



doi: 10.20396/rfe.v13i3.8664025

Aprender didática: um relato de experiência na licenciatura de educação física.

*João Pedro Goes Lopes*¹
*Rubens Antonio Gurgel Vieira*²

Resumo:

O presente relato de experiência aborda um semestre de aula em uma instituição privada de ensino superior da cidade de Sorocaba, interior paulista. Objetivou-se operar com a disciplina inspirados na produção filosófica de Gilles Deleuze para problematizar o conceito de aprendizagem. O processo de avaliação se deu por um trabalho final que correspondia ao acompanhamento de cinco horas aula de Educação Física em qualquer nível da educação básica, e produção de um texto de 5 páginas com o seguinte tema: “o que te fez pensar?”. Muitos dos trabalhos correspondiam a um nível descritivo mais superficial sobre os acontecimentos. Outros, porém, apresentaram complexos dilemas sobre o que é a educação

Palavras-chave: Didática. Educação Física. Formação de professores.

Introdução

O professor, comentando e justificando a importância do trabalho solicitado (prática que se repetiu constantemente durante o semestre), recebe a resposta, despreziosa e absolutamente sincera, que potencializa o pensamento ao infinito:

- “São só 5 páginas, aqui eu quero forçar vocês a pensar mesmo. Antes de um campeonato, por acaso, você dá 10 soquinhos no saco de boxe e vai embora descansar?” - perguntou ao praticante da modalidade.

- “Não, mas lá é uma questão de vida ou morte!” (29/11/2019)

O presente relato se trata do desenvolvimento de um semestre da disciplina de Didática, alocada no quarto período curricular de uma instituição privada de ensino superior dedicada exclusivamente ao curso de Educação Física - licenciatura e bacharel. No desenvolvimento do trabalho encontrava-se o professor titular da disciplina e um professor que realizava o

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo (SP), Brasil.

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo (SP), Brasil.

Programa de Estágio Docente (PED). Convencionou-se que escreveríamos o artigo em coparticipação.

O método escolhido foi a cartografia, inspirada nas obras filosóficas de Deleuze e Guattari (2010; 2011) e Passos, Kastrup e Escóssia (2015) realizada durante o período de cinco meses. Para Deleuze e Guattari os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos são linhas cartografáveis, passíveis de serem seguidas. Os mapas resultantes são sempre rizomas abertos, de múltiplas entradas e saídas, infindáveis linhas que se multiplicam a cada olhar. É possível distinguir nessa multiplicidade tipos distintos de linhas, que cumprem funções muito diferentes: temos as linhas de segmentaridade dura ou de corte molar, linhas de segmentação maleável ou de fissura molecular e as linhas de fuga. Enquanto as duas primeiras são linhas de contenção, territorialização, a última compõe linhas de desterritorialização. Mas o que exatamente esses traços contêm ou liberam? Os mapas constituem pensamentos, subjetividades, modos de ser, pensar, existir.

Dessa forma, a cartografia consiste, de forma inicial, em acompanhar devires que compõem um campo social em contínuo arranjo e desarrajo. Deve-se reconhecer que estamos o tempo todo em processo. O processo cartográfico deve ser traçado no e a partir do plano da experiência, em um movimento no qual o cartógrafo mergulha para dentro da rede dos agenciamentos que emergem entre sujeito e objeto de pesquisa. O cartógrafo registra mundos, configurações territoriais, efemeridades, transitoriedades, momentos. Mais do que isso, extrapola tais aspectos para acompanhar devires numa espécie de abertura ao mundo ilimitado das possibilidades humanas (PASSOS; KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015).

Sensíveis aos acontecimentos, lançamo-nos à empreitada de escrever sobre a produção desejante - o que pode uma aula de Didática inspirada na filosofia da diferença³ de Deleuze e Guattari? São múltiplas as respostas e

³ Com base em Willians (2013), chamamos de filosofia da diferença essa perspectiva específica do que convencionou-se chamar de pós-estruturalismo – movimento de diversas frentes que iniciou-se por volta dos anos 1960. A nós, interessaria dizer que sua relação com a linguagem é bastante particular, descentrando as estruturas propostas pelo estruturalismo. Ao invés da consistência dos signos estruturados e a discussão sobre como o social se

algumas delas encontram-se neste texto. Cabe dizer que nos utilizamos de um notebook para registro do que acontecia nas aulas, uma espécie de diário alimentado pelo pesquisador que realizava o estágio nas aulas. Daí retiramos as falas que utilizamos como citação direta e que são datadas no dia em que aconteceram. É comum durante o artigo que as datas não sigam uma ordem cronológica, do dia anterior para o posterior e isso acontece porque os registros foram exaustivamente revisitados e podem cumprir diferentes papéis durante o texto, não apenas de confirmação daquilo que escrevemos: podem ter um papel de disparador do pensamento, de complemento sobre alguma argumentação, de algo que aconteceu no dia da aula citada e que nos chamou a atenção ou até mesmo de uma contradição, ironia, fazendo oposição ao que acreditávamos promover. O que remete a desordem, na verdade, cumpre um papel fundamental sobre como o texto está construído.

Nessa linha, a citação inicial, de várias formas, demonstra nossos problemas centrais durante as aulas - didática, escola, organização social e econômica. Sobre o que e, mais importante, para quem falamos? Nossas discussões não abordaram planos de aula, metodologias de ensino-aprendizagem, Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou Projeto Político Pedagógico (PPP). Não fizemos prova e nem ao menos exigimos que a matéria fosse copiada no caderno. É possível, então, não se metamorfosear ao longo do semestre nos professores-baratas⁴? Como poderíamos fazer da didática “uma questão de vida ou morte”? Deleuze e Schérer (2005) nos dão uma valiosa dica: é preciso aprender didática. Em vários momentos é necessário que morra o professor, para dar vida, no mesmo ritmo, o aprendiz.

organiza a partir disso, a diferença ganha destaque quando argumenta-se sobre a impossibilidade de fixação dos significados. Para cada autor(a) que marca esse movimento (Gilles Deleuze e Félix Guattari, Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard e Júlia Kristeva) essas proposições possuem implicações particulares. No entanto, preserva-se um ponto de referência: a relevância concedida à diferença.

⁴ Referência à novela escrita por Franz Kafka intitulada “A metamorfose”, onde o personagem principal, ao longo da história, transforma-se em no inseto com proporções humanas. A referência é parte de uma interpretação possível da história: a transformação do personagem em algo irrelevante, desprezível. Transformar-se no professor-barata segue essa conotação. O sentido intencionado não se pretende pejorativo, mas apontar a crescente descentralidade docente.

É necessário que tenhamos a coragem de dar um passo atrás para que possamos problematizar o que parece consenso: o que é aprender e ensinar? Não é, absolutamente, uma tarefa fácil.

- “Separem-se em duplas, discutiremos o texto a partir da leitura que vocês fizeram em casa, tudo bem!?”
- “Precisa entregar alguma coisa?” - alguém questiona.
- “Vale nota?” - outro(a) acrescenta (01/11/2019).

Desenvolvimento

Inicia-se mais um semestre na faculdade onde ambos, professor e pesquisador/cartógrafo, se formaram e desenvolvem hoje diferentes trabalhos que envolvem a formação inicial. Seja em sala de aula, grupos de estudo, de iniciação científica, como objeto de pesquisa, a formação se faz presente como alicerce de grande parte daquilo que se dedicam. Ao adentrar à sala somos acompanhados por olhares de estranheza, sobranceiras franzidas, semblantes de questionamento: primeiro, apresenta-se o semestre; o plano de ensino; o trabalho final; e, por fim, o pesquisador que acompanhará o desenrolar do processo daquela disciplina, seus objetivos e intenções – mostram-se menos curiosos então sobre a presença estranha. Antes de adentrar no contexto mais intenso dos temas que seriam desenvolvidos, uma pergunta se faz fundamental aos ouvintes: o que fazem lá? Buscam o quê? De cara somos lembrados que será preciso travar uma importante batalha contra a metamorfose e o devir-barata.

“Ah! Eu teria que acordar cedo de qualquer jeito, então vou vir”; “Acho que é uma questão de me preparar para o mercado, por que não fazer?”; “Porque é fundamental”; “Eu pretendo fazer licenciatura ainda, depois do bacharel, então já aproveito para validar os créditos aqui”; “Conhecimento nunca é demais, né!?”; “Porque assim teremos um currículo mais completo!”; “Acho que didática é necessária aqui e na academia, onde pretendo trabalhar”; “Estou pensando em fazer licenciatura depois”; “Curiosidade” (09/08/2019).

Muitas são as questões sobre o trabalho final, como será sua execução ou se somar-se-á seus pontos à média do semestre. É preciso voltar ao tema. Explica-se que a preocupação em torno da nota do trabalho é de menor importância e o que realmente nos interessa é o que será produzido, como será feita a conexão entre as aulas e o que encontram na realidade das escolas. Para tanto, deveriam redigir cinco páginas sobre o acompanhamento de cinco horas-aula de Educação Física, registrar em foto e colher a assinatura do professor ou da professora responsável. É sempre lembrado que aquele(a) que tiver o número satisfatório da porcentagem de presença, frequentar os debates e contribuir com a construção das aulas, terá, certamente (e no mínimo), e média exigida para não reprovar.

É inegável que o envolvimento da sala foi grande. Alguns aspectos nos pareceram destacados: (1) seja pelo agenciamento do desejo em relação aos temas abordados; (2) pela atuação do professor que buscou de formas variadas e com diferentes elementos a interação dos(as) discentes; (3) ou pelo fato de quererem desenvolver a comentada participação para a obtenção da média mínima que autoriza a validação dos créditos da disciplina. Independentemente das inúmeras possibilidades, fazia-se ali, naquele tempo imanente, a chance de tematizar a educação, a didática, a Educação Física e as suas intersecções com a filosofia da diferença.

Cientes das múltiplas entradas e saídas, escolhemos uma: o que é, então, didática? Com o que ela está relacionada? A explicação vem logo depois e posiciona a didática entre complexas articulações, pois ficam evidentes suas relações com as *discussões socioeconômicas* mais amplas e com o tema da *aprendizagem*, comumente ligada ao seu “outro verso da folha”: o ensino. Aprender então triangula com o primeiro e com o último – não mais liga-se apenas ao ensinar, como quereria explicar uma didática tradicional ou os clássicos da aprendizagem. A aprendizagem passa a ir além. Aprender é, aqui, ser afectado⁵ por signos, inventar problemas, “criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento” (GALLO, 2012, p. 4).

⁵ As afecções possuem correlação ao conceito de desejo. O uso do “c” distancia sua interpretação daquilo que entenderíamos por “afeto” – este, ligado à ideia de criação de

Logo, também se inverte a relação que tínhamos com o pensamento pois, antes, provindo do âmbito mais profundo do “próprio ser”, pensar era se aproximar da própria essência, já que só o pensamento realmente criterioso poderia ser confiável – o que, segundo Schérer (2005), é “[...] a mais perigosa, embora inevitável, das fixações: aquela que incide sobre a pessoa, sobre o *eu* [...], de onde emana todo dogmatismo, de onde decorre toda a besteira” (p. 1186). Aprender era, nessa linha, representar (processo recognitivo, como coloca Gallo (2012). Aqui, diferentemente, aprender (e pensar) é uma violência, é de corpo inteiro. Mais do que isso: aprende-se inventando o novo e tendo a possibilidade de criar e responder aos próprios problemas – aprender é essencialmente um movimento diferencial, singularizante, desterritorialização criativa, é transmutar-se em outros(as)! Todos(as) anotaram as definições.

- “Aprender é o que?” – sussurra para o colega.

- “Depois me passa?” – parecia espantada a jovem da segunda fileira.

Eis que entre dúvidas e murmúrios, uma questão aparece.

- “Professor, a representação, em algum momento, não foi diferença?”

A alegria toma conta do docente que torna a falar sobre a diferença entre os conceitos. Ao final da aula uma das estudantes se aproxima da mesa onde estamos e questiona:

- “Pode repetir a definição de representação? Vou gravar, não consigo pegar”. (09/08/2019)

Concentrados, primeiramente, na exposição das relações entre sociedade e didática, apresenta-se os considerados pais da sociologia: Marx, Durkheim e Weber. Aproveitamos para passar também por aqueles que são reconhecidos clássicos no estudo da aprendizagem: Piaget, Vygotsky, Wallon, Eriksson, Gallahue – este último bastante influente no campo da Educação Física. Visto a disposição em anotar, desenha-se uma tabela no quadro branco que explicita de forma clara o posicionamento de cada autor. Logo depois, em um movimento que parece desagradar alguns/algumas,

vínculos com algo. Ser afectado, diferentemente, corresponde ao atravessa a singularidade-sujeito, que faz o desejo desejar novas conexões (FARIA, 2015).

revela-se que não trabalharemos com nenhum desses pesquisadores. A hegemonia de cada um em suas respectivas áreas já é bastante conhecida. Quase todas as disciplinas ofertadas pela instituição fazem menções às suas pesquisas. Podemos pensar por outras vias e, no nosso caso, pela via da filosofia da diferença.

Iniciamos pelas relações socioeconômicas com Deleuze e Guattari (2010). Pouco importava se naquele momento entendiam ou não a complexidade teórica d'O Anti-Édipo, ou se conseguiam diferenciar bem a máquina primitiva da despótica, ou a despótica da capitalista. O que interessa é o movimento de produção, a menoridade da educação (GALLO, 2017) que rizomatiza a discussão e a potencialidade contida na pergunta que relaciona a vida singular com o conteúdo da sala de aula. Importa é o que pode o pensamento naquele momento e o que poderá depois – o que, provavelmente, não conheceremos. O(a) professor(a)-artista é assim mesmo, é aquele(a) que se entrega “ao caos para extrair dali matérias para criações” (NEIRA, 2018, p. 14).

“Mas como não representar?”; “Produzir algo novo não é produzir uma verdade?”; “Tem a ver com aquele cara que fala sobre entrar no rio e nunca ser o mesmo rio?”; “Como vamos saber se está certo ou errado se não pensamos com a razão?”; “Eu preciso de um embasamento para a vida, como eu posso viver na diferença!?” (23/08/2019).

Após algumas discussões, uma atividade é proposta: a assistência e posterior discussão de dois vídeos. Tratavam-se de dois documentários em que são recortadas as partes específicas que abordavam o sistema educacional de dois países estrangeiros: Coreia do Norte e Finlândia. Começando pelo primeiro, um recorte de mais ou menos 20 minutos, nos revela que a Coreia do Norte é um dos países que melhor está colocado no ranking mundial em relação à educação, da mesma forma como perpassa pelo âmbito da excessiva disciplina e a rotina interminável de estudo. Chamou muito a atenção dos(as) alunos(as) o fato de a polícia naquele país precisar realizar rondas para certificar que os centros de estudo fossem fechados no horário imposto por

lei – às vinte e três horas -, assim como também chamou a atenção o alto índice de suicídio de jovens que não conseguem passar no vestibular. Ao que tudo indica, entenderam que aquela atitude era, de fato, muito extremada. A questão era a seguinte: “o que a Coréia, enquanto uma das primeiras no ranking mundial de educação, faz de tão revolucionário?”.

O debate não era interrompido, cerceado, e, na maioria das vezes, não se apresentava um pensamento conclusivo. Falavam à vontade, por quanto o tema elevasse a potência do desejo. Uma única intervenção direcional foi feita e dizia respeito ao entendimento de que o brasileiro não é um povo preguiçoso. Quando questionados sobre a rotina de cada um(a), muitos(as) disseram que era parecida, com horários as vezes até mais estendidos, só que não apenas estudando, mas muitas vezes trabalhando para ajudar nas despesas da casa.

O segundo vídeo, um recorte do sistema educacional da Finlândia, era bem mais leve. O entrevistador era um documentarista americano chamado Michael Moore, que visitava os países em busca do próximo elemento a ser tomado pelos Estados Unidos – nesse caso, a educação do país nórdico, muito diferente da organização de sua pátria. A Finlândia, à época do documentário, era a primeira posicionada no ranking mundial da educação e chamava a atenção o número de horas que as crianças e adolescentes passavam na escola: três ou quatro. Não possuíam “lição de casa”. Não usavam uniformes. Tinham cabelos de diversas cores (natural, preto, azul). Falavam quatro, cinco ou até seis idiomas. Suas escolas não pareciam, absolutamente, escolas - não da maneira como conhecemos. Era possível notar um ar de contradição e um semblante de dúvida em alguns/algumas: duas das melhores educações mundiais tão diferentes. A fatídica pergunta retornava: “o que fez a Finlândia de tão revolucionário por sua educação?” – insiste o professor.

A questão estava posicionada para além do bem e do mal. Ambas, considerando os gélidos números das estatísticas, são experiências de sucesso, apesar de suas diferentes disposições. A primeira conexão da “triangulação” parece ficar melhor explicitada: não apenas cada país hoje, cada governo, mas também historicamente a educação e a didática

aconteceram de formas distintas, profundamente associada aos ideais políticos de um povo (ou dos povos de uma nação, já que o currículo é esse espaço-tempo de negociação cultural (MACEDO, 2006) – sejam eles conservadores, progressistas, religiosos, etc.

Para condensar a discussão e inverter a chave, dando mais atenção ao outro ponto da conexão, é apresentado e debatido o documentário “Escolarizando o Mundo”, disponível na plataforma digital do Youtube. As inúmeras interações dos(as) alunos(as) demonstram o agenciamento que a ferramenta que introduz no “digitalismo” pode produzir – ela recebe, na maioria das vezes, mais atenção que o próprio docente que a convoca.

Isso chama a atenção da mesma forma como Schérer (2005) apresenta a resolução que Charlie Fourier encontra para ensinar português à jovens que gostam de alho: uma produção literária, “Ode ao alho”, pois “ela[e] se apressará a lê-la e, pouco a pouco, será conduzida[o] ao estudo da poesia lírica e da gramática” (p. 1191). Se os efeitos da “Ode” são esses mesmo, nunca saberemos, mas é possível afirmar que ao menos por um instante aquele assunto tornou-se mais próximo, mais real, menos abstrato. Isso nos remete diretamente a segunda ligação do triângulo, que nos posiciona próximos à discussão da aprendizagem. No entanto, é necessário que se aprofunde em um tema bastante específico antes de falar de uma concepção de aprender ainda mais particular: afinal, de que sujeito estamos falando? Pois, que sujeito é esse que aprende?

Apresenta-se o sujeito medieval (teocêntrico), sujeito moderno (antropocêntrico) e o sujeito pós-moderno. O primeiro, parte de deus, age por sua confluência, é destinado ao papel que lhe corresponde à vida; o segundo, esconjurado do determinismo divino, encontra outro para o seu lugar: ele próprio. Confiante de si, o sujeito moderno aposta sua fé na ciência, no conhecimento, no desenvolvimento civilizatório – progresso é a palavra de ordem. O sujeito pós-moderno (explicitado dessa forma enquanto um recurso didático roubado de Hall (2006), é teorizado em espaço bastante diferente. O sujeito pós-moderno é puro fragmento e por isso não utiliza de conceitos como desenvolvimento ou progresso, pois é constituído pelo “fora”. A forma

de pensar a si e aos outros é uma dobra desse fora. Uma dobra do fora no “dentro”. “O próprio sujeito não está no centro, ocupado pela máquina, mas na borda, sem identidade fixa, sempre descentrado, *concluído* dos estados pelos quais passa” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 35).

Com isso se quer dizer que a educação e a didática mudam radicalmente. Não há, então, *logos* já pré-estabelecido a ser reconhecido; da mesma maneira que não há um sujeito-progressivo que é construído, como uma folha em branco, pelo que encontra “fora de si”; nessa perspectiva que adotamos, o sujeito é contraditório, é cartógrafo de diferentes mapas que se desenvolvem rizomaticamente.

O desejo está justamente aí, esse é um ponto caro a ele e as relações com o aprender nessa filosofia. Os signos trazem a boa-nova: cortes no desejo. Se é certo que as afecções são singulares, é o aprender uma experiência única – não se prevê onde o fluxo acontece e não se prevê um corte de maneira pré-estabelecida. “A produção como processo excede todas as categorias ideais e forma um ciclo ao qual o desejo se relaciona como princípio imanente” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 15). Por isso Gallo (2012) reclama o direito aos próprios problemas, pois esse corte do desejo chamar-se-á problema – não de maneira pejorativa, mas como algo que instiga, que incita acima de tudo: “Não é o desejo que se apoia na necessidade; ao contrário, são as necessidades que derivam do desejo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 44).

O fundamental da nossa fala está em relação à disposição social atual. Passa-se, então, pela explicação da máquina primitiva, despótica e capitalista. Todas elas, é dito, configuram formas de estriar tempo-espço, ou, poderíamos dizer, balizar formas de vida, codificar formatos específicos. Nossa grande preocupação é, claro, a máquina capitalista, quase onipresente no mundo contemporâneo. Investimos na explicação: a máquina social capitalista funciona de maneira a estriar espaço-tempo com o objetivo de produzir lucro, capturando fluxos escapantes que ousam pensar, fazer ou objetivar outra coisa. Não à toa os(as) discentes cursam uma faculdade e sentem-se, geralmente, ansiosos(as) em relação ao seu término – ou sofrem

de indecisões quase insuperáveis: bacharel, licenciatura, academia, lutas, fitness ou natação? Qual desses paga mais?

A escola é, reforça-se, há tempos, uma das grandes consagradas desse sistema social (e de outros, certamente). O maior problema de uma aula de didática como essa é dizer que é possível pensar uma educação para além dos limites cognitivos, das avaliações, dos exames nacionais, dos vestibulares, de uma educação maior (GALLO, 2017), para que estejamos, todos(as), mais dispostos à revolução – não no sentido mais clássico da palavra, mas a revolucionar o espaço-tempo estriado, dar vazão ao que impulsiona e produz vida. Aulas que sejam questão de vida ou morte – não porque alguém corre risco, mas porque podem romper com o limiar da importância sobre o que é utilizável (geralmente no mercado de trabalho), e visam o que é potência. “[...] a vida *ativa* o pensamento, e o pensamento, por sua vez, *afirma* a vida” (SILVA, 2013, p. 59). E se fosse essa uma das pautas da escola? Se fosse esse um dos motes da educação, da didática, do ensino?

Com as ferramentas conceituais oferecidas para filosofia da diferença promovem-se os debates e as discussões em cima dos vídeos. Vídeos de entrevistas com apresentadores; com professores-filósofos; filósofos de rua; tudo que possa compor nosso arquétipo de problematização que não nasce com direcionamento estável, mas se molda no decorrer dos fluxos desejantes.

Fim da aula, alguns se levantam, outras conversam e jogam a mochila nas costas. Aqueles(as) que estão mais perto da porta saem direto; aqueles(as) que sentam nas primeiras carteiras normalmente se despedem. Ao fundo, um grito:

- Professor, o senhor é ateu!?! – e caminha em nossa direção.

Uma outra menina, logo após, se aproxima e espera o término da explicação-justificativa do docente sobre suas crenças.

- Diga – disse o professor, fazendo um movimento positivo com a cabeça para a aluna que havia se aproximado.

- Você colocou presença pra quem chegou depois? – questiona.

Enquanto isso, uma fileira mais atrás, dois também ficam mais um pouco: estão debatendo sobre a filosofia do desejo – aparentemente, um explicava ao outro algo que não havia entendido. De fato, não se sabe o que, nem como, nem quando se aprende – ou que tipo de problema afecta (27/09/2019).

Foi solicitado que realizassem, em casa, uma leitura do texto “As múltiplas dimensões do aprender...” do professor Silvio Gallo. Muitos comentaram sobre a dificuldade que o texto apresenta e o uso que faz de algumas “palavras desconhecidas” – o que, nessa oportunidade, poderíamos chamar conceitos: “uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido” (GALLO, 2017, p. 38). Ressalta-se que essa é a dificuldade mesma da disciplina em questão, a possibilidade de criação de novas formas de didática, aprender didática de diferentes maneiras, o que não é um processo simples, ou coisa que se encontre em qualquer página de artigo. Será necessário, no decorrer das aulas e para além delas, o esforço intelectual paciente, que perde tempo, que insiste e não se dá por vencido tão facilmente.

Durante o breve tempo da aula, desenvolvem-se debates que passam por quase todos(as) os(as) discentes – uns/umas parecem mais à vontade para falar; outros(as), como é de se esperar, parecem preferir ouvir, ou talvez, apenas, não tenham sido agenciados pela discussão. Os assuntos se entrelaçam e não ficam necessariamente pairando o tema da educação em específico, o que, de certa forma, dá uma fluidez à aula e permite que ela prossiga por mais tempo.

Em alguns momentos, a utilização dos conceitos parecia se afastar do que os(as) autores(as) que os produziram propunham para eles. Isso era, do mesmo modo, uma grande contradição: deveríamos, então, interromper para problematizar; ou considerar a possibilidade da desterritorialização? Deveríamos administrar o certo ou errado das problematizações que surgiam, ou valorizar o ímpeto revolucionário do fluxo que os(as) desestabilizava? Podemos dizer que as duas opções foram levadas em consideração para momentos diferentes.

Mais à frente, leram o texto “Aprender com Deleuze” de René Schérer. Solicitou-se que se separassem em duplas ou trios e que fizessem, após a leitura, um debate sobre o texto. No entanto, a tarefa ainda envolveria comentar alguma das passagens projetadas na lousa – sete ao total, o mesmo número de grupos. Cada um escolheu um tema sobre o qual apresentaria.

Durante a leitura, professor e estagiário caminharam pela sala e ficaram à disposição para discutir com os grupos sobre suas passagens. Alguns reclamavam a presença tão logo lhes era oferecido; outros demoravam um pouco mais; e também aqueles que preferem debater sozinhos. Em meio a tantos rizomas que se abrem, todas as aulas que nos restassem ainda seriam pouco tempo para discutir por onde todos os caminhos poderiam nos levar.

Em geral, as apresentações eram rápidas e tendiam a explicar unicamente aquilo que se perguntava. Apesar da curta duração, muitos(as) surpreendiam naquilo que era produzido – uma aproximação interessante; uma fala articulada; um conceito que é lembrado e instiga o debate sobre o tema.

-Precisa entregar? Vale nota? – pergunta um aluno com uma face preocupada

- Gostei mais do outro texto.

- Não gostei porque não entendi nada.

Professor e estagiário riem, como se achassem engraçado a dificuldade dos(as) alunos(as). Comenta o primeiro:

- Esse texto é você com fome no meio do mato. Precisa caçar, acender a fogueira, preparar... não é só sentar e comer.

É curioso como reclamam a imensa dificuldade que o texto oferece, mas, ao mesmo tempo, conseguem explorar e debater o texto de diversas maneiras. Resquílios da pobreza quantificadora; da máquina de produzir em série (01/11/2019).

Essas preocupações se fazem muito presentes: “precisa entregar?”, “vale nota?”, “quantas páginas?”, “para quando?”. Isso demonstra a força de normalização da educação, básica ou superior, agenciada por aquilo que Ball (2002) chama de performatividade – a importância da produção, do número e da quantificação. No entanto, a pergunta que se queria estimular é de outro caráter, caminha por outra via e parece-nos mais fundamental: como damos aula a partir disso tudo que estávamos presenciando?

Várias as respostas e os dilemas. É também o momento onde foi exposto e comentado muitas das coisas que pensamos para o semestre, como fizemos e como objetivamos – o que saiu como planejado e o que tomou outros rumos. Parece importante essa abertura, nada mais justo que em aulas de didática

deixe-se claro o planejamento. Afinal, se conversamos sobre como dar aulas, como ensinar, por que não partir do princípio de que nossas próprias aulas são também construídas no momento que ministradas e, acima de tudo, repletas de dúvidas. Já diria Schérer (2005), comentando Deleuze, não deveríamos ensinar aquilo que já sabemos, mas sobre tudo aquilo que buscamos aprender. É certo que não chegamos a qualquer consenso sobre como dar aula – na escola, no clube, na academia de musculação ou de dança -, mas foram, por outro lado, apontadas diversas maneiras sobre como isso poderia ser feito – alguns/algumas entendem que é necessário um acompanhamento mais rigoroso das atividades; outros(as), ao contrário, se perguntam como liberar fluxos inventivos. Cada singularidade (sujeito, espaço, desejo) é agenciada por problemas que correspondem unicamente a ela; logo, a capacidade de aprender didática é, sem dúvida, infinita.

Passa-se, então, por três importantes definições: a da ciência – aquela que cria funções; a da arte – aquela que cria afetos e perceptos; e a da filosofia – aquela que cria conceitos: “*Dar aula é um pouco das três potências do pensamento - criar, funcionalizar e afetar*” (22/11/2019). Comenta-se também sobre a função do(a) professor(a) na educação: “*É quem organiza encontros*”⁶ (22/11/2019). Longe de nosso intento institucionalizar essas respectivas respostas ao questionamento sobre como dar aula – talvez não sejam essas as melhores definições ou as mais imbatíveis -, no entanto, se não há certezas, por que não arriscar?

O final do semestre se aproxima e traz com ele um ambiente cinza. É tempo de chuva e a sala começa a denunciar seu esvaziamento. Volta-se a lembrar do devir-barata que retorna mais uma vez – dentre tantas. É hora de compartilhar a produção do grupo de estudo⁷ com os(as) discentes: as pistas

⁶ É certo que o encontro não se trata de uma reunião com outras pessoas. O encontro aqui é tratado como uma potencialidade, agenciamento de forças – um pensamento, novos problemas, coragem, a discordância. O encontro é um atravessamento, uma afecção em alta velocidade (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

⁷ Referimo-nos ao GEPEF, Grupo de estudos em pedagogia da Educação Física da FEFISO. O grupo concentra-se em discussões que paralelizam a Educação Física e as ciências humanas. Nessa ocasião, havíamos debruçado sobre o estudo mais aprofundado em relação ao conceito de “aprendizagem” em Gilles Deleuze e outros(as) autores(as) próximos(as) dessas discussões – como Virgínia Kastrup e Silvio Gallo, por exemplo.

da aprendizagem e os princípios didáticos. Produção autoral inspirada nas leituras que trouxemos para a disciplina e algumas outras a mais, debatidas incessantemente em outros encontros. Será ditado. Pela primeira vez todos(as) tiram o caderno da bolsa e começam a copiar em silêncio. Isso gera, claro, um certo estranhamento.

-“Senti saudade do Getúlio⁸ agora!” – exclama alguém.

Getúlio é um professor que utiliza de textos ditados em suas aulas. Interessante a afronta, é suave e corajosa (29/11/2019).

A cada pista e princípio, uma explicação. O silêncio é grande e o incômodo também. Passa-se a chamar os(as) alunos(as) para a conversa, perguntando o que entenderam, como relacionam isso que estava sendo falado com o trabalho deles e etc. No entanto, diferentemente dos outros dias, os fluxos precisavam sempre ser interrompidos em nome das pistas a serem ditadas. Não podiam falar muito, caso contrário, não conseguiriam anotar tudo o que deveriam. Em manobras inteligentes, os(as) discentes quebravam o bloqueio e levavam a aula para outro assunto mais descontraído – as vezes fora do tema da aula. Afinal, foi isso que incentivamos durante todo o semestre: insistir no que é potente e não no que é improdutivo.

Na próxima aula deveriam trazer os relatórios, e isso gerava grande comoção já que alguns/algumas reclamavam de tempo, outro(as) da dificuldade em escrever as cinco páginas. Diziam não ter ideias que pudessem preencher essa quantidade de laudas e que éramos nós os “*deuses da escrita*” (01/12/2019). Havia tentativas de negociação em relação ao tempo – a assistência de quatro aulas ao invés de cinco; ou então sobre a diminuição do tamanho do trabalho. Os números se mantiveram, mesmo assim houveram trabalhos com menos aulas ou com fontes maiores do que doze. Como combinado no início das aulas, descontou-se da média final mas todos foram aceitos.

Já no último encontro, a tarefa final foi proposta: deveriam trocar os trabalhos entre si, lê-los e comentá-los. Era uma rara oportunidade de

⁸ Nome fictício.

discussão sobre os próprios trabalhos que são, normalmente, entregues como tarefa de encerramento e somam ponto no final da média. Esse fechamento de semestre é utilizado há algum tempo e possui a confiança de ambos, professor e estagiário, em sua potencialidade de enriquecimento do debate. O que não quer dizer, claro, que nossas expectativas são atendidas.

Caminhei pela sala durante a leitura e me sentei ao fundo. Apenas metade da “sala 12” é preenchida por alunos(as), mais ou menos umas vinte carteiras ficam vazias na parte de trás. Segundo algumas pessoas com quem conversei, muitos alunos optam por não fazer essa disciplina.

- “Enchi linguíça pra caramba!” – um rapaz sussurra ao colega. (06/12/2019).

Abrindo uma roda, pede-se que compartilhem aquilo que leram nos trabalhos, o que gostaram ou não e como poderia, se fosse o caso, ser feito de outra maneira.

“Preciso aprender a escrever”; “Alguns são muito diferentes do que eu escrevi”; “Parece que eu fiz errado até”; “Cada um tem seu jeitinho de escrever”; “Nós assistimos as mesmas aulas e escrevermos coisas tão diferentes”; “Achei que iam escrever mais coisa no meu trabalho, ajuda a enxergar de outra forma”; “Nunca imaginei que veria as aulas que vi na escola”; “Eu ajudei o professor e os alunos me falavam coisas que eu não sabia, eles já tinham pesquisado sobre aqueles temas”; “Os de condomínio lutavam esgrima, e os bolsistas traziam capoeira”; “O que diferencia em criar um jogo, ou preguiça do professor de deixar acontecer qualquer coisa?”; “O professor não pode ser 100% responsável pelo aprendizado dos alunos” (06/12/2019).

Como forma de encerramento, professor e estagiário agradecem a participação de todos e comentam sobre a riqueza do semestre. Por fim, anunciamos sobre como será o próximo semestre e seus encadeamentos. Espera-se, claro, que todos(as) voltem para o próximo semestre.

Pouco antes de acabar, por algum motivo que se passou despercebido, o professor questiona quem são os(as) alunos(as) da licenciatura presentes. Apenas uma levanta a mão (06/12/2019).

Continuidades

A disciplina se encerra com a nossa leitura de todos os trabalhos e a postagem das notas no sistema até um determinado dia em específico. Após, os trabalhos são cedidos ao estagiário que precisará devolvê-los para arquivamento em razão das visitas do MEC à faculdade. Os trabalhos servem como uma espécie de comprovação de que as atividades aconteceram realmente; um registro de nossa produção enquanto professores(as), estagiários(as) e alunos(as). Com mais calma, depois das postagens, os trabalhos são lidos e grifados. Separamos alguns trechos que serão disponibilizados no decorrer desta seção. Essas partes não são, necessariamente, excertos que sintetizam as produções ou que demonstram o que de melhor foi escrito: ao contrário, demonstram o que foi capaz de cortar o desejo, produzir fluxo inventivo naquele que leu a partir das multiplicidades do que foi exposto. Trechos que romperam/abriram/perturbaram a linha divisória entre vida e morte.

“Em média $\frac{1}{4}$ de nossas vidas é passado na escola, ela nos disciplina para se ter um funcionamento semelhante como de uma fábrica, onde recebemos treinamento para suprir a necessidade de um mercado de trabalho capitalista”; “Os alunos esperam por um alerta sonoro para executar as atividades propostas, semelhante a um detento que para ir ao pátio tomar um pouco de Sol [...] precisa de permissão”; “Lógico que algumas matérias são muito cognitivas e será difícil escapar do sistema [...]”; “Encantei-me ao vê-las “burlando” a atividade, o que aparentemente seria uma simples atividades de driblar a bola até um ponto e voltar, virou uma corrida a “estilo Deus dará””; “Como foi perceptível em mim, minha tentativa de executar esse relatório foi algo que Deleuze chama de “dor”” (Trechos dos trabalhos).

É interessante perceber como vinham apresentados: alguns encadernados com o logo da faculdade colorido na primeira capa, evidenciando título, período, nome da disciplina; outros com capa e formatação ABNT; e um bom número de trabalhos que já iniciava diretamente pela escrita, utilizando apenas um clipe que pudesse prender as

páginas – tivemos até mesmo trabalhos sem nome digitado, escrito apenas à caneta no cabeçalho (é provável que o(a) autor(a) tenha se esquecido desse detalhe e foi lembrado ao tentar entregar ou quando distribuiu aos(as) colegas). Durante as aulas, foi anunciado que poderiam enviar o trabalho ao estagiário para que fizesse comentários e sugerisse possibilidades de escrita, principalmente àqueles(as) que reclamavam da dificuldade do relatório. Poucos necessitaram desse recurso e pudemos perceber que dentre os caminhos sugeridos também foram poucos(as) os(as) que realizaram mudanças – o que mais aceitaram foram as correções ortográficas. Mas isso, concordamos, importa menos, porque tivemos a oportunidade de debater o trabalho em sala de aula por diversas vezes e acompanhávamos a alegria que alguns/algumas demonstravam ao comentar sua estadia nas escolas, sobre o que viam e como eram bem recebidos.

“Veja, não estou dizendo que a reconhecimento deve ser ignorada ou desprezada, a discussão que nos foi apresentada, se dá perante excessos. [...] a discussão se dá em reprimir os alunos e/ou cortar seus pensamentos, de modo que, seja inflexíveis em aula”; “Já aqui no Brasil, o que está cada vez mais acabando são matérias como artes, músicas, educação física, por não serem consideradas tão importantes, até porque, na visão brasileira, o que essas matérias ajudariam para conseguir um bom emprego?”; “Escola para alunos especiais, onde existe uma ótima infraestrutura”; “[...] isso tudo está relacionado ao primeiro princípio didático mencionado em sala de aula [...]”; “[...] há quem seja afetado com uma chamada de atenção, mas há quem seja afetado da forma como você diz bom dia” (Trechos dos trabalhos).

É importante frisar que quase todos os trabalhos tinham comentários escritos por outros alunos – alguns até confessavam que nunca haviam pensado daquela maneira como o(a) colega havia exposto no relatório. Algumas falas naquela última atividade de debate davam a entender que muitos(as) repensaram a escrita e os momentos que vivenciaram nas escolas. Não era outra a intenção se não produzir rizomas no pensamento, virtualidades do devir-professor(a). Foi possível anotar alguns temas/conceitos que se repetiram muitas vezes no trabalho, o que nos leva a pensar que foram temas caros as aulas (e caros aos discursos por nós

instalados) e que os levaram a produzir diferentes cartografias em contato com o chão da escola. Alguns desses temas/conceitos foram: liberdade-regulação; capitalismo; diferença; trabalhar com coisas que pertençam ao universo dos alunos; aprender com e não a partir de alguém; estar sempre atento às misérias; reconhecimento, criação e representação. Isso mostra que o devir-barata é o devir da menoridade; mas que não perde por isso a sua potencialidade micropolítica.

“[...] não é fácil, mas é necessário, fazer com que as crianças desenvolvam capacidades de ir além da repetição [...]”; “Vejo as apostilas de certa forma como uma Representação [...]”; “[...] mas me pego pensando, por que não gostamos da escola?”; “[...] o professor tem que fazer dois milagre um para dar aula e outro para pagar às contas”; “Achei que essa aula não foi boa para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, na verdade foi mais uma bagunça do que aula”; “[...] nós professores temos que ser flexíveis, pensar pela diferença, usar de várias estratégias para não criarmos somente robôs obedientes”; “A escola é platonista, me pergunto se um dia poderemos muda-la, não colocando um ex-militar para impor regras [...]”; “[...] crianças livres e não adestradas pelo sistema [...]”; “É de extrema importância que os professores tenham a humildade de entender que serão sempre alunos [...]”; “[...] deve tomar cuidado ao nível de liberdade que a ele será dado [...]”; “Não adianta reclamar do comportamento dos alunos e por diversas vezes sentar-se e dizer: “você aprendendo ou não meu pagamento vai estar na minha conta no final do mês”” (Trechos dos trabalhos escritos).

Encerramos, assim, com as considerações finais baseadas no objetivo desse projeto: fazer da didática uma “questão de vida ou morte”! Se conseguimos ou não, nunca saberemos. Talvez por um momento; ou talvez nosso intento tenha passado despercebido. Quem sabe, tenhamos feito isso em tantos outros momentos dos quais nem nos demos conta, em qualquer outra aula, por qualquer outro motivo. Como propôs um(a) dos(as) alunos(as)-professores(as) em seu trabalho, é de extrema importância que nos reconheçamos enquanto eternos alunos. Que deixemos um pouco de lado, então, a função professor(a) (ou a função aluno(a)). Que se invertam os papéis e que criemos a partir de novas perspectivas, enquanto colegas, cidadãos e pensadores(as) da educação. Sigamos, nesse sentido, aprendendo didática.

Em um momento descontraído, falávamos sobre coisas sem muita importância. Uma das alunas, na extremidade direita, chama a atenção para si e faz uma fala em meio à confusão:

- “Houve um tempo em que eu estava quase saindo da faculdade, muitos problemas. Mas vocês me chamaram para conversar e me aconselharam. O que vocês disseram aquela vez me ajudou a não desistir e voltar... e estar aqui hoje!” (29/11/2019).

Referências

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, núm. 2, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*, vol. 2. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs* vol. 1. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

FARIA, Marcelly Camacho Torteli. Um estudo do conto confissões de uma viúva moça, de Machado de Assis: experimentar o feminino. In: GRUPO TRANSVERSAL (Org.). *Educação Menor: conceitos e experimentações*. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015. p. 141-159.

GALLO, Silvio. *As múltiplas dimensões do aprender*. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 07/02/2012.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 285-372, maio/ago. 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*. 1 ed. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2018.

PASSOS Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005.

SILVA, Cintia Vieira da. *Corpo e pensamento: alianças conceituais entre Deleuze e Espinosa*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2013

WILLIAMS, James. *Pós-estruturalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Submetido em: 20/01/2021

Aceito em: 21/11/2021

Publicado em: 12/01/2022