que não faz sentido arrematar e endurecer os processos formativos nos chamados pré-requisitos. Durante minha passagem pela coordenação do Colegiado do curso de Pedagogia/UESB afligi-me ao presenciar o grande número de matrículas impedidas pelo fato de os estudantes não terem cumprido a “requisição” do currículo, uma vez que os campos disciplinares se organizavam numa sequência arborescente do tipo ‘um’ que devém ‘dois’; de ‘dois’ que devém ‘quatro’ e, assim, sequenciadamente, sob o argumento de que só se poderia ter acesso a determinadas disciplinas se, e somente se, já tivessem sido cumpridas as disciplinas anteriores. Entretanto, tal lógica binária (sobre qual não podemos afirmar somente malefícios), assentada em discursos que apostam na linearidade, é contestada nas narrativas pelos egressos, quando dizem não conseguir ver nenhuma conexão de uma disciplina com a outra. Ora, se se faz um currículo organizado de tal forma que não favoreça e possibilite as conexões teóricas, metodológicas e práticas, faz sentido fechar, arrematar as pontas disciplinares em pré-requisitos?

A segunda característica do rizoma está no princípio da heterogeneidade, o qual afirma que um rizoma é regido pelos diferentes, pelos heteróclitos. Então, considerando que qualquer ponto num rizoma pode ser conectado, não há como admitir a homogeneização sob o ponto de vista do currículo. O princípio da multiplicidade, terceira característica do rizoma, ajuda a perceber que num currículo não há uma unidade que sirva de estrutura a um sujeito ou a um objeto, eles não existem senão como múltiplos. São múltiplos porque são feitos de dimensões, ou antes, de “direções movediças”, como nos fala Deleuze e Guattari (1995a, p. 43). O múltiplo é tratado como substantivo, sem nenhuma relação mais com o Uno em suas dualidades sujeito e objeto, espiritual e natural, imagem e mundo. Na multiplicidade há uma mudança de natureza das coisas na medida em que as concepções vão aumentando. Daí se diz que toda multiplicidade é plana e se define pelo fora, pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização, segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às

outras. Dizemos que um currículo é multiplicidade, sobretudo, quando o colocamos em sua inter-relação com a formação e esta, simultaneamente, relacionada à experiência dos sujeitos. Um currículo é produzido, também, pelas nuances dos detalhes, das sutilezas dos encontros, das passagens dos sujeitos em seus próprios territórios, como também nas conexões que fazem com outros sujeitos e outros territórios. São multiplicidades de multiplicidades que vão se compondo na imanência dos circuitos formativos, fazendo ver um currículo em performances.

A quarta característica, o princípio de ruptura assignificante, ajuda a ver que num currículo pode ser rompido em qualquer lugar e ele retomará suas conexões segundo uma ou outra linha, umas ou outras linhas. Embora um currículo seja estratificado por linhas, territorializado, organizado, está sempre sujeito às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitadas direções. Quando temos um currículo como pronto, acabado, ali mesmo se inicia suas linhas de fuga, suas promiscuidades. Não há um “pedir licença” para desterritorializar um currículo e vê-lo reterritorializar-se com outros agenciamentos. Currículo é constituído nas tensas relações que se estabelecem entre os documentos oficiais, as histórias de vida de professores e alunos, em determinadas formações sociais, enfim, em todas essas multiplicidades que podem se conectar e conjugar desejos. É possível que num currículo muitas linhas se disparem em rupturas assignificantes.

De resto, temos o princípio de decalcomania, dizendo-nos que os mapas podem ser copiados, reproduzidos, decalcados, contudo, “não é exato que o decalque reproduza o mapa” (DELEUZE, 1995a, p.31), pois não há uma sobreposição perfeita; quem imita, cria seu próprio modelo. O decalque transforma o rizoma em raízes, ele organiza, estabiliza e neutraliza as multiplicidades em eixos de significância que são as de quem imita. Talvez seja isto o que vem acontecendo com os nossos currículos na formação de pedagogos, ou seja, o currículo-mapa é delimitado por um currículo-decalque. Decalcamos os fluxos formativos e suas multiplicidades e os limitamos aos traços do decalque, da imagem que estruturaliza o rizoma. Para Deleuze e Guattari (p. 32), “o que o decalque reproduz dos mapas ou do rizoma [lê-se neste sentido, do currículo] são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação”. Disto se pode concluir que o endurecimento dos currículos em disciplinas, cargas horárias, pré-requisitos e muito mais, não passa de uma decalcomania dos currículos-mapas. Completam os autores, “quando um rizoma é fechado, arborificado,

acabou, do desejo nada passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte” (p.32). Não é à toa que nossos discursos na universidade, sobretudo em relação às reformas curriculares, quase sempre se assentam na máxima “um currículo já nasce morto”. Quem nunca ouviu tal constatação? Um currículo-mapa não nasce, ele está sendo, está sempre aberto; o currículo-decalque, que tenta fixar o rizoma, este sim declina à morte. Entretanto, podemos fazer rizoma com os mapas e os decalques...

5.3 COSTURANDO O SENTIDO DO CURRÍCULO-MAPA

E, então, deveremos abandonar as prescrições curriculares? Um apressado diria: sim! Mas não é esta a minha intenção. Concordo com Deleuze e Guattari (1995a, p. 32) quando dizem “é preciso religar os decalques ao mapa, relacionar as raízes ou as árvores a um rizoma”. Tudo leva a crer que se por um ponto de vista não é salutar negar ou mesmo expurgar um currículo-decalque, com suas prescrições (quando se considera as necessidades institucionais em fomentar a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade a fim da produção de novos conhecimentos), por outro ponto de vista, é inadiável considerar os movimentos e as relações, visíveis e invisibilizadas, que os estudantes fazem ao longo de sua formação para além dos âmbitos curriculares. Os sujeitos produzem realidades em suas existências e, por isso, fazem rizomas em seus processos formativos, ainda que tais relações não caibam no “desenho curricular” institucionalizado.

Assim sendo, pensar no currículo rizomático é compreender e potencializar os movimentos que os sujeitos fazem em sua vida, possibilitando aberturas às diversas redes de conexões. Com isso, reafirmo que a maneira como cada sujeito se relaciona com a sua formação em Pedagogia é contingencial e, portanto, a superação da padronização formativa, sob o manto de um currículo-decalque, rígido e limitado em suas possibilidades, tem se apresentado como um dos grandes desafios a serem enfrentados pelas instituições formativas de pedagogos.

As narrativas dos pedagogos sugerem que um currículo não se define por seus componentes curriculares, mas pelo que *a-con-tece* ao indivíduo ao longo de suas itinerâncias formativas.

Para Carvalho, o termo *a-con-tecer*, etimologicamente destrinchado, diz de “um tecer conjunto e de forma aumentada” (CARVALHO, 2008, p. 163). É o abandono da ideia de aplicação/execução de algo preestabelecido em direção ao plano de imanência, onde a vida se produz. Considerando que a formação é, neste sentido, um acontecimento que foge às normas temporais, cronológicas, os currículos de formação em Pedagogia - entendidos como dispositivos - devem deixar disponíveis os códigos da profissão e permitirem a realimentação constante deste *a-con-tecer*, colocando-se abertos às possibilidades dos indivíduos que por ele passam, abertos às afecções que essas passagens lhes proporcionam e, ainda, capazes de abrir novas possibilidades aos sujeitos. É assim que vejo sentido em dizer de um currículo-mapa, escrito circunstancialmente através dos acontecimentos. Ao falar de um currículo-mapa incorro no risco dele ser confundido como um currículo generalista, do tipo que “forma *pra* tudo, mas não forma *pra* nada”, no entanto, é preciso distingui-los para sentir sua potência. Trata-se, de início, de um problema de perspectiva.

Nas lógicas generalistas prevalece um modelo curricular disciplinar, cuja diversificação dos campos de atuação do pedagogo é definida em sua abrangência, mas, ainda assim, permanece limitada em suas possibilidades. Observa-se um currículo arborescente, que como foi visto nas narrativas, está dividido entre as matérias de fundamentos, as metodológicas e as de estágio. Raízes, Caule e Galhos. Nesses casos, quase sempre, os currículos generalistas se definem como meta/finalidade em cujos galhos podemos encontrar a formação para a docência, para a gestão educacional, para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas (EJA), para recursos humanos, para o atendimento hospitalar etc. Na imagem árvore, a organização curricular se mantém conservadora, sob o ponto de vista de preservação da filiação e dependência no tocante à aquisição e apreensão do conhecimento, imperando a obrigatoriedade em “ver tudo”, cuja segmentaridade dura pressupõe um modelo linear. De maneira geral, o estudante é submetido a todas as modalidades curriculares para ter que “saber de tudo” e, independente de suas itinerâncias, preparar-se e qualificar-se para atuar em quaisquer espaços definidos no elenco das possibilidades, das “permissões”. É geralmente um currículo encharcado de componentes curriculares, com carga horária exaustiva, sem interconexão entre os territórios disciplinares. Embora o currículo generalista possa não agradar aos defensores da identidade do pedagogo, é possível dizer que ele amplia as possibilidades de atuação do pedagogo. Todavia, não é com esta perspectiva que me relaciono e com a qual componho. O que trago é o sentido de um currículo-mapa, que em

nada se confunde com um currículo generalista, mesmo porque, a imagem arborescente nada traz de efetivamente criador.

Um currículo-mapa, como já disse, é rizomático. Ele está sempre aberto num plano imanente, assumindo as virtualidades em vias de atualizar-se continuamente. Ele não se define num antes, sob o cárcere da identidade que modela e que limita as possibilidades do Ser pedagogo e também não prediz o depois. O currículo-mapa assume o devir-pedagogo em toda a sua processualidade; lida diariamente com a inquietude: *o que pode um pedagogo?*, cujas possibilidades não colocam o pedagogo numa fronteira interrompida, ao contrário, revela-se no poder estar sendo, em vias de *diferençar-se*. Um currículo-mapa, por possuir múltiplas entradas, admite produções de singularidades e afirma que “o processo de formação pode ser tomado também como uma viagem na qual cada um venha a ser o que se é [...]. Mas a uma viagem tortuosa e arriscada, sempre singular, que cada um deve traçar e percorrer por si mesmo” (LARROSA, 2009, p. 39). Então, quando costuro a ideia de um currículo-mapa, refiro-me a um dispositivo formativo que possibilite ao sujeito ficar à espreita de que algo lhe atravesse, lhe aconteça. Diferentemente dos currículos generalistas que ocupam todo o tempo escolar do estudante com disciplinas e mais disciplinas, obedecendo cegamente aos pré-requisitos como forma de garantir a linearidade do ato de conhecer, num currículo-mapa os estudantes percebem seu pensamento nômade, podendo transitar de uma sessão de cinema a uma discussão teórica em relacionamentos ativos, aprendentes. Com suas múltiplas entradas, o currículo-mapa permite ao sujeito relacionar-se com o mundo, contemplá-lo ou mesmo produzi-lo; possibilita movimentos fluidos, em que os indivíduos vão experimentando suas possibilidades, entrando em contato com o heterogêneo, e deste modo, vão desenvolvendo sua natureza *autopoiética*.

E como se pode constituir um currículo-mapa? Ele está nas redes de pesquisas, nos contínuos diálogos com a comunidade, nos espaços de interlocução e constituição de multiplicidades formativas, nos filmes, nos teatros, nas músicas, nas leituras mais diversas, nas viagens e nas aventuras de uma vida, na prosa e na poesia. Um currículo-mapa se abre a uma vida intensa, que segundo Fuganti (2013), implica em atitude, em atividade. Utilizando desse sentido de vida intensa, como nos diz esse filósofo, ousaríamos dizer que o currículo-mapa é uma *obra de arte*. Ela, a arte, não imita a vida, é a vida.

A atividade do pedagogo está muito mais relacionada às oportunidades produzidas nos fluxos das vidas, em múltiplos contextos com os quais fazem rizomas. Isso é o que nos mostra Sá (2010, p.44) ao dizer que os pedagogos emergem de um mundo cujas referências convergem para determinados campos do saber, como a docência, a pesquisa e a gestão, campos esses que, supostamente, fundamentariam o currículo de um curso de formação de pedagogos, e por isso não podem ser pensados restritivamente, descolados do devir-pedagogo, já que as itinerâncias formativas de cada sujeito podem produzir caminhos rizomáticos que o constituirão profissional, não podendo limitar-se a um conjunto de atributos definidos numa identidade modelar. É daí que me apoio nesta pesquisa e vejo a importância de perspectivarmos a abertura dos currículos para os cursos de Pedagogia que supere a lógica identitária, no sentido do Uno. O que defendo é *currículomapaformação*, num sentido de composições, de interconexões efetivas, nas quais os sujeitos se façam em suas singularidades, produzam diferenças de si e que, nem por isso, deixem de ser pedagogos, no sentido da Pedagogia como território produzido por profissionais que agenciam concepções em torno da formação, da educação. Este processo, por implicar em acontecimentos da ciência como arte, permite que eu afirme a ideia de um território de *ciênci(a)rte* vibrante, metaestável.

A questão que se coloca diante disso é: como religar o currículo-decalque ao currículo-mapa? Uma das possibilidades é ver onde se dão os impasses, os bloqueios e por aí agir no sentido de abrir as linhas de fuga possíveis que permitam desestabilizar os estratos e estabelecer novas conexões. O currículo-decalque precisa adentrar pelas múltiplas entradas de um currículo-mapa, e com ele fazer alianças. Como nos dizem Deleuze e Guattari (1995, p. 33), “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar”. Currículo-mapa e currículo-decalque não se opõem, antes se conectam e se conjugam continuamente.

Digo, então, que o pedagogo emerge de um mundo imanente, não sendo passível de ser formado (no sentido de fim ou de finalidade) para servir a um mundo preexistente, como mero executor de estratégias pedagógicas aprendidas na apropriação dos códigos da profissão. Considerando que as “estratégias escondem sob os cálculos objetivos, a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição” (CERTEAU, 2012, p. 46-47), vejo a emergência de um pedagogo-*bricoleur*.

6 A EMERGÊNCIA DO PEDAGOGO-BRICOLEUR

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.
(Cecília Meireles, *Ou isto, ou aquilo*)

6.1 DAS MANEIRAS DE FAZER, A BRICOLAGEM NA ARTE DA COSTURA

Trago versos de Cecília Meireles na epígrafe desta seção para dizer que quando pensamos na formação do pedagogo não é suficiente fazer escolhas entre *ou isto, ou aquilo*. Como já expus na introdução deste trabalho, a consolidação histórica da Pedagogia seguiu perseguindo o delineamento de uma identidade tanto para o curso, quanto para o pedagogo. Enquanto eu escrevia esta tese, por exemplo, pude acompanhar algumas chamadas para congressos, seminários, encontros e outras reuniões, em diversas universidades brasileiras, bem como para as reuniões anuais das associações de estudantes de Pedagogia, cujas pautas e programações frequentemente discutem a identidade e os desafios na formação do pedagogo, entre as quais destaco, mais recentemente, no ano de 2014, em nível regional, o 25º Encontro Baiano de Estudantes de Pedagogia (EbePe), realizado na UESB, o qual teve como tema central *Estudantes de Pedagogia na Construção da Identidade Profissional: Por que? Para que?* e, em nível nacional, o 34º Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (ENEPE), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde se debateu, entre outras questões, a regulamentação da profissão, a formação e a atuação do pedagogo. Ambos os encontros, especificamente direcionados aos estudantes de Pedagogia, nos fazem ver uma saturação da questão que me dá a impressão de resvalar quase sempre para a mesma questão: a não possibilidade de amalgamar, num único e exclusivo *modus operandi* de uma profissão, diferentes indivíduos, singulares, em constantes composições. A tentativa da identidade é fugidia às instituições porque insiste na estabilidade, na harmonia e na cristalização nos modos de Ser, quando os indivíduos como *hecceidades*, se produzem em individuações, em suas metaestabilidades. E, porque se fazem em diferenças, não me parece possível compreendê-los senão em seus devires. Desta forma, a busca da identidade para a Pedagogia (na condição de campo de formação profissional) e para o pedagogo (como profissional certificado num curso de Pedagogia) tem se mostrado insuficiente quando consideramos o Ser pedagogo, ainda que não possamos desprezar a formação profissional. Para Pereira (2013), a formação existencial, seja individual ou coletiva, é resultante das atualizações de certo conjunto de forças organizadas em determinada contingência, de relativa estabilidade, conforme as circunstâncias de um fato. Então, se por um lado não podemos dizer que um pedagogo é um sujeito programado para exercer fidedignamente os códigos de sua profissão,

por outro, não podemos dizer que os exerça à sua “livre escolha”, pois o sujeito é um território existencial limitado por seus contextos contingenciais.

As narrativas dos pedagogos entretecidas neste estudo ajudam a dizer, portanto, da emergência de um pedagogo-*bricoleur*, aquele que produz suas realidades em diferentes contextos, se precipita e provoca rupturas, criando algo novo, criativo; aquele que produz novas realidades, novas possibilidades, num mundo que acreditamos em sua complexidade.

No sentido da complexidade, a Pedagogia é um verbo no gerúndio; é estar sendo, é ação, é movimento. O pedagogo, em sua expressão ordinária ou profissional, ao longo do tempo, vem lidando em sua vida cotidiana com estruturas sociais abertas às circunstâncias, às ocasiões e, por isso, não passíveis de modelagens. Por isso, interessa-me pensar nas “maneiras de fazer” de que nos fala Certeau (2012). Na vida ordinária, as pessoas “fabricam” os seus modos de ser e de existir; frequentemente, subvertem regras e modelos, seguindo seus próprios interesses e possibilidades, fazendo da arte de viver uma invenção, uma *bricolagem poética* (p. 42).

A palavra francesa *bricolage* descreve um “faz-tudo” que lança mão das ferramentas disponíveis para realizar uma tarefa, sugerindo um caráter inventivo e criativo. Aproxima-se de um artesão que imprime significado ao que produz, transformando-se ao transformar o mundo. Para Lévi-Strauss (2011) - um dos primeiros pesquisadores a empregar o uso deste termo no campo científico -, a bricolagem pode ser considerada, num plano da especulação, “uma ciência primeira”, de modo a designar uma composição heteróclita, de caráter *mitopoético*. Segundo este antropólogo, o *bricoleur* está preparado para realizar um grande número de tarefas, diversificadas, sem subordiná-las à obtenção de matérias-primas e de utensílios concebidos e procurados na medida de seu projeto. De acordo com o autor, a regra do jogo de um *bricoleur* é sempre arranjar-se com os “meios-limites”, isto é, com um conjunto sempre finito de utensílios e de materiais bastante heteróclitos, porque a composição do conjunto do ‘feito’ é o resultado contingente das oportunidades encontradas pelo caminho.

Ao encontrar-me com Certeau (2012), fui capturada pela ideia da “invenção do cotidiano”, a qual se tornou minha fonte de inspiração para dizer que o pedagogo, ainda que faça uso

das estratégias pedagógicas, aprendidas e construídas no campo da Pedagogia, em sua vida cotidiana e no exercício de sua profissão, recorre, igualmente, às suas próprias táticas. O pedagogo (re)inventa suas maneiras de fazer, continuamente.

De acordo com Certeau (2012), o homem ordinário desvia-se da ordem efetiva das coisas, golpeia as imposições que o oprimem, recolhe (e produz) as “sucatas” deixadas pelas formalidades das práticas em sua vida cotidiana. É um homem astuto. Para ele, “a arte da ‘sucata’ se inscreve no sistema da cadeia industrial (é seu contraponto, no mesmo lugar), como variante da atividade que, fora da fábrica (noutro lugar), tem a forma da bricolagem” (p. 86). Isso me faz lembrar os etnométodos de minha mãe. Como ela “costurava para fora”⁹, se via com muitos retalhos - aqui, sucatas - “que não davam *pra* fazer outra coisa, a não ser emendar”, como dizia (Ely, costureira-artesã). Então, os emendava com maestria, transformando-os em belas colchas de retalho para filhos, netos e amigos. Fazer bricolagem é essa arte de costurar, de compor, de expressar-se juntando fragmentos e compondo coisas novas.

Ao trazer o exemplo desta costureira-artesã, digo que as sucatas, assim como os retalhos ou o que fica desprezado pelas práticas formais, podem se configurar em dispositivos que alimentam e nutrem as possibilidades da criatividade, da inventividade. Deleuze (1990, p. 160), inspirado em Foucault, diz que “todo o dispositivo se define, pois, pelo que detém em novidade e criatividade, o qual marca, ao mesmo tempo, sua capacidade de se transformar ou se fissurar em proveito de um dispositivo do futuro”. Ora, quando uma costureira faz uma roupa sob medidas, seguindo um modelo previamente dado, ela o faz seguindo as técnicas, as estratégias de ‘corte e costura’; mas, ao emendar retalhos, tudo muda, usa também as táticas, a *arte de fazer*. Ela passa a bricolar com o que tem a disposição, produzindo o novo a partir de suas maneiras próprias, de suas inventividades. Da vida ordinária de uma costureira-artesã, podemos capturar suas táticas. Ely bem diz disto: “eu mudava a maneira de fazer. Umas eu fazia uns guardanapos e emendava até o tamanho que eu queria; outras eu emendava tiras compridas, de muitos metros; outras eu começava com quadros pequenos até ficar do tamanho de uma colcha”. Trazer tais vieses para as práticas dos pedagogos e desejar vê-las modificadas conforme as maneiras de fazer do pedagogo-*bricoleur*.

⁹ Expressão regional comumente usada entre as costureiras para explicar o ofício de costurar sob medida, para pessoas diversas, sob encomenda.

Recolher e produzir sucatas é uma prática desviacionista e requer táticas. Para isso, não obedece a um lugar; não há um lugar comum, próprio, criado conforme modelos abstratos, como ocorrem nas estratégias. A tática somente pode utilizar esse lugar, manipulá-lo, alterá-lo, mas não se define por ele. Há jogo tácito quando, sem sair do lugar, as maneiras de fazer instauram pluralidade e criatividade e, pela arte da intermediação, tira dali os efeitos imprevistos (CERTEAU, 2012, p. 87).

É possível dizer que o pedagogo modelado por uma identidade recorre às estratégias, enquanto o pedagogo-*bricoleur* recorre, também, às táticas. Para Certeau, a estratégia

É o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se tornam possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito algo *próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma *exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) (CERTEAU, 2012, p. 93, grifos do autor).

Ao pensar na formação do pedagogo e em seu campo de atuação, parece-me que a primeira questão que se coloca é definir a posição que o poder ocupa em diferentes lugares. Qual a posição do poder na escola, na sala de aula, na “direção”, na “coordenação” etc.? Em geral, o que se pretende é uma demarcação tanto do lugar quanto das relações de poder ali estabelecidas. Há uma expectativa com a ação do pedagogo, num determinado lugar; e, pensado rigidamente este lugar está protegido ou se protege contra as aberturas ao inusitado, já que as estratégias são práticas previstas. No entanto, este lugar continua sendo tensionado pelas forças dos agenciamentos maquínicos que desestabilizam tais estratégias, as quais não são suficientes para atender às demandas de um mundo movente. É aí que vejo a recorrência das táticas. A bricolagem é tática no sentido de depender do tempo e de se constituir num constante estado de vigília, a fim de pinçar nas aberturas dos fenômenos as ocasiões de inventividade, já que não depende de um lugar. A tática “combina elementos heterogêneos [...] mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’” (CERTEAU, 2012, p.46). Há momentos em que as estratégias se impõem à prática, mas um pedagogo-*bricoleur* sabe distinguir o que chega como uma determinação e, mesmo assim, usa suas táticas para desenvolver sua ação de

acordo com o fluxo do devir. Não podemos pensar que um pedagogo-*bricoleur* se sustenta, exclusivamente, pelas táticas. Se assim o fosse estaria, de certa forma, negando sua formação profissional, o que não procede; as práticas educativas formais requerem conhecimentos sistematizados. O que vejo, portanto, são deslizamentos entre práticas estratégicas e práticas táticas, em composições rizomáticas. Não se trata de substituir as estratégias pelas táticas, nem tampouco de valorá-las como melhores ou piores práticas. O que presumo são as conexões de suas fronteiras, em bricolagens educativas, pedagógicas. Para mim, quem realiza um trabalho somente considerando as estratégias é o pedagogo modelado por uma identidade, mas, quem realiza um trabalho considerando as estratégias e as táticas, em simbioses, é o pedagogo-*bricoleur*, cujos feitos o levam à atividade criativa, inventiva. O pedagogo-*bricoleur* está sempre em devir-pedagogo.

Os pedagogos-*bricoleurs* são “poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista [...]. Traçam ‘trajetórias indeterminadas’, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído” (p. 91). Vejamos as “trilhas” inventadas pelos pedagogos em sua prática cotidiana:

Cada ano *pra* mim tem sido um ano novo. Esse é o quinto ano que eu coordeno a Educação Infantil da escola e sinto [que] não houve um ano mais parecido com o outro. [...] Não diferente pelas pessoas que lá estiveram, pelas oportunidades que vivenciamos, mas diferentes na questão pedagógica, mesmo, porque o que eu percebo são as maturidades, a maturidade pedagógica que a gente vem ganhando nesse tempo todo. [...] hoje a gente tenta bricolagem com as experiências, as experiências tocantes, principalmente de um ano *pra* o outro, [...] com as notícias que eu vejo na mídia, do dia-a-dia, com o que a gente vê na internet, com as experiências de outras pessoas, em blog, em textos, em livros; com as experiências profissionais de outras pessoas, que hoje é o que mais me norteia. [...] A Pedagogia feita por nós, ao longo desses cinco anos, é uma Pedagogia que bricola com um pouco de tudo e, assim, principalmente, com as coisas que eu vi na UESB, [...] E aí a gente vai trazendo esses conhecimentos, essas questões discutidas; [...]. É do chão da escola, são questões que emergem; não existe receita pronta. O que dá certo na minha escola, às vezes não dá

na tua, às vezes não dá na do outro; precisa de mais um pouquinho mais de sal aqui, ali precisa mais de açúcar (Organza, Entrevista Narrativa).

[...] a gente vai puxando, arrancando, *pra* ver se desvia, *pra* ver se consegue romper, mas não, aí a gente vai *pra* outro [outra tentativa]. Aí junta um, que junta outro e aí [...] quando vê, a coisa está andando, está acontecendo. [...] E a gente tenta ressignificar toda a teoria, todo o método Paulo Freire para a educação da criança, porque ideia de Paulo Freire é para a educação de jovens e adultos [...]. Também a gente fundamentava na forma ‘como que se educa, mesmo?’, um [outro] método, não só freireano... [...] quando se trata da questão cognitiva, de como é que se desenvolve na mente do sujeito, no intelecto do sujeito; a gente também ia por essas teorias. [...] Então, quando a coisa não dá certo, Misericórdia! A gente vai, corre atrás, vai estudar de novo, pega tudo que a gente leu, que a gente estudou, e não é aquela coisa também de experimento ‘ah!, vou fazer *pra* ver se dá certo!’, não é isso. É tentar fundamentar, de fato, o que pode dar certo. E aí é que a gente começa de fato a encontrar... [...] Eu acho que, de fato, quando a coisa não está dando certo é que a ‘ficha cai’, mais uma vez, ‘gente, vamos ver isso aqui, vamos parar para pensar porque a formação tem que me dar possibilidade de encontrar um caminho, uma saída’. [...] além das teorias, que ajudam bastante, a prática, eu busco muito a prática do outro. Eu sei que a minha prática é muito importante, mas, por exemplo, em termos de experiência, eu sei que existem muitas pessoas que são muito mais experientes do que eu e que a prática delas dá certo. Entende? [...] Eu acho muito importante, porque é a partir da prática do outro que a gente vai construindo teoria, de certa forma, de suas experiências. [...] vou buscando na memória, também, em todo processo formativo pessoal, que eu percebo que o mesmo educador que eu enxergava na graduação tinha, às vezes a mesma postura do educador que eu tive na minha infância, na minha adolescência, e também é a mesma postura que tem o educador que eu estou tomando como referencia na escola. Então eu acho que o fundante é justamente essa postura de educador, mesmo. Essa palavra de educador é muito mais do que professor, muito mais do que um mestre; mas aquela pessoa que compreende, de fato, todas as contingências do processo educativo, mesmo sem a parte teórica, mas vai conseguindo construir o seu fazer (Viscose, Entrevista Narrativa).

Eu sempre corri muito atrás e sempre busquei muito no outro. [...] tem vez que eu pego um monte de coisa, assim, *pra* ler; parece que tudo que eu vou lendo, vai me satisfazendo. [...] As coisas que eu não tinha domínio, eu sempre busquei, depois, estudar, me aprofundar, fazer com mais cautela, [...] o que eu tinha dúvida, naquele momento, deixava em *stand by*, depois retornava, com consciência daquilo que eu estava fazendo (Renda, Entrevista Narrativa).

Quando você entra na realidade, entra no cotidiano, você se faz com o outro. [...] entrava em choque, muitas vezes, com a escola. Porque já vinha uma coisa pronta! A coordenadora também vinha com tudo pronto, *pra* me entregar. E eu dizia *pra* ela que eu não aceitava, que nem ela e nem ninguém viesse me dizer o que eu ia ensinar, porque quem estava na sala de aula e quem sabia das necessidades, da realidade dos meus alunos era eu. [...] Eu sou muito observadora e eu gosto, eu acho que um pouco desse conhecimento que você vai adquirindo [...] eu vou observando muito os lugares onde eu estou. [...] Eu só dava aula dentro da escola quando estava chovendo, mas se estivesse um tempo bom, eles já sabiam que eles já entravam, pegavam as cadeiras e iam *pra* praça, levavam o quadrozinho – era móvel -, armavam o quadro na praça, porque era muito calor, não tinha banheiro; [...]. No final do ano, eu fui reavaliar o meu trabalho e eu vi que o meu trabalho foi muito melhor, porque eu estava num lugar à vontade e meus alunos estavam à vontade. Mas eu não fiz essa ação pensando nisso; não foi uma coisa proposital; a adequação aconteceu (Algodão, Entrevista Narrativa).

Aí o que é que eu faço? Eu vou pedindo ajuda a quem eu sei que tem subsídio *pra* me ajudar; é uma pessoa que está há mais tempo na escola, [...] a gente caminha por tudo. [...] Eu uso aquilo que eu já vi sendo feito. Eu já vi outra pessoa fazendo aquilo, eu estou aprendendo assim. [...] Eu prefiro assumir uma postura que já foi feita para manter, do que correr o risco de fazer e fazer errado, mas têm coisas que, realmente, eu estou correndo risco! [...] é assumir posicionamentos, mesmo! [...] vou buscar ou nas minhas experiências, naquilo que realmente me tocou que eu tenho ali guardado, ou então no que eu tenho estudado. Eu busco nesse sentido; porque se você não estiver nesse exercício de estudo [...] então, eu nunca

vivi isso, mas aí vêm algumas disciplinas que me dão esse suporte, entendeu? Eu acho que as vezes a gente diz ‘a disciplina não me ajudou em nada!’, mas ajudou! (Seda, Entrevista Narrativa).

Eu comecei leituras, na verdade. [...] Fui buscar também, na própria Secretaria de Educação e também com o próprio grupo de professores. [...] Na verdade, onde eu busco mesmo é nas teorias. Não que a teoria seja a verdade, mas ela pode subsidiar a nossa prática. [...] Então em cada espaço [Ensino Médio, Educação Infantil] deste que eu estive eu ia percebendo as falhas e ia tentando preencher as lacunas, não completamente, que realmente não tinha condições de preencher, mas buscar um pouquinho ali do que estava faltando (Malha, Entrevista Narrativa).

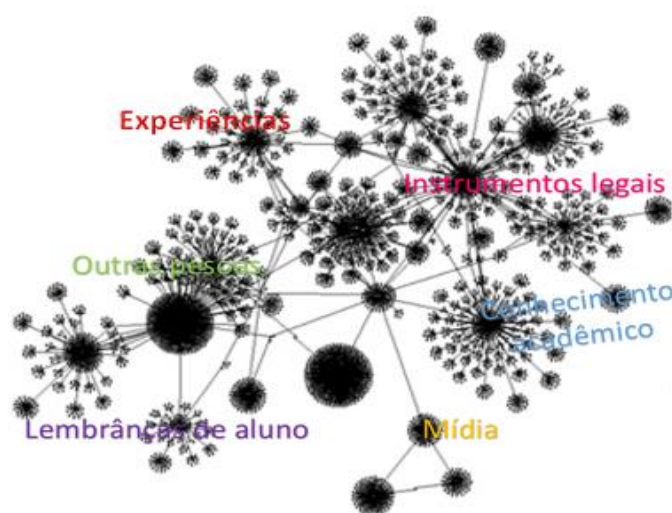
Não há uma atitude uniformizada ou que siga a um receituário na/da prática pedagógica do pedagogo, independente de qual seja o seu campo de atuação. As narrativas mostram que os movimentos seguem em diferentes direções, divergentes ou não, e não permitem dizer de um modo universal de Ser pedagogo. Os pedagogos inventam suas próprias trilhas, desbravam seus caminhos, suas passagens; constituem territórios e também os desterritorializam. É comum ao trilheiro carregar pouca bagagem em suas mochilas, geralmente prefere colocar-se à espreita com o que se pode encontrar quando exposto ao acaso. Há um devir-trilheiro no pedagogo-*bricoleur*, que adentra no (des)conhecido das matas sabendo que precisa ter consigo instrumentos e suprimentos necessários à aventura (não se vai às matas, ou às montanhas, ou seja lá onde for, sem um mínimo de segurança sob pena do declínio da morte), entretanto, o mais apetitoso nem sempre está no que se leva, mas, e, sobretudo, no que se aprende pelo caminho. De igual modo, embora o pedagogo tenha consigo os conhecimentos e as estratégias da Pedagogia, em suas práticas cotidianas, aproveita-se muito das possibilidades e das oportunidades que encontra pelo caminho e, quando não as possui, as cria. As práticas pedagógicas são trilhas que o pedagogo faz nas suas maneiras de fazer, em seu Ser pedagogo.

Na maioria das vezes o trilheiro não faz os mesmos caminhos pelos quais já passou, mas, quando caminha onde já fora desbravado, tanto pisa nos rastros deixados por outros, quanto deixa suas marcas por onde pisa. O pedagogo-*bricoleur* experimenta um pouco dessas composições em suas caminhadas. Quando o caminho é bom, as afecções dos encontros

compõem-se com seus corpos e seus pensamentos, ele o repete e, embora o caminho possa estar desgastado, suas trilhas são sempre novas, pois seus passos e seus jeitos de andar não são mais os mesmos. A paisagem nunca é a mesma, os encontros são outros, como diz Organza: “Cada ano *pra* mim tem sido um ano novo”. Bem verdade que o *pedagogo-bricoleur-trilheiro* faz o caminho com alguns dispositivos em sua mochila (composições de si, formação acadêmica...), mas, nômade, faz novas conexões, alianças e conjugações com o que encontra, como se pode notar nas narrativas. Aprender para o *pedagogo-bricoleur* é uma atividade contínua que sempre faz com que ele se sinta em eterno retorno, donde o novo devém.

Quais os dispositivos que os *pedagogos-bricoleurs* ajuntam - ou inventam - nas trilhas de suas pedagogicidades? As narrativas deixam ver que as ‘sucatas’ recolhidas são as mais distintas, tais como as composições que fazem com os colegas, geralmente mais experientes; as reflexões que fazem de suas próprias práticas; as leituras de livros específicos, informativos; o contato com a mídia; o *corpus* teórico construído na universidade; as experiências de quando eram alunos; as legislações ou instituições de poder; a observação das práticas dos colegas e outras. A bricolagem requer a presença de heterogêneos e se constitui quase sempre com materiais heteróclitos.

A bricolagem na prática do pedagogo¹⁰



¹⁰ Adaptação da imagem disponível em <http://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>.

Como apresentei na seção 3, *Retalhos... Das composições de si e dos encontros com a Pedagogia*, vivemos num mundo em que o que há de fixo é o próprio movimento. Em meio ao caos, vemos a formação dos estratos que são maquinicamente agenciados e sofrem as tensões das máquinas abstratas, provocando desterritorializações e reterritorializações. Somos e existimos numa formação social da qual não se pode dizer nem de estruturas determinantes, nem tampouco neutras. Somos pluralidades. O Ser pedagogo, como singularidade, é efeito de múltiplas composições, igualmente plurais. Com isso, a prática pedagógica é tramada por diferentes dispositivos que a constituem, conforme mostram as narrativas.

As maneiras de fazer dos pedagogos, em seus contextos profissionais, nos fazem ver que a atuação destes no mundo do trabalho não está (exclusivamente)¹¹ relacionada ao dom, ou ao exercício profissional modelar de um curso. O pedagogo-*bricoleur* captura do plano de composição os dispositivos disponíveis que se encontram ramificados e com eles fazem conexões, como dispositivos que se comunicam e preenchem o conteúdo das práticas expressas por cada pedagogo. Não se pode afirmar que haja um dispositivo proeminente em relação a outro. Do que posso analisar, em determinadas contingências, alguns podem até se mostrar sobrepostos a outros, mas são sempre coexistentes. Tão presentes quanto a formação acadêmica, estão os relacionamentos com os colegas, as lembranças pessoais, a mídia, enfim, os dispositivos estão imanentes nas práticas dos pedagogos. Como nos diz Deleuze, cada dispositivo

é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam umas das outras. Cada uma está quebrada e submetida a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetida a derivações (DELEUZE, 1990, p. 155).

Para Kincheloe (2007, p. 46), “a bricolagem é sensível à complexidade, tratando-a como um modelo em uma sessão de fotos - de uma série de ângulos, em numerosos contextos e panos de fundo, e em relação a diferentes climas e efeitos”. Tal sentido trazido do ponto de vista

¹¹ Faço uso da expressão “exclusivamente” para sugerir que não me interessa neste texto contestar, negar ou filiar este posicionamento às inúmeras interpretações possíveis para a questão.

metodológico para um sentido epistemológico ajuda a compreender que pedagogo-*bricoleur*, não se trata de um jeito fácil de Ser pedagogo, mas constitui-se numa trama complexa que só pode ser contemplada através de suas atitudes de resiliência e criatividade, isso porque, se por diferença entendemos as intensidades diferenciais que provocam as diferenças, o pedagogo-*bricoleur* só se deixa ver através das diferenças das virtualidades diferenciais, nos instantes em que duram. As pedagogicidades são, portanto, as diferenciações, em campo virtual; as atualizações, as diferenças, são por onde o pedagogo-*bricoleur* se mostra. O pedagogo-*bricoleur* é tão metaestável quanto as intensidades que o movimentam, por isso dele não se presume nenhuma identidade. Aproximo o pedagogo-*bricoleur* do *sujeito-em-prática*, ou seja, “o indivíduo se desfazendo e refazendo continuamente”, para usar uma expressão de Pereira (2013, p. 161).

No mundo do trabalho, no labor do pedagogo, há um dinamismo espaçotemporal em que os desafios são muitos. Em suas práticas, não havendo um ‘assim que se faz’ o pedagogo-*bricoleur* acaba empregando táticas - existentes, adaptadas ou criadas - para mover-se num mundo movente, é quando experimenta o processo de virtualidade-atualidade. Cada um, em suas possibilidades, é tramado pelos dispositivos que possui ou que constrói para desenvolver suas práticas. Estas, aqui entendidas como criações com linhas abstratas mutantes que se livraram da incumbência de representar o mundo, e nesse sentido agenciam novos tipos de realidade em que a história só pode recuperar ou recolocar nos sistemas pontuais (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Quando um currículo prescreve em suas estruturas cadenciadas, matérias teóricas, metodológicas e práticas, acaba propondo ‘modelos’ e ‘modos’ de fazer e desenvolver a prática pedagógica. Todavia, os contextos e as realidades não são as mesmas. Essa estrutura pontual, que requer ligamentos, não se abre como possibilidades de fomentar o ato criativo e não permite as linhas criativas. É, então, neste momento que as linhas de fuga são traçadas, deixando acontecer a bricolagem no/do ato pedagógico. E, sobre isso, felizmente, não há controle, porque é daí que emergem as práticas mais inventivas e superadoras da “mesmice” pedagógica. Por lidarem com situações inesperadas que requerem soluções objetivadas e, considerando que a formação acadêmica não pode dar conta de todas as nuances do trabalho do pedagogo, resta ao pedagogo-*bricoleur* inventar suas maneiras de fazer, em situações particulares. Mas vale tudo?

6.2 BRICOLAGEM PEDAGÓGICA, UM VALE TUDO?

Durante a maturação da ideia do pedagogo-*bricoleur* muitas questões se abriram, quais foram: vale tudo na prática do pedagogo-*bricoleur*? E se as ‘sucatas’ deixadas pelas formalidades das práticas não forem, realmente, significativas? A bricolagem pedagógica não aproximaria os pedagogos de uma prática irrefletida, espontaneísta? A bricolagem pedagógica é uma negação da formação acadêmica? Parte destas questões, levantadas em congressos, seminários e outras formas de diálogo na produção acadêmica, me conduziu a a pensar sobre a questão do improviso, a qual ainda é usualmente entendida como arranjo, “mal feitos”. Vejamos:

[...] Não. Hoje eu consigo perceber que não existe nenhum curso que [...] específico; não existe a Pedagogia só [em] coordenação pedagógica, ele não supriria, ele não conseguiria dar conta do que a coordenação pedagógica existe, porque são questões da prática, do fazer formativo. [...] Às vezes as pessoas têm aquela visão que o pedagogo é aquele que está ali para improvisar, para resolver problemas e não é isso; é aquele profissional que é responsável por pensar e construir - não só pensar, mas construir a educação - com seus dilemas, com seus fazeres, com seus contextos, com seu dia-a-dia, não de forma irresponsável, mas cautelosa. [...] Eu não me sinto improvisando. [...] Primeiro porque eu acho que o grande quê da Pedagogia é a responsabilidade (Organza, Entrevista Narrativa).

Eu acho muito complexo, eu vou ser bem sincera. A criatividade ela é importante, mas o improviso é às vezes, pelo menos nas experiências que eu tive, [o improviso] prejudica muito mais do que ajuda. Porque o improviso significa que você não parou, não pensou, não refletiu antes *pra* poder fazer aquilo. Então, se eu não paro *pra* refletir, como é que eu vou fazer qualquer coisa? Porque *pra* mim o improviso, ‘ah! Vamos improvisar, vamos fazer qualquer coisa *pra* ver se dá certo’, não pode! Eu acredito que não deve ser assim. Ou a gente para, reflete, mesmo que perca a noite de sono, mesmo que fique acordado pensando, mas é importante refletir, construir, pensar, passo a passo, se não der certo, pelo menos não foi por falta de planejamento, foi porque alguma coisa ali... Aí você vai

estudar, vai procurar saber porque que não deu certo, mas improviso nem passa em minha cabeça, vou ser bem sincera. [...] É um planejamento pensando, bem deliberado. O improviso é como se fosse descuido da pessoa, eu interpreto dessa forma. Eu, por exemplo, eu enquanto pessoa improvisar, ali, significa que eu não dei o meu tempo para poder preparar algo, então, é muito complexo, é como se você tivesse provando que não dá a mínima importância *pra* aquele processo. Porque o processo não é só o fato de você estar ensinando, mas de quem está aprendendo. Se aquela pessoa, aprendendo, se formando [e] se você não tem a dedicação *pra* pensar alternativas para aquele sujeito, outros caminhos; procurar outras coisas que, de fato, te preenche enquanto pessoa (Viscose, Entrevista Narrativa).

Eu acho que não. Até pelo processo formativo que eu tive, da questão da responsabilidade com aquilo que estava sendo me dado, de certa forma. Então eu acho assim, na questão de conhecimento, de conhecimento, não. Eu sempre busquei. Eu acho assim, de improviso, não. Eu sempre busquei fazer algo, assim, muito sólido (Renda, Entrevista Narrativa).

Eu acho que é improviso. Eu improvisei e muito. Sabe por que eu improvisei? Porque muitas vezes eu chegava, tinha planejado uma coisa e quando chegava na hora não dava *pra* fazer, então eu tinha que improvisar. Eu tinha que reinventar naquela hora, apesar de que já havia uma programação. Eu só fiz uma modificação, uma adequação. Eu acho que não seria uma improvisação, seria uma adequação. Mas, improvisar, improvisar, nesse sentido da palavra, do conceito, eu acredito que não. Eu acho que eu mais me adequuei a determinadas situações. Sabe, até mesmo para atender uma necessidade maior, que era a das crianças (Algodão, Entrevista Narrativa).

Não, eu não sei se é um improviso, porque quando a gente pensa 'eu sou formada para', então, eu acho que não cabe o improviso. A gente está sujeito a errar, mas a improvisar... eu não sei se seria uma improvisação, não. É essa questão, mesmo, de saber que eu tenho esse direito de errar, porque eu estou no meu processo formativo; eu ainda não estou pronta. Até uma pessoa que tem anos de experiências ela vai cair nessas situações, mas,

improviso, eu acho que não é. Eu não considero improviso! (Seda, Entrevista Narrativa).

Eu acho que não é a Pedagogia, mas acredito que é o sistema que nos faz improvisar. [...] A Pedagogia como improviso, não. [...] Só que eu acredito assim, o problema não está nessa indefinição do que é a Pedagogia, porque ela existe os campos, *pra* gente poder estar atuando, mas está no sistema que cruelmente nos coloca nesses espaços sem, eu acredito, [...] o conhecimento específico para estar atuando ali [em campos diversificados] (Malha, Entrevista Narrativa).

Nas falas dos pedagogos vemos uma preocupação em dizer de uma não improvisação, mesmo porque, em seu sentido ordinário, a improvisação tem a ver com fazer qualquer coisa que substitua o principal, o escolhido; improvisar é tido como o mesmo que “dar um jeitinho”. Em práticas formais o improviso é a ação que distancia o sujeito do modelo, daquilo que é “bem feito”. Entretanto, para tratar da questão, vou seguir por outra possibilidade interpretativa e investir na importância da improvisação nas práticas dos pedagogos-*bricoleurs*, afinal, creio que somente improvisam aqueles que dispõem de conhecimentos suficientes para fazê-lo. Um músico, por exemplo, só é capaz do improviso se souber os acordes. Assim vejo a prática do improviso realizada pelos pedagogos-*bricoleurs*.

Embora os pedagogos neguem improvisar, até para desviar de seu sentido ordinário, eu digo que os improvisos são movimentos de inventividade e criatividade que os pedagogos fazem em suas práticas; são ações de quem não se ocupou do mundo, mas de quem com ele se compôs. Os improvisos são as táticas usadas para adentrar às ausências e nelas se constituírem e singularizarem suas práticas. No sentido de composição o que o pedagogo-*bricoleur* faz é improviso. Conforme Deleuze e Guattari (1997, p. 117), “improvisar é ir ao encontro do mundo, ou confundir-se com ele”. Ao se permitirem seguir as linhas de errância, os pedagogos colocam-se abertos, expostos ao mundo, e com ele criam e recriam, trazendo o sentido da arte para suas práticas. O pedagogo-*bricoleur* é um improvisador e, para continuar meus argumentos, retomo, novamente, a invenção do cotidiano em Certeau.

Certeau (2012) chama a atenção para o fato de que as práticas cotidianas sempre ficaram cativas e simbolizadas através da linguagem discursiva que as ciências cuidaram de estabelecer para somente encontrar as coisas num campo próprio e limitado. As ciências produzem somente campos passíveis de verbalizações e fazem com que as práticas falem. São discursos científicos que desprezam o que eles excluem de seus campos a fim de constituí-los, ou seja, produzem a imagem das práticas ordinárias, que (ainda) não falam. Desta maneira, temos de um lado as artes (ou maneiras) de fazer, não discursivas; do outro, as ciências, esboçadas pelos discursos científicos. Há um silenciamento das práticas cotidianas, falantes, ainda que não sejam escutadas. Para mim, são essas práticas cotidianas, não subsumidas pelo discurso científico da Pedagogia, improvisadas em maneiras de fazer, que trazem o sentido da arte para o trabalho do pedagogo. Por mais que a Didática, na condição de teoria da organização, sistematização e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, possa produzir discursos com sentidos ressonantes nas práticas dos pedagogos, há sempre um ‘não falado’ que é preenchido pelo improvisado, que em nada tem a ver com o discurso “sensocumunizado” referindo-se às práticas descompromissadas.

A prática improvisada do pedagogo-*bricoleur* é, como nos diz Certeau (2012, p. 128), um saber-fazer que “é feito de operatividades múltiplas, mas selvagens. [...] não odece à lei do discurso, mas obedece já a lei da produção [...]. Pede uma conquista, não como de práticas desprezíveis, mas ao contrário, de saberes ‘engenhosos’, ‘complexos’ e ‘operativos’”. Para mim, mais que *saber-fazer*, são modos de *aprender* a Ser pedagogo.

Interessa-me, pois, afirmar a Pedagogia e as práticas do pedagogo devem se dar para além do discurso científico racionalista que prescreve métodos para as formas de saber, de conhecer e de Ser pedagogo. Não vejo sentido em insistirmos nos discursos que julgam a Pedagogia pelo estatuto da ciência moderna, como se isso fosse deixá-la maior, ou mais respeitável; menor, ou mais desprezível. Vejo muito mais salutar perspectivarmos imprimir à Pedagogia um sentido de formação que fomente a busca pelo aprender a Ser pedagogo, já que aprender, como nos diz Deleuze (2006), eleva a faculdade do aprendiz ao exercício do transcendente, sobre o que diz: “não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas [...] uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente o indivíduo. [...] a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento” (DELEUZE, 2006, p.238). Então, como se aprende a Ser

pedagogo nas experimentações de um estar sendo pedagogo-*bricoleur*? A resposta, de tão complexa, pode parecer muito simples: em sua pedagogicidade.

A pedagogicidade é, aqui, como uma máquina de produzir pedagogicidade. Toda máquina é uma máquina de máquina; máquinas produtoras, *desejantes*. Para Deleuze e Guattari (2011, p. 16), “o desejo não para de efetuar acoplamento de fluxos contínuos e de objetos parciais essencialmente fragmentários e fragmentados. O desejo faz correr, flui, corta”. Entendem este desejo como a própria afirmação da vida. O pedagogo-*bricoleur*, produz a si mesmo enquanto produz mundos em suas práticas pedagógicas; se vê cortado pelos fluxos e também se vê cortar fluxos outros. Neste sentido suas práticas engendram outras práticas, pois o que produz implica o produto e o leva a um novo produzir. Neste sentido maquínico, “somos todos *bricoleurs*; cada um com as suas pequenas máquinas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 11), sentindo, produzindo, prosseguindo a criar, reinventar os mundos...

7 NA TENTATIVA DE ACABAMENTO, AS FRONTEIRAS DESFIADAS

Pode-se escrever em prosa ou em verso.

Quando se escreve em prosa, a gente enche a linha do caderno até o fim, antes de passar para a outra linha.

E assim por diante até o fim da página.

Em poesia, não: a gente muda de linha antes do fim, deixando um espaço em branco antes de ir para a linha seguinte.

Essas linhas incompletas se chamam versos.

Acho que o espaço em branco é para o leitor poder ficar pensando.

Pensando bem no que o poeta acabou de dizer.

Algumas vezes, lendo um verso, a gente tem de voltar aos versos de trás para entender melhor o que ele quer dizer.

Principalmente quando há uma rima, isso é, uma palavra com o mesmo som de outra lida há pouco.

Então a gente vai procurá-la para ver se é isso mesmo.

A prosa é como um trem, vai sempre em frente.

A poesia é como um pêndulo dos relógios de parede de antigamente, que ficava balançando de um lado para o outro.

Embora balançasse sempre no mesmo lugar, o pêndulo

Não marcava sempre a mesma hora.

Avançava de minuto a minuto, registrando a passagem das horas: 1,2,3, até 12.

Também a poesia vai marcando, na passagem da vida, cada minuto importante dela.

De tanto ir e vir de um verso a outro, de uma rima a outra, a gente acaba decorando um poema e guardando-o na memória.

E quando vê acontecer alguma coisa parecida com um poema que já leu, a gente logo se recorda dele.

Geralmente, a prosa entra por um ouvido e sai pelo outro.

A poesia, não: entra pelo ouvido e fica no coração.

(José Paulo Paes, *Poesia e prosa*)

Escrever uma tese, assim como fazer ciência, pode ser como fazer poesia. Não tenho dúvidas disso, ainda que o estatuto das ciências modernas possa discordar completamente. A aventura da pesquisa ao nos colocar em fluxos intensos, numa trama complexa, demonstra que lidamos com realidades vivas, moventes. José Paulo Paes, com quem concordo e compartilho do sentimento poético, ajuda a ver o ir-e-vir, não somente da poesia, mas da própria vida.

Na feitura deste trabalho, ao assumir a performance poética, artesanal, aventurei-me no desconhecido à procura de sentidos para a formação do pedagogo, ainda que quanto à forma, este texto se mostre em prosa. Ao assim arriscar-me, senti-me encorajada à autoria e à autorização, construindo sentidos para as minhas próprias itinerâncias formativas. Hoje sei que fazer pesquisa é entrar na roda célere da autoformação. Foi, assim, no encontro comigo mesma e com os colaboradores deste estudo, que pude ir experimentando o meu, o nosso, Ser pedagogo, em devir-pedagogo, nas tramas da *pedagogicidade*. Este texto é, para mim, *autopoiético*, no sentido de que, ao escrevê-lo, reescrevi a mim mesma, em meu devir-pedagoga.

Na tentativa de acabamento, como quem chega à finitude de uma Colcha de Retalhos, recordo as palavras de minha mãe, “para mim era uma realização ao término de cada trabalho” (Ely, costureira-artesã), e com as palavras dela me alinho para expressar meus sentimentos: a cada letra, palavra, frase, parágrafo, seção... que eu ia escrevendo, tentava ver se o que me movia na precipitação deste estudo estava sendo conquistado e, quanto mais eu procurava, mais me via diante de muitas fronteiras desafiadas. Recordo de Eduardo Galeano (2006, p. 167), para quem a “utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”. Assim, inspirada na ideia de utopia deste escritor, tramada com as minhas máquinas desejantes, assumi cada fronteira desafiada como a precariedade das interpretações que faço e, por isso, não me dispus a, sequer, tentar arrematá-las, como vi muitas vezes minha mãe fazendo para evitar que a costura se desfizesse. Não quis cindir esta Costura de seus devires, gosto da ideia de avesso desafiado. E, ainda que assim eu o quisesse, a escrita trai a quem a produz. Em decorrência disso saí, por instantes, da metáfora da colcha de retalhos, a fim de dizer que este trabalho experimenta seus devires. Sei que, a esta altura,

muitas linhas já se dispararam, fugiram e quiçá já estão se reterritorializando com outros agenciamentos, todavia, considero esta a potência que me agita neste texto. Também reconheço “o espaço em branco para o leitor poder ficar pensando. Pensando bem no que o poeta acabou de dizer”, como disse José Paulo Paes. Mas, ainda assim, anuncio a satisfação da finitude no que me propus a fazer, quando tudo ainda estava no caos, no *meu caos*.

Ao aventurar-me, neste estudo, procurei *compreender os movimentos de composição do Ser pedagogo nos fluxos de sua pedagogicidade*. Para tanto, apoiei-me na bricolagem metodológica como linha de fuga das pesquisas em educação que se valem dos modelos e veem o sujeito e o objeto em sua dualidade. Arrisquei os caminhos zigzagueantes e neles fui percebendo que ora eu estava em territórios consistentes, ora eu imergia na imanência, ora eu me reterritorializava. Não quis um trabalho assentado em categorias conceituais e, tomada pelo nomadismo do pensamento da *diferença*, senti que meu texto me arrastava ao acaso. O exercício maior esteve em produzir interpretações que não fossem finais, mas “entre-meios”. Por isso, não assumi as generalizações e universalismos, tampouco persegui um confronto da teoria com os meus achados empíricos. Meu esforço foi em compreender as compreensões, pois sei que cada pedagogo, assim como eu mesma, compreende seus mundos a partir de suas próprias referências. Portanto, este texto não pode ser lido como produção de uma “verdade científica”, comprovada conforme os estatutos da ciência moderna. O que tenho por escrito são interpretações produzidas por pedagogos, como sujeitos-em-prática, atores e autores de seus modos de existir.

Meu ponto de partida foi compreender as afecções e os agenciamentos que atravessam o pedagogo nas composições de si e do seu devir-pedagogo. No decorrer do processo me dei conta de que cada Retalho encontrava-se atravessado por histórias que o constituiu em suas andanças no mundo e com os (seus) mundos. Concluí que não há formação fora das histórias vividas pelos sujeitos, pois a vida não se separa da formação, ela o é; compreendi que tanto a vida quanto a formação são imanências, não uma imanente à outra, mas uma e outra imanentes em si. Através das narrativas dos pedagogos pude ver que uma vida em formação é afirmada em singularidades, em potência de devires. Não há distração nas linhas apetitosas que se atravessam e produzem multiplicidades. A vida, *uma vida*, se faz numa formação social, estratificada, mas, ao mesmo tempo, num circuito de forças em que nada permanece estável. Somos todos agitados por essas forças, intensidades individuantes, ora mais, ora

muito mais, ora menos, ora muito menos velozes. O fato é que o que temos de fixo é o próprio movimento do diferir-se.

Em nossas composições somos tramados por segmentos molares e moleculares, duros e flexíveis, tecidos por linhas imanentes que se atravessam e se veem sendo cortadas, quebradas pelas linhas de fuga, não nos deixando predizer o que pode um corpo. Territorializamos, desterritorializamos e reterritorializamos a todo momento, às vezes em movimentos mais visíveis; outras, bem menos visíveis; outras ainda, sem sequer serem vistos. Somos legião e nos individualizamos como habitantes de uma mecanosfera onde agenciamentos são feitos, desfeitos, refeitos. Estamos tramados por máquinas abstratas de consistência, sempre fazendo agenciamentos; máquinas de estratificação, que circundam o plano de consistência; e máquinas sobrecodificadoras, que realizam totalizações e homogeneizações. Todas as máquinas abstratas, tramadas, deixam ver que somos, simultaneamente, singulares e plurais. Há tensionamentos que nos moldam ou que nos desintegram, contingências do existir num mundo movente; temos um corpo sem órgãos (CsO), onde a vida se movimenta e experimenta a fluidez. Somos subjugados às leis moralizantes que nos escravizam, nos entristecem e diminuem ou excretam nossas potências até a morte; somos também sujeitos que transgridem as leis morais e se disparam, eticamente, na afirmação da vida potente, criativa. Nosso corpo experimenta o bom e o mau, que ora nos anima, ora nos acomoda. Somos o *e... e... e...* e o *ora... ora... ora*. Compreendi que apesar de sermos segmentarizados, estratificados, moralizados, temos forças vivas fugidias, que se desterritorializam e nos compõem, sempre em diferenças, reafirmando a univocidade do Ser, ou seja, aquele que se difere de si, em si mesmo.

Com o que pude capturar através dos mapas de vida e das cartografias-narrativas dos pedagogos, aproximei-me da ideia de que os encontros dos sujeitos com a Pedagogia estão para além de seu sentido exclusivamente profissional. Para muitos pedagogos, a Pedagogia provoca acontecimentos nos seus modos de existir. Daí os caminhos seguidos neste estudo apontarem para o fato de que a formação do pedagogo não se dá tão somente nos cursos de graduação em Pedagogia, mas em fluxos de pedagogicidade.

Adentrando ao acaso, e não apenas a este, aprendi que vamos nos tornando pedagogos e, neste sentido, me aventurei às leituras (de mundo e de livros), às narrativas dos pedagogos,

às conversas com colegas e amigos, aos filmes que pude apreciar... Fui compreendendo que o Ser pedagogo não é um estado, uma estabilidade; é devir-pedagogo, que não começa e não se encerra na formação acadêmica; faz-se em movimentos de eterno retorno, numa circularidade intratemporal em movimentos que nos definem como seres fasados que vão da finitude à infinitude à finitude, mas aí não se bastam, não se concluem. Acredito que o devir-pedagogo pode se aproximar do “tornar-se pedagogo”, mas, ao assim defini-lo, o máximo que encontraríamos seria uma estabilidade. Por isso, quando afirmei o devir-pedagogo, cuidei de assumir as multiplicidades de suas multiplicidades. No movimento de devir-pedagogo eu pressuponho outros devires, rizomáticos, no Ser pedagogo, com os quais este vai se compondo. O devir-pedagogo, neste sentido, comporta devires que fazem do Ser pedagogo um ser performático, nômade. Não há, nesta compreensão, sentido para as expressões “o pedagogo é” ou “se tornou pedagogo”. O *Ser* pedagogo é verbo, no infinitivo, com toda a intensidade e se precipita no “sendo” pedagogo, no gerúndio, deixando-se experimentar sua *pedagogicidade*.

Não se atinge a pedagogicidade, ela não é uma meta. A pedagogicidade são intensidades do devir-pedagogo, no sentido de que somente produz a si mesma, em processos. A pedagogicidade é a diferença e em nada se aproxima da identidade, da modelagem. A identidade, por si só, por mais que queiramos dotá-la de flexibilidade, não produz nada que não seja ela mesma e, por isso, é explicitamente desejada pelas teorias da representação, que sempre remetem ao mesmo, ao idêntico, ao semelhante. No caso do pedagogo, quando falamos de sua identidade logo procuramos dar à matéria um conteúdo e uma expressão que o caracterize e o defina no tecido social de uma maneira e não de outra; o Ser pedagogo é entendido como um ser substantivado. A tentativa da estratificação do pedagogo numa identidade assiste aos agenciamentos maquínicos que a preservam, mas, ao mesmo tempo, é tensionada pelas máquinas abstratas que a desestabilizam. A busca da identidade é traída pelos movimentos do Ser pedagogo. Daí minha tendência em melhor compreender e aprender a pedagogicidade ao invés de explicar e saber da identidade. Como nos diz Deleuze (2002), quando não compreendemos, moralizamos. No meu entendimento, a pedagogicidade é ética, enquanto a identidade é moralizante. Na primeira, a formação é processo; na segunda, é finalidade.

Não obstante, ao perspectivar a formação do pedagogo levando em conta o desenvolvimento da pedagogicidade, vi que os currículos se mostram segmentarizados e obedientes às estruturas nas quais são plasmados e não suportam as vidas em formação, imanentes. Percebi, então, que vidas imanentes, em formação imanente, traem os perfis acadêmicos e transgridem, provocam a promiscuidade curricular; se relacionam, compõem, decompõem e recompõem as multiplicidades dos processos formativos. Em sua maioria, os currículos de formação de pedagogos são currículos-decalques, organizados à imagem arborescente que só reproduz a si mesmo. Neste sentido, são repetições nuas, da “mesmice” formativa, que ensinam a saber, mas não ousam ensinar a aprender. A *pedagogicidade* de que trato requer um currículo-mapa, aberto às possibilidades formativas, acerca das quais nos fala Sá (2004). Um currículo-mapa possui múltiplas entradas, é rizomático. A formação do pedagogo carece de ser pensada em suas contingências, pois, não há e não pode haver um único modo de Ser pedagogo, do tipo *ou... ou...*, como geralmente prescrevem os currículos-decalques através de perfis profissiográficos do pedagogo, condizentes com as demandas do mercado.

As universidades, como agências formadoras de pedagogos, precisam, de certo modo, desacelerar suas conexões com as demandas mercadológicas, deixando de ser suas fiéis escudeiras, em direção à formação que supere a lógica da meta, da finalidade. A instrumentalização técnica, embora importante, isoladamente demonstra-se insuficiente quando se deseja a potência criativa da atividade pedagógica. Uma proposta curricular assentada na teoria do capital humano pode até produzir bons tarefeiros, mas, certamente, provoca danos à formação humana, em devires. No entanto, apesar das universidades se mostrarem segmentos endurecidos pelo Estado, ou outros estratos igualmente interessados no assujeitamento do indivíduo, a formação por meta e, por finalidade, escapa dos controles institucionalizados. O estudante de Pedagogia precisa transitar em diferentes espaços, curriculares ou não, experimentando o mundo e com ele se compor de modos diversos; com isso poderá ter distintas oportunidades no mundo do trabalho e, nesses fluxos, multiplicidades de multiplicidades. Há micropolíticas que fissuram as macropolíticas e que as desintegram.

Por isso, o currículo precisa ver e fazer ver esses movimentos. Não se trata de uma negação da organização curricular, mas das necessárias conexões que tal organização pode fazer, relacionando-se com um currículo-mapa, movente, vibrante; não se trata de pretender a

busca da unidade, mas em propor que o currículo-decalque faça rizomas com o currículo-mapa, potencializando as possibilidades formativas dos pedagogos, reafirmando que não há sentido na formação do pedagogo para um “isto ou aquilo”, ou para a docência, ou para a gestão, ou para a Educação de Jovens e Adultos, ou quaisquer outras modalidades. Não é este o caso. O currículo-mapa é aditivo e não se confunde com um currículo generalista, cuja imagem se mantém à maneira da árvore. Ele é alternativo, promíscuo, intenso. O currículo-mapa, rizomático, ao favorecer a emergência de um pedagogo-*bricoleur*, demonstra articular seus saberes tácitos e tácitos, em sua prática pedagógica. O saber estratégico é, sistematicamente, planejado; o tácito, por sua vez, é astuto, *dionisíaco*, como diria Nietzsche. Os saberes tácitos, do improvisador, atravessam os saberes estratégicos, resultantes de uma formação acadêmica e com eles se compõem.

Finalmente, este estudo aponta múltiplas dimensões para se pensar e conceber o pedagogo-*bricoleur* como aquele que se movimenta nas circunstâncias de seu tempo, que não cabe e não se fixa em linhas molares, mas se precipita nas moleculares, nas linhas de fuga; como aquele que se faz em *ciênci(a)rte*, não como quem quer resolver um problema epistemológico da Pedagogia, se ciência ou se arte, cuja falsa solução estaria na justaposição, mas, numa relação promíscua, que vai de uma a outra, interpenetrando, fazendo ciência com arte, e arte com ciência. E complemento: o pedagogo-*bricoleur* é um improvisador, não porque “dá jeitinhos”, ou faz “qualquer coisa”, mas porque a arte antecede ao homem e por ele não espera; porque se coloca à espreita dos movimentos e aproveita as ocasiões para produzir-se e produzir suas itinerâncias na escola e fora desta. O pedagogo-*bricoleur* se faz, se desfaz, se refaz, sem, contudo declinar-se à morte; aprende a escolher as composições ativas, potentes, que animam seu espírito e o fazem afirmar a vida. O pedagogo-*bricoleur* emerge, assim, nas/das tramas de sua pedagogicidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, A. **Historia de la pedagogía**. Trad. Jorge Hernández Campos. 9ª reimp. Madrid: Editorial: Fondo de Cultura Económica, 1992.

ANDRADE, Carlos D. No meio do caminho. In: ANDRADE, Carlos D. **Alguma poesia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARDOINO, Jacques. Abordagem Multirreferencial (Plural) das situações educativas e formativas. Trad. Rosângela Batista de Camargo. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidades nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.

_____. BARBIER, René; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Entrevista com Cornelius Castoriadis. Trad. Sidney Barbosa. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidades nas ciências e na educação**. Trad. Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 50-83.

_____. A complexidade. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Trad. e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 548-558.

_____. Pensar a multirreferencialidade. Trad. Sérgio Borba. In: In: MACEDO, Sidnei; BARBOSA, Joaquim G.; BORBA, Sergio. (Orgs.). **Jacques Ardoino & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 87-99.

BARBOSA, Joaquim G. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autoriza, o pensamento plural de Jacques Ardoino. In: MACEDO, Sidnei; BARBOSA, Joaquim G.; BORBA, Sergio. (Orgs.). **Jacques Ardoino & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 63-80.

BERTICELLI, Iereno A. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó, SC: Argos, 2010.

BERRY, Kathleen S. Estruturas da bricolagem e da complexidade. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 123-148.

BORBA, Sérgio da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, Joaquim (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCAR, 1998. p. 11-19.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16 de maio, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 07 maio 2011.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 maio 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAAE** – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19127/11122>. Acesso em: 04 de março de 2015.

_____. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**. Ano XIII, n. 10. Julho/ 2011. p. 120-132. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf. Acesso em: 04 de março de 2015.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun., 2008. p. 159-168.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 19ª ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CONTRERAS, Humberto, S. H.; SOUZA, Euzinete M. Políticas para a formação do Pedagogo: (in) compreensões na profissão. In: X congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ I Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividade e Educação – SIRSSSE. **Anais**. Curitiba: Pontifícia universidade Católica do Paraná, 2011. p. 10.100-10.110. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4487_3756.pdf. Acesso em: 15 de setembro de 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa** – teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-42.

DELEUZE, G. **Nietzsche a e filosofia**. Trad. Ruth Joffily e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-que-e-um-dispositivo>. Acesso em: 01 de junho de 2015.

_____. A imanência: uma vida... **Educação & Realidade**. V. 27, nº. 2. jul./dez. 2002b, Disp. em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/31079/19291>. Acesso em: 02 de junho de 2015. p. 10-18.

_____. **Espinoza: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002b.

_____. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. L'abécédaire de Gilles Deleuze, entrevista feita por Claire Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo Éditions Montparnasse, 1996. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2015.

_____; _____. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

_____; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____; _____. **Mil Platôs**. Vol. 1. Trad. Ana Lucia de Oliveira e Aurelio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995a.

_____; _____. **Mil Platôs**. Vol. 2. Trad. Ana Lucia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995b

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudio Leão e Suely Rolnik. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2012a.

_____; _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____; _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2ª Ed. São Paulo: Ed. 34, 2012b.

_____; _____. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. 2ª ed. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. (Orgs). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 165-182.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. Sao Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Uma arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Selma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Nietzsche, a Geneologia, a História. In: Motta, Manoel B. **Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 260-281.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUGANTI, Luiz. Corpo em devir. **Sala Preta/PPGAC**, 2007. Vol. 7. P. 67-76. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57321>. Acesso em: 02 de junho de 2015.

_____. Agenciamento. In: AQUINO, Julio G.; CORAZZA, Sandra M. (orgs.), **Abecedário: Educação da diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 19-23.

_____. **Criação de si como obra de arte**. Uberlândia, MG: UFU, setembro de 2013. Palestra ministrada aos alunos e professores da Faculdade de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3ª Ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Montevideo: Ed. Siglo XXI, 2006.

GALEFFI, Dante. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar In: GALEFFI, Dante.; MACEDO, Roberto S.; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-74.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (orgs.) **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GHEDIN, Evandro.; FRANCO, Maria Amélia. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. (Orgs). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 7-24.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, P. A.; BUENO, S. F.; GELAMO, R. P. (Org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-34.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joe. L. Introdução - O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto alegre: Artmed, 2007a. p. 15-37.

_____. Redefinindo rigor e complexidade em pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto alegre: Artmed, 2007b. p. 39-65.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2012.

_____. **Nietzsche & a Educação**. 3ª ed. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 12ª ed. Trad. Tânia Pelegrini. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Que Destino os Educadores Darão à Pedagogia. In: PIMENTA, Selma G (org.). **Pedagogia, ciência da Educação?**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 107-134.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Ainda as perguntas: o que é a pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma G. (Org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-100.

LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

MACEDO, Roberto S. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: GALEFFI, Dante.; MACEDO, Roberto. S.; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador : EDUFBA, 2009. p. 75-126.

MACEDO, Roberto S. **Compreender e mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: Editus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011.

_____. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**. V. 13 • n. 27, jan./abr. 2012. p. 67-74.

_____. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, Antonio. Provérbios y cantares. In: **Biblioteca Virtual Universal**. Disponível em: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/656506.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2014.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MATURANA, Humberto. **Entrevista**. Centro de Ciências de Educação e Humanidades – CCEH - Universidade Católica de Brasília – UCB. Volume I - Número 2 - Novembro 2004 - ISSN 1807-538X. Disponível em: <http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2015.

MORAES, Vinícius de. Soneto de Aniversário. In: LISBOA, Henriqueta ... [Et Al.]. **Palavra de poeta**: poesia. São Paulo: Ática, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 14ª ed. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MIDDLEJ, Jussara. Percursos de constituição da professoralidade: tramas subjetivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 27, Jul./Dez. 2009. p. 33-42. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/62/51>. Acesso em: 25 de março de 2014.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

PEREIRA, Marcos V. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar

um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), Jan./abr. 2012. p. 183-195.

_____. **Estética da Professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria, RS: Ed. Da UFSM, 2013.

_____. Sobre a Interdisciplinaridade e diferença: um debate filosófico. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE, n. 22. Maio-Out/2014. p. 108-128.

PIMENTA, Selma G. Panorama Atual da Didática no Quadro das ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma G (org.). **Pedagogia, ciência da Educação?**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 39-70.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: GALEFFI, Dante.; MACEDO, Roberto. S.; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. p.127-173.

_____. Formação, Transformação e Afirmação. In: Santos, Adriana Paula O.; FARTES, Vera (Org). **Formação, trabalho, sociedade e conhecimento**: a escuta de conceitos enredados no cotidiano do sujeito. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19-42.

ROLNIK, Suely. **O mal estar da diferença**. Publicado na França, in Chimères no 25. Association Chimères, Paris, outono 1995. Versão ligeiramente modificada do ensaio publicado no Anuário Brasileiro de Psicanálise. Relume-Dumará, Rio de Janeiro, 1995 e, na Argentina, in Zona Erógena, Revista abierta de Psicoanálisis y Pensamiento Contemporaneo, no 24. Buenos Aires, inverno 1995. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Malestardiferenca.pdf>. Acesso em: 22 de setembro de 2014.

SÁ, Maria Roseli B. G. **Hermenêutica de um currículo**: o curso de Pedagogia da UFBA. 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2004.

_____. Currículo e Formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, Maria Roseli G. B.de; FARTES, Vera L. B (Orgs.) **Currículo, Formação e Saberes profissionais**: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador, 2010. p. 37-61.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. p. 99-134 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2013.

_____. **A Pedagogia no Brasil: historia e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **O lunar de Sapé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Conceil C. da; SILVA, Nye R. **A colcha de Retalhos**. Ilustração: Semíramis Paterno. São Paulo: Editora do Brasil, 1995.

STEGMAIER, Werner. **As linhas fundamentais do pensamento de Nietzsche: coletânea de artigos 1985-2009**. Organização de Jorge Luiz Viesenteiner e André Luis Muniz Garcia. Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

TARDIF, Maurice. O projeto de criação de uma ciência da educação no século XX. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Lucy Magalhaes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 353-367.

ULPIANO, Claudio. **Nietzsche: a individuação e a identidade ou a conquista da diferença**. Aula proferida na Escola Senador Correia, em 20 de agosto de 1989. Disponível em: <http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridsever.com/?p=2728&print=1>. Acesso em: 14 de setembro de 2014.

_____. **Acontecimento e campo de poder**. Aula proferida na Escola Senador Correia, em 05 de abril de 1989b. Disponível em: <http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridsever.com/?p=76&print=1>. Acesso em: 16 de setembro de 2014.

ANEXO

ANEXO 1 - A COLCHA DE RETALHOS (Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva)

Nos finais de semana Felipe vai para a casa da vovó. É uma delícia! Vovó sabe fazer bolo de chocolate, brigadeiro, bala de coco, pão de queijo... enfim, sabe fazer tudo que Felipe gosta. E lá não tem esse negócio de “hora de comer isso, hora de comer aquilo...hora de brincar, hora de dormir...” Vovó sabe contar histórias como ninguém.

- Conta mais uma, vovó. Só mais uma! Vovó coloca os óculos bem na ponta do nariz, faz uma cara engraçada e fala bem fininho e fraquinho, imitando a voz da Chapeuzinho Vermelho, e bem grosso e forte, imitando a voz do lobo mau.

Ah! Quem é que não gosta de uma vovozinha assim? Um dia, quando Felipe chegou à casa da vovó, encontrou uma porção de pedaços de tecidos espalhados pelo chão, perto da máquina de costura onde ela estava trabalhando.

- O que é isso, vovó?

- São retalhos, Felipe. Fui juntando os pedaços de pano que sobravam das minhas costuras e, agora, já dá para fazer uma colcha de retalhos. Vou começar a emendá-los hoje mesmo.

- Posso ajudar, vovó?

- Está bem. Então vá separando os retalhos para mim. Primeiro só os de bolinha, depois os de listrinhas...

Felipe esparramou tudo pelo chão e foi separando-os um a um. Tinha pano de florzinha, de lua e estrela, de bolinha grande e bolinha pequena, listrado, xadrez...

- Olha esse pano listrado, é daquele pijama que você fez para mim quando a gente passou aqueles dias no sítio, lembra?

- É mesmo Felipe, estou me lembrando. Que férias gostosas! Andamos a cavalo, chupamos jabuticaba... As jabuticabeiras estavam carregadinhas!

- E olhe esse pano xadrez, que bonito vovó!

- É daquela camisa que eu fiz para você dar ao seu pai, no dia do aniversário dele. Sua mãe fez um jantar gostoso e convidou todo mundo.

- Ah! Eu me lembro! Veio o tio Paulo, o tio João, a tia Josefina, veio a Cecília e até o Rex, para brincar com o meu cachorro, Apolo. Parece que um deles fez xixi na cozinha e o outro fez cocô no quintal, né?

- Seu pai ficou tão bonito! E assoprou as velinhas, todo vaidoso, de camisa nova.

- É mesmo! Mas ficou bravo com os cachorros.

- Olha, Felipe esse retalho aqui. Não é daquele vestido que eu fiz para a sua mãe ir a uma festa de casamento? Sabe, quando a sua mãe era pequena eu fazia uma porção de vestidos para ela. E gostava também de bordá-los. Uma vez fiz um vestido cor-derosa, inteirinho bordado com a branca de neve e os sete anões. Quando o vestido ficou pronto, ela falou assim: - Ué, mamãe, está faltando a bruxa!

- Vovó, esse pano azul-marinho está com a cara da Vó Maria.

- Era dela mesmo!

- Vovó Maria mora lá no céu, né? Junto com o vovô Luiz e o meu cachorrinho Apolo... Ué, vovó, você está chorando? O que aconteceu?

- Não, - disse a vovó fungando e limpando o nariz com o lenço – não estou chorando, não.

- Ah! Vovó! Você não disse que nós somos amigos? Então, me conta o que está acontecendo. Você está triste?

- É saudade, Felipe! É a saudade...

- Saudade dói, vovó?

- Às vezes dói. Quando a saudade é de alguém que já foi embora para nunca mais voltar...

- Ah! - Mas existem outras saudades: de um passeio gostoso, de uma viagem, de uma festa, de um amigo, de uma amiga, de um parente que mora longe...

-Vovó, acho que eu ainda não entendo nada de saudade.

- Eu sei. A gente só entende bem das coisas que já experimentou. Talvez ainda seja muito cedo para você entender dessas coisas...Felipe, me ajuda aqui. Vamos ver como é que está ficando a nossa colcha de retalhos!

- Que bonita, vovó! Um dia você faz uma para mim também?

Depois de algum tempo, Felipe nem se lembrava mais da colcha de retalhos. Um dia, ao voltar da escola...

- Felipe! A vovó mandou uma surpresa para você!

- Uma surpresa para mim? Onde?

- Está lá em cima da sua cama.

Felipe entrou no quarto correndo. A colcha estava sobre a sua cama. Que linda! Mas não era uma colcha como essas que se vende, nas lojas. Cada retalhinho tinha uma história. Ali, deitado sobre a colcha, Felipe passou algum tempo lembrando-se de uma porção de histórias. Observou um retalho de brim azul...

- Foi quando o papai e a mamãe viajaram de férias e eu fiquei lá na casa da vovó. Um dia, fui subir na jabuticabeira e levei o maior tombo. Ralei o joelho, fiquei com o bumbum

dolorido e o **short** rasgado... que vergonha! Vovó veio correndo lá de dentro. Me pegou no colo com carinho e, depois, nesse mesmo dia, resolveu fazer um **short** novo para mim. E fez um **short** deste pano aqui, de brim azul.

De repente, Felipe começou a sentir uma coisa estranha dentro do peito. E aquilo foi aumentando, aumentando... Felipe foi atrás de sua mãe :

- Me leva na casa da vovó? Não demorou nada e os dois estavam chegando lá na casa da vovó. Tocaram a campainha e ela veio lá de dentro.

- Parece que eu estava adivinhando que você vinha. Fiz um bolo de chocolate, do jeito que você gosta!

- Vovó, vem aqui pertinho. Agora me dá um abraço bem gostoso!

- Aconteceu alguma coisa, Felipe?

- Sabe, vovó... – cochichou Felipe, bem baixinho, no seu ouvido – preciso te contar um segredo: eu acho que já entendi... agora já sei o que é saudade!

APÊNDICE

APÊNDICE 01 – ROTEIRO DE TRABALHO DO ATELIÊ DAS MEMÓRIAS

Local: Laboratório de Educação – LABE/UESB

Horário: 19h

Objetivos do encontro:

- Socializar a proposta de pesquisa na direção de um trabalho de co-autoria, no sentido da pesquisa formação;
- Compreender o processo de implicação dos sujeitos com a Pedagogia, bem como a percepção de si e da Pedagogia em seu exercício profissional;
- Compreender as definições de Pedagogia que sustentam o trabalho do pedagogo-*bricoleur* em seu cotidiano.

ROTEIRO

1º momento

1. Apresentação da proposta de pesquisa;
2. Confirmação dos interessados em participar;
3. Definição do cronograma de encontros;
4. Apresentação e assinatura do termo de livre consentimento;

2º momento

1. Leitura compartilhada do texto “ A colcha de Retalhos” (Adaptação do livro Conceil Corrêa da Silva Nye Ribeiro Silva, Editora do Brasil).
2. Pedir que cada participante apresente a escolha do seu retalho, justificando a sua escolha;
- registrar as justificativas dos participantes, colar cada retalho num papel cartão;
3. Pedir que cada sujeito encontre um pseudônimo que o identificará ao longo da pesquisa. Preferencialmente que o pseudônimo seja um tipo de tecido (seda, cetim, brim...), dizendo o porquê dessas escolhas, correlacionando-as a seu processo vida-formação e seu exercício de pedagogo. Essas justificativas devem constar numa ficha em cada verso do papel cartão.
4. Pedir ao grupo que conversem sobre três eixos principais: como chegaram à Pedagogia; como interpretam seu processo de formação durante a graduação; e como se sentem pedagogos.

APÊNDICE 02 - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

1. Pense um pouco em suas experiências e me fale as que foram fundamentais para a escolha do curso de pedagogia, as que marcaram o teu processo formativo;
2. Imagine que você tenha que responder a alguém estranho a profissão do pedagogo as questões: “o que é a Pedagogia?” e “o que faz um pedagogo?”. Como você explicaria?
3. Em que momento você se sentiu pedagoga? Me fale um pouco sobre isso.
4. De que maneira você avalia as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Pedagogia?
5. Fale um pouco sobre o currículo do curso de Pedagogia e sua relação com o seu mundo de trabalho.
6. Como você avalia o curso de Pedagogia, considerando seu trabalho cotidiano?
7. Me fale um pouco de como você constrói a sua prática no seu dia-a-dia.
8. Quando você procura meios de desenvolver suas práticas no dia-a-dia se sente um improvisador? É improvisado o que você faz?

APÊNDICE 03 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Daniele Farias Freire Raic, professora e pesquisadora da Universidade Estadual do sudoeste da Bahia, estou desenvolvendo uma pesquisa de doutoramento intitulada *NAS TRAMAS DA PEDAGOGICIDADE, A EMERGÊNCIA DE UM PEDAGOGO-BRICOLEUR*, sob a orientação da professora Dra. Maria Rosely Gomes Brito de Sá, no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), linha de Currículo e (In) formação. Esta pesquisa visa compreender de que maneira os pedagogos constroem a sua identidade profissional, em particular, e, ao mesmo tempo, contribuem para a construção da identidade da Pedagogia, de modo geral, considerando a sua formação inicial instituída por um currículo acadêmico e as experiências instituintes no exercício da profissão.

Assim, convidamos você para participar desta pesquisa através de grupos focais, grupos dialogais, fóruns *on-line*, entrevistas, elaboração de cartografias e outros dispositivos que se mostrarem necessários no percurso, cujos momentos necessitarão ser registrados pela pesquisadora através de gravações, filmagens, fotografia e/ou outros registros necessários, a fim de criar um banco de dados para o desenvolvimento desse estudo. Nesses encontros, os diálogos perpassarão por questões de vida-formação e do exercício profissional, num constante repensar e repensar-se, individual e coletivo. É importante saber que as informações prestadas pelos sujeitos e pelo grupo são sigilosas e garantem o anonimato, sendo utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. Ademais, o sujeito participante terá seu direito garantido em não responder, caso sinta-se constrangido e, ainda, se - a qualquer tempo - quiser desistir de participar da pesquisa, poderá fazê-lo sem nenhum tipo de restrição.

Como se trata de dados que alimentarão uma pesquisa doutoral, as informações após serem utilizadas, ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora, assim como os resultados obtidos serão apresentados em produções científicas em geral, inclusive em eventos acadêmicos. Caso aceite participar, **pedimos a sua autorização para utilizar as informações cedidas, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, a partir da presente data.** Este documento possui duas vias, sendo que uma delas ficará com você e outra conosco (pesquisadora e orientadora). Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa, colocamo-nos à disposição.

Daniele Farias Freire Raic
RG: 3011823-96

Participante
RG: _____

