

APRENDER EM ASFALTO, FLOR E COM ESTRELAS  
LEARN ON ASPHALT, FLOWER, AND WITH STARS

**Leonardo Rangel dos Reis**  
IFBA  
leonardorangellreis@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho parte de uma pesquisa pós-doutoral, e tenta compreender a vida que se desdobra em/no movimento com caminhar. Podemos dizer que há duas grandes perspectivas de estruturação dos processos formativos em Educação. (i) Funcionalista-cognitivista, referenciada nos processos de desenvolvimento, com foco especial na cognição e nos fenômenos associados à representação e transmissão de conteúdos. (ii) De caráter fenomenológico, toma como foco a experiência e seus processos mais realçados, possui grande acento nos fenômenos corporais. Pesquisar/estudar a vida que se desdobra no/ao/com caminhar, e a produção de saberes que floresce nesse processo é tentar aprender simultaneamente os fenômenos de retenção/repouso e movimento/devir.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Caminhadas. Currículos.

**Abstract:** The present work is part of a post-doctoral research, and tries to understand the life that unfolds in / within the movement with walking. We can say that there are two great perspectives for structuring the training processes in Education. (i) Functionalist-cognitivist, referenced in development processes, with a special focus on cognition and phenomena associated with the representation and transmission of content. (ii) The ones with a phenomenological character, which focus on experience and its most enhanced processes, and have a strong emphasis on bodily phenomena. To research/study the life that unfolds in/when/withi walking, and the production of knowledge that flourishes in this process is to try to learn simultaneously the phenomena of retention/rest and movement/becoming.

**Keywords:** Learning. Walking. Curriculum.

## INTRODUÇÃO

As considerações que aqui faço partem de uma pesquisa desenvolvida no pós-doutorado em Educação – ProPEd/UERJ, e buscam retomar e desenvolver argumentos presentes em minhas pesquisas sobre os processos de subjetivações contemporâneos. Estudei a relação entre educação e alimentação e percebi que a lógica culturalista — tão imperiosa nos dias de hoje — não era suficiente para dar conta do fenômeno do alimento. A alimentação não se deixava reduzir à cultura, pois, nela, permanecia o que chamei de “resto de natureza”. Para compreender essa “resistência” à cultura, adotei uma perspectiva ecológica e refiz caminhos já percorridos para buscar novas possibilidades. Caminhos que levaram, também, a outras compreensões sobre os sentidos da educação. Foi possível perceber, por exemplo, que a pedagogia, herdeira da tradição humanista, ainda se encontra quase que exclusivamente ligada a ela. Porém, “compreendendo esse processo de redução, os estudos do cotidiano vão buscar recuperar a importância daquilo que não integra as estatísticas para redefinir o próprio cotidiano” (ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 85).

Essas percepções levaram-me a uma relação entre educação e ecologia. Relação que exige um olhar crítico sobre o que chamei de “mundo reduzido ao raio antropocêntrico”. A educação em sua versão modernizadora, herdeira incondicional do humanismo, jogou fora os movimentos do “Mundo” (SERRES, 2009)<sup>1</sup>. E, hoje, uma das tarefas mais prementes é justamente recuperá-los e/ou reinventá-los, dizendo-os na singularidade despreziosa dos acontecimentos, pois se dermos vazão ou atenção aos aspectos singulares e qualitativos das nossas práticas cotidianas, “vamos nos dar conta de que, na forma de fazer cada uma dessas atividades, nunca há repetição” (ALVES e OLIVEIRA, 2010, p. 85-86).

Esse tipo de pesquisa mobiliza outros *‘fazeressaberes’*. Estes estão envolvidos em des-caminhos que põem à prova a posição do próprio sujeito, ou do que se considera próprio ao sujeito, ou, para dizer com Foucault (1984, p. 13):

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

---

<sup>1</sup> O conhecimento não diz respeito apenas ao aprender a abstrair. Ele não é um movimento de capturar os conteúdos a partir dos quais nos apropriamos das palavras e das coisas, no intuito de transformá-las em novas informações. Se assim fosse, o conhecimento tenderia a transformar as dinâmicas próprias do mundo vivido em mera captação de informação. É por isso que Serres (2017) pôde dizer que perdemos o mundo. O perigo está na predominância desenfreada desse processo, e não na captação da informação em si.

Essas pedagogias dos des-caminhos ou das aventuras, em que não há estabilização do contentamento, nem preponderância dos julgamentos, porque a busca não é pela estabilização da interioridade, mas pelas peripécias propiciadas pelos movimentos que ocorrem na instabilidade do aberto; parecem insinuar e mobilizar a experiência. Não se trata mais apenas do discurso, porque o modo de dizer encontra-se sempre ameaçado pelas instabilidades, por conta da exigência colocada pela experiência. É todo um regime do dizer que se coloca em perigo, em risco. “Mais uma vez, podemos ver a experiência associada ao risco, inclinando-se para o ‘drama’, para a crise, e não para um aprendizado cognitivo e monótono!” (TURNER, 2015, p. 21). Não há impossibilidade do falar, porém o mesmo encontra-se na vizinhança perturbadora da incerteza, da indeterminação, exposto ao perigo. Desse modo, o improvisado ou o ensaio são mais característicos dessa exibição.

## PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO

Podemos dizer, grosso modo, que há duas grandes possibilidades, duas grandes perspectivas de estruturação dos processos formativos e curriculares em Educação. (i) Funcionalista-cognitivista, referenciada nos processos de desenvolvimento, com foco especial na cognição e nos fenômenos associados à representação e transmissão de conteúdos. (ii) De caráter fenomenológico, toma como foco a experiência e seus processos mais realçados. Possui grande acento nos fenômenos corporais, pois visa desconstruir a limitada dicotomia “cartesiana” entre corpo e mente. Se para a primeira faz sentido pensar em uma mente distinta do corpo, a segunda procura modelos explicativos mais integrais em que os processos ditos “mentais” são compreendidos de modo mais dinâmicos e realçados, em contextos em que os sentidos estão sempre abertos e referidos a um mundo que se encontra em perpétuo movimento.

Foi diante dessas duas perspectivas que Tim Ingold (2015) resolveu chamar a primeira abordagem: funcionalista-cognitivista, de educação pelo dédalo; e, a segunda: fenomenológica: de educação pelo labirinto. Mas, por quê? Qual a diferença entre dédalo e labirinto? Para o autor, o dédalo imprime uma série de restrições ao movimento, porque impõe uma série de escolhas, cada uma delas com movimentos já preestabelecidos, cuja ênfase recai muito mais sobre as intenções e vontades, sobre as itinerâncias ou movimentos a serem percorridos, do que no próprio processo itinerante (INGOLD, 2015). Para ilustrar seu exemplo, ele se vale muito do caminhar. O caminhante que se acostuma com o ambiente do dédalo, bastante presente nas cidades, só consegue caminhar guiado de intenções e planos sobre o caminho certo a ser seguido. O foco não recai sobre o caminhar em si, nem nas possibilidades de encontro que se desdobram a partir da caminhada, pois a atenção gira em torno das

representações<sup>2</sup> e intenções que estão conectadas com o plano previamente traçado. Essa forma de caminhar nos leva para dentro. “Para a maioria de nós, urbanitas disciplinados pela educação, as ruas não são um labirinto. Nós andamos por elas não pelo que revelam ao longo do caminho, mas porque elas nos permitem transitar de um ponto a outro” (INGOLD, 2015, p. 24). Estamos no mundo como vontade e representação, em que a educação se encontra encarregada de ajudar a transmiti-lo e assegurá-lo.

É por isso que podemos dizer que esse tipo de educação, a partir do momento em que se fixa nos mecanismos de transmissão e re-apresentação do que já existe, se acomoda com a lógica da reprodução. Aqui, representar é se pôr a serviço da reprodução. É endereçar a herança que recebemos em códigos e regras predefinidos e preestabelecidos, com pouca margem para mudanças ou transgressões. Estamos diante de um tipo de educação apaziguadora, na qual as paisagens subjetivas têm de ser constituídas através de balizas e marcadores fixos e engessados. O importante é assegurar que as gerações mais novas tornam-se semelhantes através do que lhes é herdado. A navegação mobilizada por esse tipo de educação é ancorada em códigos e símbolos cognitivistas, em que o foco incide no mental. Nessa perspectiva, ainda fez sentido a distinção entre corpo e mente.

É por isso que esse tipo de educação não consegue lidar bem com o movimento ecológico, porque aqui não há possibilidade de um expressar das coisas, pois somente o ser do humano pode expressar-se. Uma fala que se desenrola, de preferência, a partir de uma mente “bem desenvolvida”. A qualidade requerida está indissociavelmente atrelada ao “desenvolvimento mental”. Apenas há algumas décadas, é que essa perspectiva cognitivista conseguiu operar uma espécie de descentramento antropológico. Isso ocorreu com Maturana e Varela (2005), porque, para eles, os processos de estruturação da mente estão presentes em todos os seres vivos. Visto que a própria vida passa a ser concebida como um processo de conhecimento, contínuo e cíclico. Desse modo, onde há vida, há aprendizagem. Contudo, esse tipo de educação continua herdeira do que convencionou-se chamar cisão cartesiana, pois é lastreada pelo princípio da interioridade. É uma maneira de caminhar que nos leva para dentro (INGOLD, 2015). Ela mobiliza um tipo de educação que deriva do verbo em latim *educare*, que significa “criar, cultivar, inculcar um padrão de conduta aprovado juntamente com o conhecimento que o sustenta” (INGOLD, 2015, p. 23).

---

<sup>2</sup> Há uma extensa biografia filosófica acerca da possibilidade, ou não, de os humanos terem acesso à experiência imediata. Mas, aqui, não vamos entrar nesses aspectos. Basta mencionar que a tradição formalista e abstracionista que costumamos atribuir ao movimento cartesiano, acabou valorizando uma postura de abstração diante do conhecimento, como se este só dependesse da mente. A partir daí “a conclusão de Descartes de que ele era uma coisa pensante foi produto dessa questão, e essa questão foi um produto de práticas específicas – as da reflexão desincorporada, sem atenção” (VARELA, THOMPSON, ROSCH, 2003, p. 44). Por isso, do ponto de vista do desenvolvimento de uma reflexão encarnada, atenta, incorporada, “a questão mente-corpo não deve ser ‘Qual a relação ontológica entre corpo e mente, independente da experiência da pessoa?’ Mas, ao contrário, ‘Quais são as relações entre mente e corpo na experiência efetiva (o aspecto da atenção), e como essas relações se desenvolvem, que formas elas podem assumir (o aspecto da abertura)’” (VARELA, THOMPSON, ROSCH, 2003, p. 44, *grifo nosso*). A atenção é excelente indicativo do estado de presença.

Para Freire (1987), essa imagem do mundo como conteúdo processado para pessoas ilustradas é limitada e faz parte dos mecanismos de poder. Afinal,

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1987, p. 33).

Ainda segundo Freire, a narração que denomina de ‘educação bancária’, movimento meramente conteudista, em que a educação é realizada a partir de relações verticalizadas, não deve ser a finalidade da educação, afinal ninguém pode ser considerado um mero processador de informações, como se a vida pudesse ser reduzida a um modelo maquínico de estímulos e respostas. Porém, o ponto em que alguns autores contemporâneos (INGOLD, 2015; DELEUZE, 2006; MASSCHELEIN, 2008) diferem do autor assinalado é que antes de apelar à ‘consciência’ e acabar caindo nas aporias do cognitivismo, eles preferem trabalhar com a noção de experiência ou modos de vida.

Desse modo, a educação também começa a ser relacionada, cada vez mais, com o tornar-se presente (FOUCAULT, 1984; MASSCHELEIN, 2008; INGOLD, 2015; 2017). Consiste no auxílio, na ajuda, dos outros e do “si mesmo” para que possam tornar-se presentes e preparados para os encontros que acontecem em redes que constituem o mundo. Isso exige exposição<sup>3</sup>. A exposição dos encontros solicita à presença o abrir-se ao mundo. A partir da exposição, a presença é instada na abertura que se faz mundo. Para Ingold (2017, p. 31), a implicação desse argumento é radical, porque, nos diz que a educação trata de um saber “cuidar do mundo em que vivemos, e de seus múltiplos habitantes humanos e não humanos, então não é tanto sobre compreendê-los, mas restaurá-los à presença, para então atender e responder ao que eles têm a dizer”.

Esse outro tipo de educação remete a outro modo de caminhar, porque há outra forma de caminhar que nos leva para fora, hoje, pouco valorizada na educação. Esta forma, também é uma variante etimológica que relaciona o “termo a *educere*, ou seja, *ex* (fora) + *ducere* (levar). Nesse sentido, educar é levar os

<sup>3</sup> Segundo Biesta (2013), para ultrapassar a fria socialização da comunidade meramente racional, e sua consequente voz imparcial, é preciso assumir a atitude responsável com o estranho, com aquele que foi colocado na condição de outro, posto à margem. Essa postura ética de se deslocar para o outro exige exposição, porque implica na saída da ‘zona de conforto’ e num lança-se, afinal “quando quero falar na comunidade daqueles que não têm nada em comum, então tenho de encontrar minha própria voz” (BIESTA, 2013, p. 92), sobretudo, pelo fato do que está em jogo não ser “tanto o conteúdo do que dizemos, mas o que é feito. E o que é feito, o que precisa ser feito, e o que só eu posso fazer, é responder ao estranho” (BIESTA, 2013, p. 92). Aliás, isso é considerado a premissa da ética, ou seja, a coerência que advém das buscas e tentativas em relacionar responsabilmente os discursos às práticas.

noviços para o mundo lá fora, ao invés de – como é convencional hoje – inculcar o conhecimento dentro das suas mentes” (INGOLD, 2015, p. 23). Esse tipo de educação ainda é pouco usual, porque não oferece aos estudantes pontos de partida ou posições, mas os remove e os põe em exposição (INGOLD, 2015, p. 23). O tipo de atenção exigida por essa prática se submete às coisas, ao invés de tentar silenciá-las. Busca percebê-las em seu aparecer, através do aguçar das forças imaginativas e criativas, desdobrando-se no plano da vida imanente (INGOLD, 2015). Trata-se das constituições de agenciamentos que promovam novas formas de criações, de encontros, sobretudo porque estamos nos movendo em solo da experimentação, no qual os movimentos de criação tornam-se radicais. Pode-se pensar em novas cosmopolíticas, novas terras, novas paragens, em movimentos que ocasionem, criem e potencializem a dimensão afirmativa da vida. E, nesse movimento, afirmam-se justamente a Terra, a vida, os fluxos, os seres etc., que assumem, segundo Deleuze, em interseção com Nietzsche, formas desconhecidas “por nós, que só habitamos a superfície desolada da Terra e só vivemos estados vizinhos de zero. O que o niilismo condena e se esforça por negar [...] é de preferência o múltiplo, é de preferência o devir” (DELEUZE, 2016, p. 31-32).

Para Masschelein, (2008, p. 37), é preciso que haja a valorização da educação da atenção, porque é importante estar atento às visibilidades que compõem movimentos, os ‘*verouirsentirpensar*’ da presença. Daí a importância que ele atribui ao caminhar, pois se trata da condição necessária a realização da experiência, uma vez que assinala o *ex-por-se*, ou “colocar essa posição em jogo, significa *ex-posição*, estar *fora-de-posição*”. Afinal, há mobilização e “deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37). Então, temos que o corpo não somente ‘fala’. Ele também vê e é visto. Consiste em visibilidade que se põe em movimento, e, além disso, fala. Aliás, dificilmente a linguagem de sinais pode ser reduzida aos códigos característicos da fala, tidos como imateriais, sobretudo porque sua expressividade não pode prescindir da visibilidade. Portanto, também já temos que o corpo se expressa através de visibilidade que comporta gestos, paisagens, falas etc. Parece que na educação (MASSCHELEIN, 2008, p. 42),

não trata de tornar consciente ou ser consciente, mas sim de atenção e estar atento. Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível.

Os encontros dos corpos mobilizam 'fazeressesaberes', através da multiplicidade dos diversos modos de 'sentirfazerpensar', das repetições das caminhadas, que não se deixam enquadrar nos códigos da escrita, nem em nenhuma outra semiótica dominante. O corpo em movimento é corpo encarnado e vivo, por isso nômade. É busca pelo conhecimento e por se fazer ciência, em condições cotidianas, sem elisões. Esse 'dentrofora'<sup>4</sup>, forja da apropriação daquilo que nunca se deixa ser-apropriado, mas que consiste em movimentos de busca dos sentidos. Corpo como borda, limite. Transbordamento de toda possibilidade dos sentidos. As semiotizações (império dos sentidos que reinam quase absolutos) que tentamos impor aos corpos, mais cedo ou mais tarde, hão de se acertar com a própria condição de transbordamento. O corpo como fora e como possibilidade mesma do sentido. Como afirma Nancy (2000): este estrangeiro, porque se apresenta como um aqui mais longínquo do que aquele mais extremo lá. A partir desse corpo-abertura, podemos conceber a criação e o encontro, fundamento da interação.

Como Ingold (2015) assinala acima, esse tipo de educação é pouco comum, porque não oferece posições, mas as remove e põe o sujeito em exposição. Há certo perigo na exposição. Porém, só quem é capaz de fazê-la torna-se capaz de experimentar. Falando com Larrosa (2002, p. 25),

do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a "o-posição" (nossa maneira de opormos), nem a "imposição" (nossa maneira de impormos), nem a "proposição" (nossa maneira de propormos), mas a "exposição", nossa maneira de "ex-pormos", com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Assim, temos variadas disposições associadas a conjuntos de habilidades, sendo valorizadas pelos diferentes tipos de educação. A educação funcionalista-cognitivista, ao valorizar os aspectos mentais, foca no desenvolvimento do discurso, no registro mental. Já a educação de cunho fenomenológico, ao valorizar o corpo e as coisas, foca na experiência, no processo. É importante ressaltar que os dois movimentos são importantes, então, não se trata da mera escolha entre ambos. O que não é interessante é o quase exclusivismo que a perspectiva funcionalista-cognitivista ainda tem nas ciências da educação e nos currículos das escolas e universidades.

<sup>4</sup> Os 'dentrosforas' dos cotidianos não se confundem com o dentro e fora das instituições, pois, além de mostrar o plural, múltiplo e variado jogo de composições que ocorrem no mundo da vida, aponta para a imperiosidade do saber fazer que advém de laboriosos e constantes processos de 'ensinosaprendizagens', transmitidos de geração em geração, através da mobilização da educação da atenção e do mostrar, que, muitas vezes, frustra os projetos e interesses institucionais, evidenciado a complexidade e pluralidade de modos de 'sentirfazerpensar'.



## ABERTURAS DOS/COM COTIDIANOS

Na materialidade e nas práticas do cotidiano citadino, os praticantes vão desdobrando, reinventando e ressignificando ‘fazeressesaberes’, e mesmo diante de obstáculos, conseguem brincar, transgredir, suplantar, afinal “o usuário sempre consegue criar para si algum lugar de aconchego, itinerários para o seu uso ou seu prazer, que são as marcas que ele soube, por si mesmo, impor ao espaço urbano” (CERTEAU e GIARD, 2011, p. 42).

As perspectivas *nosdoscom* cotidianos nos coloca diante de novas espacialidades e temporalidades e, ao fazê-lo, pode nos conectar a outras ontologias e a novas configurações políticas, em que os regimes de signos a-significantes nos conectam e nos ligam a novos domínios de coisas e de signos. De tal modo, podemos sair dos impasses de uma análise puramente racional e de um mundo comandado pelos imperativos do cognitivismo.

E, falando em devir e movimento e nos estratos significantes, podemos intuir que a utilização da linguagem em outros registros passa, necessariamente, pela coragem de transformar a nossa própria linguagem em uma espécie de literatura menor, ou em dialeto, justamente como forma de valorização do que é considerado miúdo, porque no processo de instauração das línguas oficiais, essas literaturas e dialetos, foram pulverizados, desvalorizados pelos jogos de poderes dos chamados Estados Nacionais, por isso, o que importa é, muito mais, o que encontramos em Kafka:

o que interessa a Kafka é uma pura matéria sonora intensa, sempre em conexão com sua própria abolição, som musical desterritorializado, grito que escapa à significação, à composição, ao canto, à palavra, sonoridade em ruptura para se desgarrar de uma corrente ainda demasiadamente significante (DELEUZE e GUATTARI, 2014, p. 14).

Os sons e gritos evocados nos inspiram a pensar em saberes que se dão a partir dos movimentos e da circulação. Ou, nas palavras de Lyotard (2015, p. 46): trata-se, de algum modo, de mostrar que “o tempo, o espaço, o mundo, não podemos pensá-los ou agi-los na totalidade, nem defini-los; são redes planas e instáveis de linhas”. O que podemos fazer é nos insinuamos por dentro, ajudando “as linhas a se encontrarem, isso pode produzir acontecimento, intensidade e levar um nome” (LYOTARD, 2015, p. 46).

Não será forçoso dizer que o saber que expõe e faz crescer é um saber semelhante a todos os saberes que são criados nos mais distintos e diversos ambientes, afinal, trata-se sempre da criação, circulação, crescimento, envelhecimento e transformação, ou seja, de processos vitais. Tudo isso dando-se em movimentos ininterruptos, em fluxos e linhas variáveis, em vórtices que não conduzem a um centro e, se o fazem, é para desfazê-lo e espedaçá-lo em mil outros vórtices a-centrados. Sobre o saber, os poderes derivados, o fazer

crescer e circular, podemos dizer que: “o histórico-mundial é o objeto querido das paranoias de poder, o sentido é uma flor inesperada, um suplemento de tensão que brota num encontro, inapreensível para os hermeneutas e outros semióticos” (LYOTARD, 2015, p. 46).

A flor, bem como a erva daninha, pode ser considerada inapreensível, porque estamos acostumados com uma epistemologia desencarnada que, ao dissecar seu objeto, acaba matando-o e transformando-o em algo fossilizado. Temos de nos abrir a tipos de saberes que consigam apreender a beleza desses acontecimentos que ficam em surdina, borbulham nas margens, que “abre sem barulho, é um acento, um tom, um modo estranho da voz, uma voz que não é a minha, nem a das coisas, um ‘figural’” (LYOTARD, 2015, p. 46).

Mas, afinal, o que os saberes fazem crescer? Na questão já encontramos parte da resposta: os saberes se envolvem com os processos vitais. Aqui, tanto a flor quanto os saberes nos convidam a pensar e praticar possibilidades de vida ou as condições de sua rarefação. Eles fazem crescer e circular a vida enquanto potência e capacidade daquilo que irrompe nos lugares mais improváveis, nos tempos mais insólitos. Para Ingold: “[...] coisas materiais, assim como pessoas, são processos, e sua agência real está justamente no fato de que” não se pode capturá-las ou contê-las, pois “é no contrário da captura e da contenção — na descarga e vazamento — que descobrimos a vida das coisas”. O que Deleuze e Guattari chamam de matéria-fluxo — consequência da matéria sempre em movimento, em devir:

eu chamaria de material. No mesmo sentido, retomo essa asserção na forma de uma regra simples: seguir os materiais. Quero sugerir que o ASO [Ambiente Sem Objetos] não é um mundo material, mas um mundo de materiais, de matéria em fluxo. Seguir esses materiais é entrar num mundo, por assim dizer, em fervura constante. No lugar de compará-lo a um grande museu ou loja de departamentos, nos quais os objetos encontram-se dispostos de acordo com seus atributos ou origem, seria melhor imaginar o mundo como uma grande cozinha, bem abastecida com ingredientes de todo tipo (INGOLD, 2012, p. 35).

Em vez de envolvermos o humanismo em processos de pureza, seria melhor abri-lo ao mundo da vida. Uma crítica ao antropocentrismo torna-se fundamental, mas essa empresa não resulta no enfraquecimento da potência do ser do humano, ao contrário, consiste em movimento pragmático que busca mostrar como este sempre fora dependente de agenciamentos múltiplos, afinal trata-se de evidenciar as conexões e emaranhamentos que sempre existiram, mas que foram encobertos pela arrogância da atitude antropocêntrica. Como Latour (1994), podemos dizer que se trata de tradução ou de rede, posto que estamos lidando com fenômenos sutis, porque encobertos pelo mundo dos interesses demasiadamente humanos. As noções de rede, conexões, emara-

nhados e agenciamentos nos ajudam a repensar o mundo, pois são “mais flexíveis que a noção de sistema, mais histórica que a de estrutura, mais empírica que a de complexidade, a rede é o fio de Ariadne destas histórias confusas” (LATOURE, 1994, p. 9).

Ingold (2015), no lugar de rede, prefere utilizar a noção de malha. Para ele, a malha capta melhor o emaranhado constitutivo da vida do que a rede. Porque as linhas da vida que formam um organismo vivo assemelham-se mais a um feixe de linhas, assim: “estas linhas não conectam pontos, mas passam para sempre no meio e entre. Considerando a maneira como essa ideia foi retomada na chamada Teoria do Ator-rede, particularmente associada à obra de Bruno Latour, volto à importância de se distinguir a rede como um conjunto de pontos interconectados da malha como entrelaçamento de linhas” (INGOLD, 2015, p. 112). O autor continua o argumento, dissertando sobre a importância das linhas, inspirado na filosofia de Deleuze. Ele nos diz que cada “uma dessas linhas descreve um fluxo de substância material em um espaço que é topologicamente fluido” (INGOLD, 2015b, p. 112-113). Por isso ele pôde chegar à conclusão do organismo aberto, em um ambiente sempre vazado, em que o mundo se encontra, ou devém, sempre nesses “nós” emaranhados. Portanto, o organismo vivo, seja ele humano, animal ou vegetal, deve ser compreendido “não como uma entidade limitada rodeada por um ambiente, mas como um emaranhado ilimitado de linhas em um espaço fluido” (INGOLD, 2015, p. 113). Desse modo, os organismos vivos são caracterizados através de acoplamentos de percepção e ação, que surgem dentro dos processos de desenvolvimento ontogenético, sem nenhuma separação entre natureza e cultura, ou, entre história e evolução.

Estamos diante de um mundo composto de conexões, associações (para falar com Latour) e de linhas (para falar com Deleuze e Guattari), criado através das mais variadas matizes de “possessões”, em que as coisas encarnam diversos tipos de devires, sempre em contato com as “forças do fora”, ou seja, é como se “as relações do lado de fora se dobrassem, se curvassem para formar um lado de dentro que se escava e desenvolve segundo uma dimensão própria: a *enkrateia*, a relação consigo como domínio” (DELEUZE, 2006, p. 107).

Seguindo essas oscilações, podemos entender o ambiente como local de interface entre terra e céu, em que há constante permeabilidade e conectividade. O que chamamos de “chão não é uma superfície coerente, mas uma zona na qual o ar e a umidade do céu se combinam com substâncias cuja fonte está na terra, na formação contínua das coisas vivas” (INGOLD, 2012, p. 31-32). Podemos compreender a própria história como uma das linhas. Ela refere-se à linha do fazer crescer que ajuda a florescer o mundo, porque aqui os seres humanos, com sua atividade produtiva, não transformam o mundo; mas, em vez disso, “desempenham um papel, ao lado de seres de outro tipo, na trans-

formação do mundo por eles mesmos. É a este processo de autotransformação que me refiro com o conceito de crescimento” (INGOLD, 2012, p. 31-32). A história pode ser entendida como um fazer crescer, pragmático e não antropocêntrico, porque ela passa a significar o processo no qual seres humanos de cada geração, através de suas atividades vitais, fornecem os contextos de desenvolvimento nos quais seus sucessores chegam à maturidade. A história passa a ser vista como parte do processo mais amplo de evolução, que se desenvolve ao longo de todo mundo orgânico (INGOLD, 1995). Há todo um ambiente de colaboração e partilha em que o humano só floresce enredado em emaranhados diversos:

Se os homens, de um lado, e as plantas e animais, de outro, podem ser considerados alternativamente como componentes dos meios ambientes uns dos outros, não podemos pensar nos primeiros habitando um mundo social que lhes é próprio, situado acima do mundo da natureza que contém as vidas de todos os outros seres vivos. Tanto os homens quanto os animais e as plantas, dos quais aqueles dependem para sua subsistência, devem antes ser considerados como companheiros, participantes do mesmo mundo. E as formas que todas essas criaturas assumem não são dadas a princípio, nem impostas de cima: elas aparecem nos contextos relacionais da sua participação mútua (INGOLD, 1995, p 31-32).

Nesse contexto de participação, de mútua partilha, nos aproximamos do chão posto pela noção de espécies companheiras de Donna Haraway (2011), porque para ela o sofrimento causado aos animais em laboratórios (cobaias) não precisa nos imobilizar e enterrar as pesquisas científicas, mas nos coloca irremediavelmente numa ética de partilha do sofrimento alheio, que não se apresenta tão alheia assim, afinal, há toda uma lógica da composição e agenciamento entre os cientistas e os animais que estes “manipulam”. Nada mais perverso e perigoso do que simplesmente declarar que determinado animal não importa, porque está comprometido com o progresso das ciências, ou seja, consiste em “efeito colateral necessário”, mas, em vez disso, é perceber que o próprio “importar está sempre dentro de conexões que exigem e possibilitam resposta, não classificação ou cálculo nus e crus. A resposta, é claro, cresce com a capacidade de responder, ou seja, responsabilidade” (HARAWAY, 2011, p. 30). Isso cria uma disposição de coparticipação e responsabilidade pela partilha do sofrimento daqueles que são postos nessa condição. Assim, o cientista encontra-se diante de dever ético e dos cuidados, porque está na “obrigação prática e moral de mitigar o sofrimento entre os mortais — e não apenas humanos mortais — sempre que possível e compartilhar as condições de trabalho, inclusive o sofrimento, dos atores mais vulneráveis do laboratório” (HARAWAY, 2011, p. 29). Essas ciências, no plural, estão irremediavelmente envolvidas em práticas de cuidado e na modéstia de quem sabe que suas práticas são sempre passíveis de serem revistas.

## ADÁGIO PARA NÃO CONCLUIR

Ela brotou tímida. Não se acreditava. Tudo parecia conspirar contra sua potência de mover-se. Pensara que seu destino era enredar-se, brevemente, por entre as paredes do grão, impossibilitada de germinar. Se tivesse que se definir, diria que não era nem morte nem vida. Pura latência de um nascer-morrer? Talvez sem morte, nem vida.

Era noite, ou melhor, baixa madrugada. O tempo estava úmido, lua minguante, o céu escuro contrastando as estrelas. Uma dessas noites mágicas e misteriosas, em que olhamos para o firmamento e não conseguimos deixar de contemplar a imensidão do universo. As estrelas brilham e vazam... Talvez mais correto: vazam na medida em que brilham, e conseguem refletir qualquer coisa no caminho, como no varal da memória. Elas vazam de modo semelhante ao alvejante que, em contato com a água e o vento, remove toda e qualquer rasura das fibras. Vazam também por conseguir matutar por sobre a manta úmida do asfalto.

O céu e as estrelas se entregavam em espetáculo, mas atentos a uma cena única, um monólogo, na coxia do teatro, em surdina. Cena sem o mesmo brilho e majestade de um dançante e musical céu de estrelas. Na verdade, para olhos cegos e ouvidos surdos, uma cena meio opaca (potência de cor e brilho), silenciosa (potência de som) e estática (potência de movimento). Para os ouvidos, narizes e olhos educados do céu e das estrelas, era colorida, perfumada e tinha o som da dissonância em ritmos próprios ao que é da natureza do terroso.

O antiespetáculo? Semente sob o peso do asfalto, de repente flâmula. Brotou com o tempo exato que lhe restava, sem medida exata. Parte de suas energias erguiam-se para o alto, em louvor aos encantos do vento, enquanto a outra, movimentava-se em direção aos mistérios da terra. Não era fissura, porque nunca houve unidade.

A flor surgiu – aplaudida pelo céu e pelas estrelas –, também em movimento perpendicular, pois é recorte que intercepta céu e terra; ar e água; e, pela sua cor, também fulgura o fogo. Já se antevê o que a vida pulula e o que ela soçobra.

Coisinha tão miúda, na fissura do asfalto, é relação entre céu e terra. Um quase nada, ainda sem nome próprio, que possui o brilho vazado das estrelas e reflete o paradoxo da condição humana. *‘Ensinaraprender’* – porque se trata de aprendizado da mais alta reluzência. A humanidade precisa ser descoberta no fruto inumano, que sempre devém. O humano floresce flor quando muitas forças, como as do ar, fundamento de toda vida, entram em contato com a quentura das narinas, rolam abaixo e sobem, modificadas. Esse ar-força é gentilmente purificado pela florzinha na fissura do asfalto. A flor e o ar, dinâmicos, propõem outras genealogias, outros graus de parentesco. Somos primos, filhos, irmãos... da flor e do ar.

Os movimentos e ritmos da vida dançam em dinamismos, que traçam linhas de fuga. E pode-se entender: “os devires-animais não são sonhos nem fantasmas. Eles são perfeitamente reais” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 19). E a flor nos exige devires-vegetais. O monólogo na coxia do teatro, na fissura do asfalto, deu-se em devir-coisinha-flor, verdadeiro acontecimento, aplaudido, porque força e movimento transformadores. Esses devires pedem outros caminhos e fissuras de conhecimento. Reter, apropriar-se e dominar não são verbos a ser conjugados na busca do aprender. Os adágios do ar em movimento precisam tocar nossos ouvidos, para sermos-aprendermos com as itinerâncias dos que vazam.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**, vol. 1: artes de fazer. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**, vol. 2: morar, cozinhar. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DELEUZE, Gilles. Meio de 68 não ocorreu. In: DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FOUCAUT, Michel. **História da sexualidade**, 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARAWAY, Donna. A partilha do sofrimento: relações instrumentais entre animais de laboratório e sua gente. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 17, n. 35, p. 27-64, jan./jun. 2011.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Acesso em: jan. de 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>>. Acesso em 04 abr. 2017.

INGOLD, Tim. **Estar Vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

INGOLD, Tim. Sobre a distinção entre evolução e história. **Antropolítica**: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política. Nº. 1 (2. sem. 95). Niterói: EdUFF, 1995.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em 20 jan. 2017.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LYOTARD, Jean-François. O tempo que não passa. **Cadernos de Subjetividade**. Ano 12, n 17. São Paulo: PUC, 2015.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o Olhar**: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*. 33(1): 35-48 jan/jun 2008. Acesso em: fev de 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Editorial Psy II, 2005.

NANCY, Jean-Luc. **Corpus**. Lisboa: Editora Vega, 2000.

SERRES, Michel. **Tempo de crise**: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

RANGEL, Leonardo. **Educação dos sentidos e do encontro**. Curitiba, CRV, 2018.

TURNER, Victor. **Do ritual ao teatro**: a seriedade humano do brincar. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.