

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE

CELOÍ PEREIRA

HISTÓRIAS E TEMPOS DE UMA MULTI-PROFESSORA-SERIADA

PELOTAS

2018



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE
Câmpus Pelotas

HISTÓRIAS E TEMPOS DE UMA MULTI-PROFESSORA-SERIADA

MESTRANDA: CELOÍ PEREIRA

ORIENTADORA: CYNTHIA FARINA

PELOTAS, MARÇO DE 2018

CELOÍ PEREIRA

HISTÓRIAS E TEMPOS DE UMA MULTI-PROFESSORA-SERIADA

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de mestre do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cynthia Farina

Pelotas

2018

Ficha Catalográfica

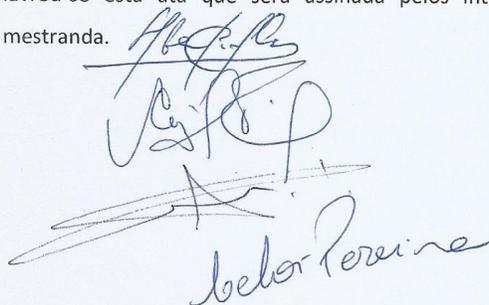
P436h Pereira, Celoi.
Histórias e tempos de uma multi-professora-seriada / Celoi Pereira. –
2018.
107 f. : il. color.
Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Farina.
Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2018.
1. Tempo. 2. Experiência. 3. Acontecimento. 4. Processos de
formação. 5. Cartografia. 6. História. I. Farina, Cynthia. II. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. III.
Titulo.

CDD 370

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Vivian I. M. Ritta CRB 10/1488
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO N° 09/2018

Aos vinte e um dias do mês de março de 2018, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense foi lavrada esta ata para registrar que a aluna Celoi Pereira satisfaz os requisitos exigidos para defesa de dissertação, sob a orientação da professora Dr^a. Cynthia Farina. A dissertação intitulada “HISTÓRIAS E TEMPOS DE UMA MULTI-PROFESSORA-SERIADA” foi apresentada em sessão pública de defesa perante a Comissão Avaliadora, constituída da professora Dr^a. Cynthia Farina, Presidenta da Comissão, do professor Dr. Alberto D'Ávila Coelho, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, e do professor Dr. Nilton Mullet Pereira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A candidata foi arguida pelos componentes da Comissão, respondendo a cada examinador. Encerrada a arguição, os examinadores reuniram-se para deliberar sobre o resultado e, reaberta a sessão, a Presidenta da Comissão comunicou sua aprovação com conceito A, ficando estabelecido o prazo de sessenta (60) dias para a entrega dos exemplares definitivos junto à secretaria do programa. Logo após, a Presidenta encerrou a sessão pública de defesa e, lavrou-se esta ata que será assinada pelos integrantes da Comissão Avaliadora e pela mestrande.



Alberto D'Ávila Coelho
Cynthia Farina
Nilton Mullet Pereira
Celoi Pereira

MPET

Mestrado Profissional em
Educação e Tecnologia

Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
Praça 20 de setembro, 455
Fone: (53) 2123-1011 – mpet@pelotas.ifsul.edu.br

AGRADECIMENTOS

Sempre pensei nos agradecimentos como uma parte do trabalho no qual expomos que não é somente o autor da pesquisa que a constituiu, mas, uma infinidade de criaturas, sendo complicado enumerar todas e a maneira como contribuíram. No entanto, algumas aparecem, neste momento, com mais força. E outras, não há possibilidade de deixar de fora.

Agradeço aos deuses, deusas e espíritos de luz que emanaram suas energias e me inspiraram nesta escrita.

À minha Mãe, Juraci, que nunca mediu esforços para que eu pudesse me tornar uma criatura digna. E, para ela, eu abro um parêntese: “Mãe, obrigada por ter estudado comigo; por ter acompanhado cada leitura, inquietação, mesmo não fazendo ideia de qual delírio era aquele! Essa conquista é nossa, pois tu sempre acreditaste que era possível que uma filha de agricultores poderia alcançar o que quisesse, desde que fosse em busca. E sempre fomos em busca juntas. Obrigada por ser sempre minha companheira”.

Ao meu Pai, José (in memoriam), a minha saudade e alegria, que mesmo não tendo vivido o suficiente para ver suas filhas crescerem em todos os aspectos da vida, será sempre figura presente em minha vida.

À minha irmã Celsoisa e ao Rafael, meu muito obrigada por todas as vezes que precisei de suporte e estiveram sempre à disposição. Obrigada pelos tempos dispensados para que eu pudesse espairecer, sair da pesquisa e respirar ar puro. Obrigada Celsoisa, pelas conversas e indagações, as quais me ajudaram a entender os autores e até mesmo o que estava estudando. Aos meus sobrinhos, Rafaelli e Dominnic, por sua infância e nascimentos, respectivamente, terem me inspirado.

Ao meu Amor, Eldo, por apostar nesta conquista, o qual não mediu esforços para que eu estudasse. Sempre me proporcionando conforto e cuidado para que eu pudesse escrever. Suportou minhas ausências e confinamentos de escrita. Sempre disposto a me cuidar; me amparando quando parecia que não iria conseguir. Por vibrar comigo a cada linha escrita e a cada conceito entendido.

Um carinho todo especial aos meus sogros, Alda e Walter, que me receberam em suas vidas e em sua casa, para que este momento fosse possível.

Minha amizade e agradecimento pela acolhida dos alunos do ano de 2017 do Fundamental II, da Escola Senador José Ermírio de Moraes, que ora fazem parte das experimentações favorecidas nesta pesquisa. Bem como, agradeço aos colegas que participaram e me ouviram enquanto estive na escola. Um carinho todo especial à amiga e Coordenadora Vera, que não mediu esforços para que as propostas feitas e possíveis aqui fossem realizadas.

À Cynthia, obrigada por ter acolhido esta pesquisa. Pela paciência em explicar, corrigir, orientar, alimentar esta pesquisa. Por estar sempre presente e, ao mesmo tempo, sempre dando espaço de que necessitei. Obrigada pelo cuidado e carinho com que sempre orientou. Minha admiração pela profissional dedicada, estudiosa e disciplinada que és. E, para mim, sempre será um exemplo de professora.

Ao lado da Cynthia, agradeço ao Nilton e ao Alberto, por terem aceitado fazerem parte da banca examinadora desta pesquisa. Agradeço, também, pelos ensinamentos e indicações durante a qualificação. Pelos seminários ofertados pelo Alberto, tanto durante o Mestrado quanto na Especialização. Ao Nilton, que em suas escritas e indicações, muito aprendi sobre as potencialidades de uma história viva.

Não poderia deixar de arranjar um espaço para o Goy, professor incrível, inspirador, provocador... Durante a Especialização em Educação, nesta mesma instituição, foi meu orientador e sempre me cutucou para que eu escrevesse sobre o tempo. A culpa é deles: do Goy e do Alberto! Do primeiro, por ter dito tantas vezes que eu deveria investir nesse assunto; e do segundo, por conta de uma aula na Especialização, na qual levou uma poesia do Mário Quintana e o fragmento dos livros de Marcel Proust para pensar sobre o tempo e, com esta aula, alimentou o interesse sobre tal assunto.

Agradeço as discussões, ponderações e o espaço que o grupo de pesquisa “*Experimenta*” me proporcionou. E não só durante os 90 minutos de encontros semanais, mas também nos cafés, no chimarrão com os colegas, nas conversas de

corredor, no caminho para casa, nas redes sociais, nas indicações de leitura e no compartilhamento de experiências, as quais nos são tão caras.

Um agradecimento todo especial ao Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, que com a colaboração de todos os professores e demais profissionais envolvidos, torna possível e visível trabalhos em educação. Talvez, seja este um dos espaços o qual proporciona que nossos processos de formação se tornem lugar de, também, produção de uma educação que vá para além de um processo fabril de pessoas.

TEMPO

Eu não amava que botassem data na minha existência.

A gente usava mais era encher o tempo.

Nossa data maior era o quando.

O quando mandava em nós.

A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio.

Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore

e podia apreciar melhor os passarinhos.

Ou tem hora que eu sou quando uma pedra.

E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos.

Assim: tem hora eu sou quando um rio.

E as garças me beijam e me abençoam.

Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes.

Hoje eu estou quando infante.

Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar.

Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser.

Então agora eu estou quando infante.

Agora nossos irmãos, nosso pai, nossa mãe e todos

moramos no rancho de palha perto de uma aguada.

O rancho não tinha frente nem fundo.

O mato chegava perto, quase roçava nas palhas.

A mãe cozinhava, lavava e costurava para nós.

Manoel de Barros

Resumo

A presente pesquisa indaga sobre as experimentações com o tempo e o modo como este reverbera nas maneiras como a multi-professora-seriada percebe a história e seus processos de formação; além de investigar como esta professora pode criar modos de compor e experimentar as aulas de história, apostando em histórias advindas de experiências com o tempo. O campo de pesquisa apresenta-se complexo, composto por turmas multisseriadas, as quais apresentam-se aqui como meio, como dispositivo para que a professora de história possa pensar num tempo que se abre para o inesperado, em que a professora percebe que, em alguns momentos não importa, para os estudantes, para que série é a aula, mas, se lhes interessa, eles vão interagir com o que está sendo apresentado. Por sua vez, o fato de estar professora de multi-disciplinas favorece à docente poder escapar e perceber as possibilidades de desaprisionamento dos conteúdos, do instituído, produzindo aulas de arte, ensino religioso e geografia, com ênfase em história. Portanto, as multisseriadas e as multi-disciplinas são meios em que a professora de história se vale para questionar, experimentar o tempo e, deste modo, cartografar os processos de formação em curso de uma multi-professora-seriada de história. E, a partir de um deslizar por limos, pedras e soltando-se das cordas e dos galhos da representação que se encontra uma professora de história que transita, também, como multi-professora-seriada. E neste transitar, as personagens que emergem com os processos de formação (LARROSA, 2015b) compõem uma cartografia de experiências com o tempo, que foi sendo experimentada e traçada a partir dos conceitos de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011) e de diagrama (DELEUZE, 2013). E para tornar esse trânsito audível, é invocado o conceito de experiência (LARROSA, 2015a), o qual tem a ver com aquilo que nos toca e, a partir disso, com uma produção de sentido, que é o expresso daquilo que nos acontece (DELEUZE, 2011). Por sua vez, o conceito de acontecimento (Idem) apresenta o mundo como novidade para a professora. Desta forma, a história nos possibilita meios para favorecer experimentações com o tempo; e com isso, se produz com as turmas multisseriadas e com as multi-disciplinas, uma multi-professora-seriada que dá visibilidade a seus processos de formação em meio a histórias, à vida, à docência e à discência, rendendo oferendas aos deuses do tempo, sem renegá-los, mas se valendo deles para deslizar sobre pedras, limos e ondas, que se apresentam nos caminhos e descaminhos que estão se formando, des-formando.

Palavras-chaves: Tempo; Experiência; Acontecimento; Processos de Formação; Cartografia; História.

Resumen

La presente investigación indaga sobre las experimentaciones con el tiempo y el modo como este reverbera de las maneras como la multi-profesora-seriada percibe la historia y sus procesos de formación; además de investigar cómo esta profesora puede crear modos de componer y experimentar las clases de historia, apostando en historias provenientes de experiencias con el tiempo. El campo de investigación se presenta complejo, compuesto por grupos multiseriados, las cuales se presentan aquí como medio, como dispositivo para que la profesora de historia pueda pensar en un tiempo que se abre a lo inesperado, en que la profesora percibe que, algunos momentos no importa, para los estudiantes, para qué serie es la clase pero, si les interesa, ellos van a interactuar con lo que está siendo presentado. Por su parte, el hecho de estar profesora de multi-disciplinas favorece a la docente poder escapar y percibir las posibilidades de desapresión de los contenidos, del instituido, produciendo clases de arte, enseñanza religiosa y geografía, con énfasis en historia. Por lo tanto, las multiseriadas y las multi-disciplinas son medios en que la profesora de historia se vale para cuestionar, experimentar el tiempo y, de este modo, cartografiar los procesos de formación en curso de una multi-profesora-seriada de historia. Y, a partir de un deslizamiento por limos, piedras y soltando de las cuerdas y de las ramas de la representación que se encuentra una profesora de historia que transita, también, como multi-profesora-seriada. En este transitar, los personajes que emergen con los procesos de formación (LARROSA, 2015b) componen una cartografía de experiencias con el tiempo, que fue experimentada y trazada a partir de los conceptos de rizoma (DELEUZE, GUATTARI, 2011) y de diagrama (DELEUZE, 2013b). Y para hacer este tránsito audible, se invoca el concepto de experiencia (LARROSA, 2015a), el cual tiene que ver con lo que nos toca y, a partir de eso, con una producción de sentido, que es el expreso de lo que nos sucede (DELEUZE, 2011). Por su parte, el concepto de acontecimiento (idem) presenta el mundo como novedad para la profesora. De esta forma, la historia nos posibilita medios para favorecer experimentaciones con el tiempo; y con eso, se produce con las clases multiseriadas y con las multi-disciplinas, una multi-profesora-seriada que da visibilidad a sus procesos de formación en medio de historias, a la vida, a la docencia ya la discencia, rendiendo ofrendas a los dioses del tiempo, sin renegarlos, sino valiéndose de ellos para deslizarse sobre piedras, limos y olas, que se presentan en los caminos y descaminos que se están formando, desformando.

Palabras claves: Tiempo; Experiencia; Acontecimiento; Procesos de Formación; Cartografía; Historia.

SUMÁRIO

1 PERCURSOS EM DES-FORMAÇÃO	13
2 PROFESSORA TAMBÉM SE “PROSTITUI”: CARTOGRAFIA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO	19
2.1 CARTOGRAFIA COMO MÉTODO PARA PESQUISAR EXPERIÊNCIAS COM TEMPO	19
2.2 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO CARTÓGRAFO	26
<i>PROFESSORA TAMBÉM SE “PROSTITUI”</i>	<i>29</i>
2.3 TURMAS MULTISSERIADAS: CARTOGRAFIAS POSSÍVEIS	31
3 TEMPO DA EXPERIÊNCIA: A MALDIÇÃO DE CRONOS	39
3.1 DEIDADES DO TEMPO	39
<i>CAIO, UM ADORADOR DE CRONOS</i>	<i>41</i>
3.2 TEMPO DA EXPERIÊNCIA	44
3.2.1 Experiência e a produção de sentido daquilo que ‘nos’ acontece	49
4 O TEMPO INDEFINIDO DO ACONTECIMENTENTO	52
<i>A PRIMEIRA VEZ</i>	<i>52</i>
4.1 ACONTECIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DO TEMPO	53
4.1.1 Linguagem, o que se diz daquilo que ‘nos’ acontece	60
4.1.2 Acontecimento e história	63
5 MULTI-PROFESSORA-SERIADA: COMPONDO E EXPERIMENTANDO O TEMPO NAS AULAS DE HISTÓRIA COM HISTÓRIA	69
<i>ARTE, ENSINO RELIGIOSO E GEOGRAFIA COM ÊNFASE EM HISTÓRIA</i>	<i>69</i>
5.1 MULTI-PROFESSORA-SERIADA QUE CONTA HISTÓRIAS	72
<i>Uma vida de soldado na trincheira</i>	73

<i>As insurgências da Revolução Francesa</i>	74
<i>O voto de cabresto na Primeira República do Brasil</i>	76
<i>A angústia da tortura na ditadura civil-militar do Brasil</i>	78
<i>Saída de Portugal e a viagem da família real para o Brasil</i>	80
5.1.1 Eles param, olham para a professora de história	82
5.2 EXPERIMENTAÇÕES COM O TEMPO: O PASSADO NÃO EXISTE	83
5.3 EXPERIMENTANDO DOCÊNCIA: POSSIBILIDADE DE IRRUPÇÕES	86
5.4 EXPERIÊNCIAS COM O TEMPO: OUTRAS HISTÓRIAS	90
5.5 MULTI-PROFESSORA-SERIADA: OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA	93
5.5.1 Processos de formação de uma professora de história: linguagens e produção de sentido	96
6 LA FINITUD	100
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

1 PERCURSOS EM DES-FORMAÇÃO

Quando nos colocamos num lugar em que se deseja despertar Cronos, o tempo da representação, do relógio, da imagem e, dos estados de coisas, fatos e situações acontecem. E estes nos fazem perguntas: “Como escapar dessa imagem tão bem desenhada do tempo em Cronos?”; “Podemos pensar a partir de um tempo Aion, um tempo do acontecimento? “Há, no início desta escrita um travamento, uma mudez, um vácuo. Mas, postos a escrever, a tatear as indagações de um tempo, a quem recorrer, como traçar esse percurso?”. Por isso, vamos dar o primeiro passo a partir das motivações que nos trazem até esta escrita. Vamos partir do “início”. Quer dizer, do próprio Cronos.

E é em decorrência do próprio Cronos que somos alertados sobre o que ocupa a história, ou seja, sobre as atuações do homem no tempo e no espaço. Sendo assim, não é novidade um profissional da história interessado em investigar sobre o tempo, já que este é um de seus principais campos de estudo. No entanto, as pesquisas clássicas em história têm se preocupado com o tempo e com o espaço de tempo em que cada fato se localiza... Além disso, as pesquisas em educação também têm se preocupado em manter afastado o pesquisador e o pesquisado. Porém, nesta pesquisa, não interessa localizar um fato histórico no tempo, não se fala de educação e da história desconexa da pesquisadora. Nesta pesquisa não se aborda a história, aquela com “H”, como se fosse algo descolado das histórias que se podem contar com ela, apesar dela. Aqui, se opta por utilizar em todo o texto história com “h”, assim como, se utilizará letra minúscula ao se referir a diferentes áreas do conhecimento, a fim de não as separar, mas de fazê-las interpenetrar uma na outra, nos estudantes e na professora de história.

Contudo, o que é o tempo além do passar dos dias, dos anos... dos séculos? Talvez, para uma mãe que espera um filho retornar, seja a eternidade... Para um beijo, sua finitude. Para o profissional da história, sua matéria de estudo. Na maioria das vezes, como historiadores, não pensamos o tempo filosoficamente, mas sim, o utilizamos para situar eventos históricos em uma determinada data. E se pensarmos em alguns eventos após a invenção do relógio? Demarcamos horas... segundos... E,

enfim, em 1789: Revolução Francesa... 1914: Primeira Guerra Mundial...1808: chegada da família real ao Brasil. O que essas datas têm em comum? Todas elas são e podem ser atualizadas no presente. São estudadas e ministradas aulas sobre elas, no presente. Evidente que infinitos outros acontecimentos estão ocorrendo em meio a esses eventos. Porém, aqui elas são presentes, pois só o presente é o tempo que existe. Não há como voltar para nenhuma dessas datas. Só o que dizemos delas no presente. Elas são conservadas a partir do interesse e da fala no presente. É aqui e agora que estamos tratando delas.

Adiante, para percorrer por estas histórias interpenetras, o campo de pesquisa se mostra complexo e extenso, na medida em que os deslizamentos da professora de história se dá em salas multisseriadas e ela como professora de multi-disciplinas. Porém, a pesquisa a ser desenvolvida não será uma discussão a respeito de turmas multisseriadas, tampouco da condição de uma professora de história ministrar disciplinas que não são de sua formação acadêmica. A multisseriada apresenta-se aqui como meio, como dispositivo para que a professora de história possa pensar os modos de atuação de um tempo que se quer deslinear, furtando-se da maldição de Cronos. Um tempo que se abre para o inesperado; em que a professora percebe em seus alunos, que em alguns momentos, não importa para qual série é a aula, mas se os interessa, eles vão interagir com o que está sendo apresentado. Já o fato de estar professora de multi-disciplinas, quais sejam as aulas de arte, de ensino religioso, de geografia e de história passam a abrir outros leques para a professora de história. São com elas que a professora escapa, percebe as possibilidades de se esquivar do aprisionamento de conteúdo, do instituído, produzindo aulas de todas essas disciplinas com ênfase em história. Portanto, as multisseriadas e as multi-disciplinas são os meios para a professora de história se vale para questionar, experimentar o tempo e, deste modo, cartografar seus processos de formação como uma multi-professora-seriada.

Diante deste contexto, esta pesquisa trata dos questionamentos da professora de história sobre os modos mais lineares de dar aulas, de se relacionar com o conteúdo e com a história, além de suas experiências com o tempo. Aborda-se, também, os processos de formação que emergem a partir dessas experiências. Com isso, indaga-

se como podemos criar modos de compor e experimentar aulas de história, apostando em histórias advindas de experiências com o tempo? Para tanto, compõem-se aulas de história em que sejam favorecidas experiências com o tempo. Para fazer isso, a professora de história conta histórias que envolvem pessoas comuns, que viveram em um determinado período ou situação histórica; não tendo uma preocupação com os elementos de uma pesquisa em história, quais sejam, fonte, metodologia ou teoria. Entretanto, é com essas experiências que se quer entender como elas ressoam nos modos como vão se dando os processos de formação da professora; bem como, questionar os modos mais lineares e cronológicos como é lidado com a docência e com a história. Para pensar essas questões, se invoca a experiência (LARROSA, 2015a), o acontecimento (DELEUZE, 2011) e os processos de formação (BÁRCENA, 2012; LARROSA, 2015b). E para dar liga a esses conceitos, invoquemos a cartografia a partir do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Dando continuidade sobre o que mais será abordado a seguir, o capítulo “Professora também se ‘prostitui’: cartografia e processos de formação” versa sobre se pensar uma pesquisa em que as experiências de pesquisador e pesquisados venham a ser válidas, furtando-se de um modo tradicional de pesquisar em educação. À vista disso, se percebe no método da cartografia um modo de pesquisar a partir do acompanhamento de processos (BARROS: KASTRUP, 2015), um meio para que se produza escapadas do modo tradicional de se fazer pesquisa em educação e em história. Este acompanhamento de processos, apresenta-se rizomático, estendendo filamentos por aquilo que potencializa o cartógrafo e que se conecta a diferentes dimensões de uma formação. Relevante ressaltar que um rizoma “[...] é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Assim, vai produzindo novos sentidos com aquilo que vai se apresentando no percurso; vai se fazendo diagrama, instável, fluído. Um diagrama “[...] nunca age para representar um mundo preexistente, ele produz um novo sentido de realidade, um novo modelo de verdade.” (DELEUZE, 2013b, p.45). E uma cartografia de experiências com o tempo há que ser

experimentada, traçada, mesmo que seja necessário deslizar por pedras cobertas de limos, formando caminhos improváveis.

E, a partir de um deslizar por limos, pedras, soltando-se das cordas e dos galhos da representação é que se encontra uma professora de história se formando, desformando e experimentando como uma multi-professora-seriada. E com esta multi-professora-seriada de história, produz contos em que as personagens emergem junto aos seus processos de formação, os quais são abertos, e que também forcem alguém que se “[...] deixa a influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai a seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém [...]” (LARROSA, 2015b, p.53), o qual se desequilibra e equilibra novamente, sempre em trânsito, sempre em vias de se formar e já se deformando. Os processos de formação não cessam, suscitam constante acompanhamento.

O próximo capítulo, “Tempo da experiência: a maldição de Cronos”, nos convoca a nos demorarmos mais perante aquilo que nos acontece. Diante de uma vida contemporânea, que exige das pessoas que elas tenham uma vida prevista, com horários para quase tudo, sem muito espaço para que algo lhes aconteça. Pensar o tempo da experiência, nos invita a degustar daquilo que nos passa e a render oferendas a Aion, um tempo fluído, incapaz de fixar o tempo. A experiência, portanto, tem a ver como aquilo que “[...] nos toca, nos tumba, o quizá nos transforma. Algo que no controlamos, ni podemos medir ni prever en sus efectos¹.” (BÁRCENA, 2012, p. 35). Para tanto, Larrosa (2015a) coloca a experiência ao lado de sentido, o qual é expresso do acontecimento. Além disso, ao nos lançarmos para o inesperado da experiência, não ficamos somente nela, mas produzimos sentido com aquilo que nos acontece. Com a produção de sentido é que tornamos possível expressar aquilo que nos toca, “[...] o sentido é um efeito. Não somente um efeito no sentido causal; mas um efeito no sentido de ‘efeito óptico’, ‘efeito sonoro’, ou melhor efeito de superfície, efeito de posição, efeito de linguagem.” (DELEUZE, 2011, p. 73). Sendo um efeito

¹ [...] nos toca, nos tumba ou talvez nos transforme. Algo que não controlamos, nem podemos medir ou prever seus efeitos. (BÁRCENA, 2012, p.35b. Tradução nossa).

daquilo que nos acontece, a produção de sentido é transitória, se arranja na linguagem, a qual é sempre finita, relativa e incorpórea.

Adiante, o capítulo “Acontecimento, tempo indefinido de Aion” ocupa-se das experiências do tempo, em que Aion é o tempo da fluidez, o qual apresenta o mundo como novidade para a professora, furtando-se ao presente, que é o único tempo que existe em estado de coisas. Um acontecimento rompe com a cronologia dos fatos, é atemporal. E sendo Aion, o tempo do acontecimento, o qual cria virtualidades que estão sempre em vias de se atualizar, este está sempre produzindo graus de diferença no acontecimento. Deste modo, é na linguagem que estes se tornam expressos, produzindo sentido com eles, de modo que, “O que torna a linguagem possível é o que separa os sons dos corpos e os organiza em proposições, torna-os livres para a função expressiva.” (DELEUZE, 2011, p. 187). Por sua vez, ao lidar com o acontecimento e com a produção de diferença, o que a história nos possibilita são meios para favorecer experimentações com o tempo. “O acontecimento resulta dos corpos, de suas misturas, de suas ações e paixões. Mas difere em natureza daquilo que resulta.” (Ibidem, p. 188).

No capítulo “Multi-professora-seriada: compondo e experimentando o tempo em aulas de história e com história” é apresentada as experimentações com o tempo e a rendição da professora de história diante do campo que se exhibe. Ela quer abdicar da ideia de que cada disciplina está presa nas determinações de Cronos e se lança a produzir aulas de arte, ensino religioso e geografia, com ênfase em história. Do mesmo modo, estas tornam-se subterfúgios para que ela perceba que a história não necessita estar aprisionada a um modo de prover aulas, mas que pode estender seus filamentos conforme os caminhos vão sendo traçados. Ao se expor em aulas que deixam de lado a necessidade de estar presa a conteúdos, ela se lança a contar histórias. Torna o modo como se relaciona com a história um meio para produzir suas aulas. Ou seja, produzir aulas em que o barro de trincheiras, a agonia da tortura e a viagem de última hora se façam presentes para tratar de ocorrências históricas. E com as histórias que conta, quer favorecer experiências com o tempo. E ao favorecer experiências com o tempo, emerge com as turmas multisseriadas e as multi-disciplinas uma multi-

professora-seriada, a qual dá visibilidade a seus processos de formação, mediante às histórias, à vida, à docência e à discência, rendendo oferendas aos deuses do tempo, sem renegá-los, mas se valendo deles para deslizar sobre pedras e limos que se apresentam nos caminhos e descaminhos que estão se formando, des-formando. E nesse contexto, surgem as histórias que conta, o modo como os estudantes agem e as maneiras como a professora de história recolhe essas ações e as coloca para produzir sentido com as diferentes disciplinas que ministra e nas maneiras como se questiona sobre o tempo, à docência e a história.

2 PROFESSORA TAMBÉM SE “PROSTITUI”: CARTOGRAFIA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO

2.1 CARTOGRAFIA COMO MÉTODO PARA PESQUISAR EXPERIÊNCIAS COM TEMPO

Pensar como uma pesquisa se desenvolve e como ocorre sua escrita pode ser uma tarefa complexa e que nos convoca a percorrer trajetórias que muitas vezes são carregadas de espinhos e pedras escorregadias. Em alguns momentos, procura-se cordas, galhos, cercas em que seja possível manter-se seguro. Em outros, nos encontramos tão agarrados a estas coisas que a pesquisa grita para que nos soltemos e nos arrisquemos pelo escorregadio caminho de produzir uma abertura. Mas que, de algum modo, seja possível suportar a dor, a insegurança e ousemos. Este caminho escorregadio e espinhento ressoa nos descaminhos, nas tramas, nos mapas que se pode produzir quando arriscamos seguir pelo fluído (DELEUZE, 2013b) e filamentado (DELEUZE; GUATARRI, 2011), que uma pesquisa cartográfica pode suscitar. A cartografia pode ser vista como “[...] uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração.” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 163).

Estes caminhos descaminhantes da cartografia nos convoca a abrir mão do confortável, para dar chances ao acaso, deixando o lápis correr solto no papel, na vida e nos levando pelas escorregadelas que um não saber fazer o risco em linha reta permite. “Para cartografar é preciso, pois, querer o acontecimento, o lançar dos dados, estar aberto à afirmação do acaso, àquilo que faz problema no mesmo.” (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2012, p. 4). Ademais, é preciso desenhar o labirinto no qual uma pesquisa se move, considerando os questionamentos sobre o tempo e os processos de formação de uma professora de história que, simultaneamente, pesquisa e está em sala de aula, e que é capaz de produzir visão e, também, se vê perdida.

Se cartografia é querer o acontecimento, estar aberto ao acaso, a pesquisadora busca escapar de seus modos mais lineares de escrita e de pesquisa; escapando das

maneiras mais lineares de experimentar o tempo, de compor suas aulas. Embora esta não seja uma tarefa simples, a produção de uma cartografia tanto na composição das aulas quanto na composição de uma pesquisa, é interessante compreender que cartografar “[...] é habitar as múltiplas temporalidades em um único instante.” (COSTA; ANGELI; FONSECA, 2012, p. 44). Com isso, para uma pesquisadora e professora de história habituada com o aprisionamento de Cronos, que esteve segura em seu galho, talvez esta seja a tarefa mais complicada e já lançada ao seu fazer docente e investigativo: compor espaços múltiplos e habitar múltiplas temporalidades. Mas, ao lançar-se ao inusitado, ao acaso, ela vai percebendo que mesmo escorregadio, e às vezes até tombando em espinhos, ela pode tirar do sangue que escorre, elementos que façam produzir na professora e em seus alunos, tinta para produção de histórias advindas de experiências com o tempo.

Como já insinuado nas linhas acima, esta é uma pesquisa interessada nos modos como vão se dando os processos de formação de uma professora de história, enquanto investiga suas inquietações sobre o tempo em que atua em sua vida, em sua aula; ao mesmo tempo em que é convocada por seu empregador a dar aulas de outras três disciplinas: arte, ensino religioso e geografia. Sobre isto, serão desenvolvidas algumas ponderações mais adiante. Neste momento, se quer olhar para a pesquisa cartográfica em educação, na medida em que esta se vê atravessada e interessada pelos processos de formação de uma professora de história; que a partir do momento em que é contaminada pela cartografia, se coloca a contaminar os estudantes, que compõem com ela as aulas, as quais, fluem de uma investigação cartográfica e, concomitantemente, uma investigação cartográfica que emerge da sala de aula que os constituem.

Ao ir para sala de aula ou pensar modos como a cartografia pode atuar como método para pesquisar em educação, talvez se possa confundir com a busca de mais uma metodologia, mais uma receita pronta a ser aplicada. Porém, não é nada disso. Trazer a cartografia até a pesquisa em educação ou vice-versa pode ser uma maneira de explorarmos outros olhares, escutas e olfatos para orientar as investigações em educação, posto que

[...] a palavra “método” não designa exatamente essa disciplina. Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 163).

Colocar cartografia e pesquisa em educação, lado a lado, não pressupõe criar um método cartográfico para a educação, mas, talvez tornar a pesquisa nesta área um processo inventivo, desejoso e de criação, que se produz escapando, grudando em situações inusitadas. (Ibidem). Um método capaz de “[...] liberar tudo aquilo que não cessa de escapar.” (Ibidem, p.164). A cartografia como um método capaz de fazer rizoma (DELEUZE; GUATTARRI, 2011) com o inesperado, com aquilo para o qual uma pesquisa clássica em educação talvez descarte. Uma cartografia tem a licença de se valer do ‘inútil’. Desta forma,

[...] é preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluída e dinâmica, numa vida orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e às *coisas humanas*. (ORDINE, 2016, p.19).

Se a cartografia se coloca na posição de inventiva, de buscar naquilo que foi descartado para produzir pesquisa em educação, então ela se põe a percorrer caminhos que não são dados de antemão, se põe a criar seu próprio limo para escorregar. Cria com seu corpo, com sua dor, com o espetar dos espinhos a matéria para dar visibilidade àquilo que lhe inquieta, que lhe faz permanecer cartógrafo. Sendo assim, o método da pesquisa em educação faz suscitar

O atravessamento oblíquo do olhar cigano traz à tona que coreografia, passos e bailarinos não são dados de antemão, não estão na escola ou em qualquer outro lugar pedagógico, emergem do problema criado. O que está em jogo na pesquisa transforma-se, por sua vez, em uma unidade impossível, porque as formas e os conteúdos pedagógicos são esvaziados de elementos representacionais, questionados quanto à suposta generalidade e universalidade, interrogados sobre a especificidade, particularidade e contingência de suas

existências. Tudo é uma questão de topologia, de superfícies, de escavações, de vazamentos, de linhas que não param de remeter umas às outras. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 170).

Uma pesquisa em educação que esteja se valendo do método da cartografia é, portanto, uma pesquisa que rompe com as estruturas postas tanto no modo de pesquisar quanto nas maneiras com que a pesquisadora se coloca diante da pesquisa. O campo investigativo tende a misturar-se com a investigadora. Pedras, limos, espinhos, galhos, cordas e cartografia se constituem de tal maneira que na escrita cartográfica não interessa mais separar o que é pesquisa do que é aula e do que é caminhar. Eles tendem a se enredar, tramar de maneira que não se percebem mais separados, mas todos são convocados como matéria de processos de formação que emergem dos desequilíbrios provocados a cada passo dado. Se percebem como diagrama (DELEUZE, 2013b), se espalham pela superfície como erva daninha, como rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Ao se espalhar pela pesquisa e escorregar pelos modos de constituir as aulas, a professora de história pesquisa modos de percorrer os caminhos de sua prática, de sua vida. A partir do momento em que se vê limos, pedras, galhos, espinhos e cordas, percebe que sua prática pode emergir daí, de maneira que o caminho em desequilíbrio vai tornando-se ela também. Com isso, vai fazendo do caminho a matéria que gruda e que faz aflorar outros modos de caminhar, de produzir aulas, ao passo que produz novos olhares para suas indagações sobre o tempo. Faz entender que pergunta está perguntando e vê-la sendo balbuciada em suas práticas docentes. Nesse misturar-se ao caminho da pesquisa, a professora de história faz de seu processo um diagrama, “[...] o qual é o mapa, a cartografia [...]” (DELEUZE, 2013b, p.44). A professora percebe que é possível levar até a sua docência a cartografia e na mesma sinergia, vê-se capaz de ensaiar cartografia em sua pesquisa.

Por conseguinte, a cartografia como método não dado, não estruturado, se furta a um modo único de se fazer, sendo necessário encontrar no percurso da pesquisa, na sala de aula e na vida, maneiras de produzi-la. Diagramando como um mapa, como uma cartografia,

[...] é altamente instável ou fluido, não para de misturar matérias e funções de modo a constituir mutações. [...]. Ele nunca age para representar um mundo preexistente, ele produz um novo tipo de realidade, um novo modelo de verdade. (DELEUZE, 2013b, p.44-45).

Constituir um diagrama em uma pesquisa exige daquele que se propõe e se expõe a fazê-lo, soltar a mão dos galhos da representação, das significações que não lhe permitem se aventurar pelo caminho escorregadio e espinhento da cartografia. Sendo instável e fluído, um diagrama não constitui um único mapa, ele é “[...] uma superposição de mapas. E de um diagrama a outro, novos mapas são traçados.” (Ibidem, p. 53). E nesta superposição é que a escrita da pesquisa vai se constituindo ao longo do caminho. Abandona-se alguns mapas, se produz outros.

Ao se falar em mapas, em traçados, talvez sejamos conduzidos pelas cordas da representação, das significações que estejamos construindo, desenhando, decalcando um mapa, como um planisfério. Não é disso, apenas, que se trata uma cartografia, um digrama. Às vezes, em algumas pesquisas é preciso que de fato um mapa seja traçado no papel, porém, este não emerge como um decalque, mas como uma superfície em que tem lugar as diversas conexões. É um mapa aberto, exposto, em que possui múltiplas entradas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Assim sendo, nesta pesquisa, o mapa vem da escrita, em um percurso, mesmo que escorregadio, que vem desamarrando-se do “Eu”.

Para escapar das amarras da representação do “Eu” e tornar-se, talvez, fluído, é suscitado trazer até o pesquisador um pouco de instabilidade, sendo necessário que ele seja muitos, tornando-se imperceptível nas suas invenções, nos seus traçados. (Ibidem). E, quem sabe daí, possa emergir uma escrita que se quer cartográfica. Ao fazer falar outras vozes, é dado ao pesquisador pontos de conexões inusitadas, como o nascimento, como o modo em que as deidades podem atuar na escrita e nas angústias de uma professora de história que vê sua prática agredida, ao ser obrigada a fazer aquilo que fere seus princípios e para a qual não está preparada. Aliás, se propor a cartografar é se colocar despreparada diante daquilo que escuta, olha e

saboreia. É romper com um processo seguro e estável, e se jogar em uma escrita, em uma pesquisa, sem saber exatamente o que vai acontecer. “Escrever, nada tem a ver com significar, mas agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.19).

Ao se jogar a escrever, a pesquisadora abre espaço para que possa deslizar pelas temporalidades que despontam no caminho. Faz rizoma com falas de alunos, colegas de trabalhos, com a escola, com a lama, com o cascalho da rua da escola, com a chuva, com aquilo que a escrita, o tracejar do mapa vai suscitando. Atravessa arames farpados das trincheiras pelas quais viaja, diariamente, e faz rizoma com a lama de dias de chuva constantes e leves. Vê brotar grama entre uma aula de guerra fria e a unilateralidade estadunidense. Vê, naquilo que percebe em história, filamentos que podem se conectar com a arte, com o ensino religioso. Faz rizoma dos modos como constitui suas aulas e as maneiras que tem estudado os tempos de Aion e Cronos. O primeiro, como tempo incorpóreo, indefinido do acontecimento; o segundo, como medida, cronológico, definido. (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Faz ressoar nos seus modos de produzir sua vida e a vida daqueles a quem consegue contaminar. E de acordo com Deleuze e Guattari (2011, p. 22): “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos.”

Buscando na cartografia um método para a pesquisa, também podemos nos afastar daquilo que nos mede, daquilo que nos torna presos à barriga de Cronos e que nos deixa preso no medo de sermos destronados de nossa segurança; além disso, com a cartografia podemos nos abrir para a suscetibilidade da incorporeidade de Aion. Com esta deidade, somos autorizados a buscar em elementos heterogêneos, imaginados, matéria para composição da pesquisa, para tracejar o mapa que vai se constituindo, considerando que “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo.” (Ibidem, p. 22).

Quando pegamos a caneta e ficamos frente a frente com a tela do computador e com o material de escrita, somos convocados pela cartografia a fazer rizoma com aquilo que o universo da pesquisa nos oferece; sendo preciso doses extras de

coragem para se jogar na aventura de se conectar a qualquer parte do rizoma, e nos espalhar pela superfície. Para produzir uma cartografia é significativo que se deixe nossas raízes expostas na superfície. E essa exposição não garante que a cartografia irá se desenvolver, que o pesquisador e o método irão produzir, que vão se conectar às múltiplas possibilidades que ali podem estar disponíveis para sua produção. Por isso, o rizoma tem como um de seus princípios as multiplicidades, as quais não tem nenhuma relação com o uno, com o objeto, com a representação.

As multiplicidades são rizomáticas [...] não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.23).

Dentro do método cartográfico é substancial levar em conta o princípio das multiplicidades, o pesquisador está autorizado a conectar seus filamentos aos filamentos da pesquisa, tendo a permissão para fazer destes dois polos a matéria que desliza um no outro. Não importa pesquisa e pesquisador como sendo elementos diferentes da cartografia, mas, ambos se configuram a tal ponto que não seja possível perceber um e outro, mas somente as grandezas, as dimensões, a natureza outra que deste rizoma podem emergir.

Na produção de uma escrita em que é possível se ligar a qualquer elemento que possa se tornar matéria para a pesquisa em andamento, tem lugar não somente o rompimento com as linearidades, mas também com os territórios que nos fixam, que nos são tranquilos de tracejar, de percorrer. Ao arriscar-se nesse rompimento, é favorecida a composição de um caminho em que se possa ser limo e deslizar com ele; em que espinhos, pedras e cordas venham a possibilitar para a professora de história escapar do aprisionamento de Cronos.

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25).

O pesquisador que cartografa está em constante busca por aquilo que pode ser matéria para sua escrita. Ele dispõe constantemente de seus sentidos para que possa capturar em seus escorregares, as dimensões presentes com pedra e limo, como pedra, limo e espinho. Ao se deixar movimentar com eles, torna-se escorregadio também, torna-se espinho e escreve com eles. Ao deixar-se escorregar e ser espetado, o cartógrafo pode iniciar um movimento de fugas de Cronos, e rompe, questiona seus modos mais lineares de dar aulas. O pesquisador se permite lançar nas deslinearidades de Aion, produzindo com esta deidade aulas e vidas que tenham mais a ver com o inesperado, com uma exposição ao improvável; do que com as aulas prontas, em que se contam histórias mortas, sem as possibilidades de com elas viver outras experiências. Com isso, é possível olhar para seus processos de formação não como algo acabado, mas como algo que está em constante modificação, um mapa que possui múltiplas entradas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Histórias que estão se contando. Logo, não se trata somente de eventos históricos que ocorreram em determinadas épocas e espaços, mas, também, das histórias de quem ouve e de quem conta.

2.2 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO CARTÓGRAFO

Os processos de formação daquele que utiliza como método a cartografia, ou seja, o cartógrafo, se manifestam na medida em que a pesquisa vai avançando e a pesquisadora passa a se perceber junto dela. O pesquisador é, também, objeto de pesquisa, buscando superar o modo como a pesquisa tradicional em educação tem lidado, no qual o pesquisador e o objeto são vistos separadamente. Diante disso, é interessante entender que o pesquisador está implicado na pesquisa e na formação da cartógrafa

O aprendizado e a transformação do pesquisador se fazem no acompanhamento dos efeitos das múltiplas práticas da pesquisa, práticas que dão acesso ao plano de onde emergem sujeito, objeto, campo, pesquisador, pesquisados, questões, textos, desvios e mundos. (POZZANA, 2014, p. 49).

O cartógrafo ciente de que enquanto a pesquisa se forma, se transforma e se deforma diante e com seu campo de pesquisa, também entra em um processo de desaprender, de abandonar hábitos, maneiras de ser e estar no mundo. Neste abandono, inaugura a possibilidade de enxergar, de farejar, de escutar de outro modo e também de perceber situações que antes não lhe ocorreriam. Tampouco, na ciência tradicional tais situações lhe seriam válidas. Com isso, a formação do cartógrafo “[...] se aproxima da possibilidade de desidentificar-se dos hábitos que são executados sem uma atenção cuidadosa. Antes de aprender, trata-se de desprender-se.” (POZZANA, 2014, p. 57). Além disso, tem a ver com o modo como vai sendo afetado pela pesquisa, pelas questões, pelo campo pesquisado. O cartógrafo precisa criar uma sensibilidade em relação àquilo que está pesquisando, projetando, dispondo seus sentidos para as situações que o campo de pesquisa vai apresentando enquanto é investigado.

Cartografar é conectar afetos que nos surpreendem e, para tanto, na formação do cartógrafo é preciso ativar o potencial de ser afetado, educar o ouvido, os olhos, o nariz para que habitem durações não convencionais, para além de sua função sensível trivial, ativando algo de suprassensível, dimensão de virtualidade que só se amplia à medida que é exercida. O cartógrafo, assim, vai criando corpo junto com a pesquisa. (Ibidem, 63).

Se as questões vão se apresentando enquanto a pesquisa vai sendo desenvolvida, um cartógrafo carece de entender-se em constante formação, tendo a necessidade de perceber sua finitude; despreendendo-se do que não potencializa sua pesquisa. Os processos de formação cartográficos, não se trata de dar forma a algo, do mesmo modo que não correspondem a um modelo linear, hierarquizado, mas é aberto, conectável, produz hastes e filamentos e vão se servindo daquilo que o campo vai oferecendo. (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Os processos de formação que podem emergir de uma pesquisa cartográfica não são pré-determinados, contudo, vão ocorrendo ao percorrer o caminho. Não ser pré-determinado não significa que não possui problema, que não haja rigor nos modos como se constitui a pesquisa. Ao contrário, em um método em que as questões vão se apresentando durante o

percurso, exige da pesquisadora preparo, para que possa ouvir, enxergar o que vai aparecendo no campo de pesquisa.

O pesquisador, agora cartógrafo, precisa estar com suas papilas gustativas disponíveis para que velhos sabores se apresentem, talvez, como novidade (BÁRCENA, 2012). A pele deve estar desnuda de vestes desnecessárias diante do calor que o clima de um campo de pesquisa pode produzir. Não importa tanto descrever o campo de pesquisa, mas sim, as relações que o cartógrafo cria com seu campo. (VEIGA-NETO, 2007). Importa, também, as maneiras que o cartógrafo escuta seu campo investigativo e como seu ouvido se constrói para os ruídos que emergem de um campo que tem por interesse o tempo, os modos como este atua na vida, nas aulas produzidas por uma professora de história; que é professora, ao mesmo tempo, em que pesquisa e se indaga a respeito de suas maneiras de elaborar suas aulas. Diante disso, Larrosa, em entrevista à Veiga-Neto (2007, p. 134), vai dizer que na

[...] escuta, alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida.

Os processos de formação de um cartógrafo têm a ver com uma disposição a enfrentar o desconhecido, deixando-se tombar diante do que não sabe, para produzir matéria para seu campo investigativo. Colocar-se na escuta do que não quer ou não sabe ouvir, fazendo produzir ruídos que fazem escrever, transformar, desafiar as maneiras como se olha para um campo investigativo. Ao provocar ruídos nos modos de escutar um campo, também faz soar diferentes maneiras de como percorrer sua prática de pesquisa e sua prática enquanto docente, existencial.

Nessa saga por ouvir, enxergar e degustar de outras formas, se colocando diante de um percurso, no qual não se sabe andar, correr, quiçá, engatinhar, o cartógrafo se põe a escrever, investigar sem saber muito bem o quê. Tem em suas mãos algumas indagações, um campo um tanto borrado, entretanto, é necessário se jogar na aventura de dar as primeiras passadas. Às vezes, essas passadas lembram atletas, outras, bebês que ainda não sabem muito bem para que servem aqueles

membros. No entanto, é preciso conviver com ambas. Não há uma segurança naquilo que o cartógrafo sabe ou aprende, aprendeu. Para se colocar a percorrer um campo investigativo, o cartógrafo é provocado a “[...] apreender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possui).” (LARROSA, 2015b, p. 07).

A partir do momento em que o cartógrafo se entende em constante processo de formação e que suas certezas são colocadas em xeque, que não possui mais galhos para se agarrar, ele se vê diante da necessidade de criar outras maneiras de dizer aquilo que não consegue através dos saberes que lhe davam uma suposta segurança. Aliás, os ruídos e borrões não se encaixam em nada daquilo que já se sabia. É preciso escrever, falar, agir com as distorções percebidas. Para isso, a pesquisa vai criando corpo, na medida em que o cartógrafo passa a perceber suas experiências com o tempo e dá visibilidade para isso, compondo histórias para narrar, emaranhar experiências em contos, nos quais as personagens experimentam emoções, paixões e distintos tempos. No entanto, ainda se indaga se ao produzir tais histórias, seria este um modo de cartografar experiências de tempo, com o tempo, em tempo.

PROFESSORA TAMBÉM SE “PROSTITUI”

Ela está montada, com sua mochila e cadernos, carrega consigo certa alegria de estar em meio a alguns rostos conhecidos. Mas, logo a frustração tomara conta do momento. Na ocasião das boas-vindas aos alunos e aos professores, é anunciado que a contratada para ser professora de história iria se desdobrar em mais três professoras: de arte, de ensino religioso e de geografia. Como assim?! E tem mais: as turmas seriam multisseriadas. Enquanto outros recados de início de ano são dados, suas vísceras se contorcem: como vai fazer para dar aula para duas turmas ao mesmo tempo? Em que século ela aportou? Isso é justo? A vontade que tinha era de sair correndo, depois de esmurrar quem arranjou essa situação. Sua

indignação, embora disfarçada, era evidente. Por suas entranhas circulavam bolhas de balburdia que interrogavam: como os alunos podem ser prejudicados por falta de um professor qualificado para aquelas disciplinas e porque a professora vai ter duas turmas ao mesmo tempo em uma mesma sala? A professora de história precisará se multiplicar em duas, quatro, oito.... Como vai ficar a aprendizagem desses alunos?

Entretanto, logo seria necessário recuperar a sobriedade. Calar o rebuliço interno, pois sabia da necessidade de estar ali. Sua perturbação e revolta não iriam colocar comida na mesa. Respira fundo e vai para sala de aula, se “prostituir”. Sim, “prostituir-se”, trocar seus favores de licenciada, por dinheiro. Sim, “prostituir-se”, expor-se quase desnuda, com vestes de arte, ensino religioso, geografia, diante de uma plateia, por dinheiro. Como “prostituta”, a professora de história comercializa seu corpo, de modo que a necessidade de estar passiva àquele espaço fere seus princípios. É violentada. Faz aulas sem prazer; e lhes exigem que sorria, se mova pelos conteúdos, insinuando um ensino que lhe perturba. Não é licenciada para dar aulas de outras disciplinas, embora digam que todas são a mesma coisa, “é tranquilo”. Se fosse, ela seria habilitada para ministrar tais conteúdos, prestar concurso; e mais, se não fosse ilegal, viria no seu contrato, que é professora das quatro disciplinas. Afinal, para que estudar arte, geografia e história em cursos diferentes? Para que cursar dois anos de ensino religioso?

Ciente de que necessita permanecer com aquela clientela e que ela pode oferecer para eles o seu comprometimento em estudar muito cada conteúdo que seu cafetão lhe exige; se compromete com a clientela e consigo; esforça-se para que seja uma “professora-prostituta”, preparada, montada, que carregue em seu nome de guerra a força para padecer aulas adversas. Talvez, dessa maneira, possa

levar um mínimo do que poderia ser oferecido aos alunos por um profissional que não foi preparado para ser professora de outras disciplinas.

Uma professora de história sabe falar de história e, ainda assim, possui infinitas dúvidas de qual melhor modo de levar-trazer a história até os alunos. Imagina outras disciplinas, que desastre! No entanto, é com história que ela circula pelas outras disciplinas que lhe foram incumbidas. E faz de sua exposição a uma professora que se “prostitui”, pinguela para atravessar pelos cânions, que turmas multisseriadas e quatro disciplinas são capazes de ocasionar em sua docência. Coloca-se diante da tarefa e enquanto lida com os desequilíbrios da travessia, acolhe os ventos sobre seu fazer docente. Então, na verdade, os estudantes não tem aula de cada disciplina, mas as quatro com ênfase em história.² De modo que a passividade de sua posição como docente, também lhe proporciona que olhe para seu campo de pesquisa, deixando-se ser invadida por ele.

2.3 TURMAS MULTISSERIADAS: CARTOGRAFIAS POSSÍVEIS

A pesquisa científica clássica em educação tem se preocupado em manter o pesquisador e o objeto afastados, com intuito de produzir resultados que possam ser replicados. (POZZANA, 2014). Desta maneira, a experiência do pesquisador não é válida como matéria de investigação. No entanto, na pesquisa que aqui se desenvolve, a experiência da pesquisadora que acontece (LARROSA, 2015a) não só é válida, mas desejável.

Para nós, interessa o acesso a um estofado diferente daquele proveniente de uma observação isolada daquilo que observa. Importa detectar a trama que acompanha o ato de conhecer e de criar um mundo, pois assim nos aproximamos do que engendra

² Sobre aulas de arte, ensino religioso e geografia com ênfase em história, será tratado no capítulo “Multi-professora-seriada: compondo e experimentando o tempo nas aulas de histórias e com história”.

o pessoal e o coletivo: nos aproximamos do conhecimento concreto e articulado que tem efeitos políticos, éticos e estéticos. (POZZANA, 2014, p. 48).

Nesta investigação estamos lidando com as experiências docentes da pesquisadora no campo da educação. A ideia é que seja possível dar visibilidade aos modos como ela percebe e experimenta o tempo em sua vida, em seus conteúdos, com uma turma multisseriada de ensino fundamental II, e como isso pode ser fator constituinte das histórias que conta e que produzem os processos de formação, os quais podem ser expressos, a partir deste campo. No uso do método da cartografia, as experiências da pesquisadora são tratadas como campo que se constituem em processo de pesquisa, ou seja, a pesquisadora não está afastada do objeto de pesquisa, mas faz-se pesquisadora-pesquisada, uma professora-cartógrafa.

Busca dar expressão às experiências com o tempo, que vão emergindo em sala de aula, com os conteúdos, com o fato de ser professora de história que também é professora de outras três disciplinas; que possui em uma única sala duas séries diferentes, personagens que lhe dão matéria para enxergar, ouvir seu campo de investigação.

Os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 78).

Criar contos para dar expressão àquilo que se está desenvolvendo, percebendo do tempo enquanto se é professora de várias disciplinas, e de uma turma em que é solicitado da professora ministrar duas aulas diferentes em um mesmo intervalo de tempo, são maneiras encontradas para nomear este cenário de pesquisa emergente. Deste modo, trata de tornar-se ‘apta’ como pesquisadora, professora, aluna, bebê, mas acima de tudo, o modo como busca elevar um grau de potência a situação de uma multi-professora-seriada. São maneiras encontradas de trazer para dentro do texto os inúmeros papéis que uma pesquisadora, professora, que se utiliza da

cartografia, pode criar em seu percurso para problematizar os modos como percebe sua docência e vive o tempo; como percebe o tempo em sua docência.

É com o personagem conceitual que o cartógrafo pode dar a ver múltiplas lentes que compõem sua pesquisa; tornando visível, expressa a forma como utiliza a lente, colocando seu campo de pesquisa em movimento, em relação ao que vem compondo seus processos de formação. Ressaltando que um personagem conceitual são os modos como o cartógrafo cria para dizer as dimensões dos caminhos que tem percorrido, ou seja, não é um “Eu” que importa, não sou “mais eu” quem escrevo; são outras mãos que também escrevem com o cartógrafo. Mãos que abrem caminhos, que os desenham. O cartógrafo se faz, desfaz, refaz inúmeros outros. O cartógrafo chega ao ponto em que não encontra mais o que era quando a primeira letra foi digitada. (DELEUZE; GUATTARI, 2011). O personagem conceitual não se torna uma ficção do cartógrafo, mas são as mãos escrevendo, os olhos que farejam, os ouvidos que olham para o campo da pesquisa. “Os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores, e seus traços personalísticos se juntam estreitamente aos traços diagramáticos do pensamento e aos traços intensivos dos conceitos.” (Idem, 2010, p. 84).

No entanto, há que se considerar dois tipos de personagens a que Deleuze e Guattari (2010) se referem. Acima, está posto o personagem conceitual que pode, junto com o cartógrafo, ser mãos para escrever, pernas para percorrer os incertos caminhos de uma pesquisa cartográfica. Mas, há também as figuras estéticas, que podem advir de um campo de pesquisa, de uma obra de criação e com o cartógrafo através de afectos e perceptos. As figuras estéticas se configuram das afecções e percepções experimentadas pelo inventor que alteram sua percepção, mas que precisam ser elevadas a afectos e perceptos. É com eles que a obra e o campo de trabalho se fazem.

A diferença entre os personagens conceituais e as figuras estéticas consiste de início no seguinte: uns são potências de conceitos, os outros, potências de afectos e de perceptos. Uns operam sobre um plano de imanência que é uma imagem de Pensamento-Ser (número), os outros, sobre um plano de

composição como imagem do Universo (fenômeno). As grandes figuras estéticas do pensamento e do romance, mas também da pintura, da escultura e da música, produzem afectos que transbordam as afecções e percepções ordinárias, do mesmo modo os conceitos transbordam as opiniões correntes. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 80).

Os personagens conceituais são olhos e ouvidos do cartógrafo, na medida em que produzem nele outras maneiras de pensar o campo de pesquisa. Por sua vez, as figuras estéticas produzem novas maneiras de ver e sentir. (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Assim, personagens conceituais são convocados para deslizar com a professora de história por suas classes multisseriadas; são convocados a se espalhar pelas outras disciplinas. Tornar-se matéria para pensar as formas mais lineares que a professora de história se relaciona com os conteúdos e com a história. Os personagens conceituais favorecem a professora escapar da condição adversa, se tornam subterfúgios, para pensar o tempo perante as multi-disciplinas e turmas multisseriadas.

Ao passo que, as figuras estéticas emergem com a professora de história alterando os modos de enxergar seu campo de pesquisa. É com elas que ela percebe as paisagens dos cânions que atravessa. É com elas que sente o vento soprar em sua pele, sobre seus conteúdos, sobre sua docência. É com o soprar dos ventos que bagunça seu modo ordenado de perceber a sala de aula e disciplinas que lhe são oferecidos. É com as figuras estéticas que a professora dá a ver os modos como o campo investigativo produz afecções e percepções acerca de sua docência e os modos como percebe e se relaciona com o tempo. Assim, as figuras estéticas possibilitam que se possa dar a ver as salas de aulas multisseriadas e as multi-disciplinas, de outras formas, que não somente a de uma prostituta que faz aquilo que é ordenado por seu cafetão, mas, que se apropria da exposição a qual está condicionada para recolher desse campo, aparentemente adverso, matéria para pensar o tempo e o modo como percebe sua docência.

Ao falar de docência, de multi-disciplinas e de multisseriada, e do modo como figuras estéticas e personagens conceituais emergem daí, pode-se confundir com a

problematização dessas. Esse tipo de investigação, na maioria das vezes está relacionada ao ensino em escolas rurais. Nesta pesquisa, não se trata disso. Assim como, não interessa a esta investigação questões como a nucleação de escola rural ou discutir didáticas e a necessidade de preparo do professor para dar aulas em classes multisseriadas. (DRUZIAN; MEURER, 2013). Também não se faz necessário pensar a extinção das escolas multisseriadas na cidade e sua permanência no campo. (BARROS; HAGE, 2011). Isso porque, o olhar está voltado para uma multi-professora-seriada apostando em histórias que possam ser produzidas por ela, com seus alunos, histórias capazes de fazer ressoar o campo pesquisado em sua vida. Ressoar nas maneiras como vai se tornando professora de história, a partir da discussão dos modos mais lineares de dar voz aos conteúdos que precisa trabalhar; que retumba em sua sala de aula com níveis diferentes de escolaridade. Mas, ao se deparar com tal realidade, ela percebe que o nivelamento importa pouco ao se tratar de deslinearidades possíveis em uma sala multisseriada, em que há uma professora que se veste com quatro disciplinas diferentes.

Neste contexto e com tais desafios, a professora se lança na criação de contos. Nos quais, se vale de personagens conceituais e figuras estéticas, o primeiro para possibilitar o deslizamento por entre os conceitos, com Caio e Joshua, indagando-se acerca das experiências com o tempo. E o segundo, dá a ver as afecções e percepções da professora que também investiga seu fazer docente, diante do campo investigativo que se apresenta, com a professora de história e a professora que se “prostitui”, bem como os personagens que cria com as histórias que conta. Assim, os contos, que estão distribuídos pelos capítulos, são subterfúgios para problematizar o tempo e os modos mais lineares como se relaciona com conteúdos e com a história. Tal como, se lança a criar e contar histórias, as quais são a tradução de algumas aulas de história, que sejam capazes de tornar visíveis experiências advindas de pessoas comuns e não apenas de grandes figuras históricas, narradas por historiadores, as quais são maneiras que quer escapar de uma história tradicional, linear, favorecendo experiências com o tempo.

A professora de história é desafiada por seu próprio pensamento docente em ebulição. Há um desmanche dela mesma, apegada a fontes, teorias, historiografia e metodologias. Apegada a uma linha do tempo. Uma professora de história que está abraçada, de braços e pernas, aos galhos da produção historiográfica tradicional. Que quer dar aulas da altura desses galhos. Mas, que ao se deparar com outras maneiras de ouvir e ver seu próprio campo de atuação, se vê seduzida pelas maneiras como pode escrever com a história e produzir histórias que se afastam das estruturas que a pesquisa tradicional em história e em ensino de história tem produzido; e vê nos contos e nas histórias que conta, um modo de criar, contar outras histórias, a partir de experiência com o tempo.

Para recolher matéria para a criação dos contos e as histórias que conta, um diário de bordo tem se mostrado ferramenta fundamental. Como tal, tem sido utilizado um pequeno caderno, no qual são anotados estranhamentos, palavras, impressões, experiências e histórias; entendendo que

O trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto o processo mesmo do pesquisar. [...] O registro do processo da pesquisa porque inclui tanto os pesquisadores quanto os pesquisados. [...] O pesquisador está, portanto, incluído no processo da pesquisa e se restitui, ele também, na operação de análise das implicações. (BARROS; PASSOS, 2015, p. 172).

Nesse sentido, o registro funciona como um cristal para enxergarmos as virtualidades no campo de pesquisa. Interessam as experiências do pesquisador, como elas fazem variar seu olhar para si e para o coletivo que constitui o campo de pesquisa cartográfico. Estas serão abordadas mais detidamente no capítulo “Tempo da experiência: a maldição de Cronos”.

Parece tranquilo para alguns iniciar tal registro: ora é só colocar tudo que se passa no seu dia em um caderno, bloco de anotações, filmar, fotografar, gravar áudios. Mas escrever a experiência com o compromisso de uma pesquisa, com a consciência de se expor, isso torna a tarefa complexa: escrever sobre si mesmo. Para tal esforço, como já mencionado, utiliza-se um pequeno caderno em que são anotadas situações

que ocorrem no cotidiano da escola, na sala de aula, bem como episódios que ocorreram fora da sala de aula, mas que afetam a pesquisadora e sua percepção. Ao fazer anotações manuscritas, ao que parece, se torna mais fácil se expor, ao mesmo tempo que esta exposição não é só de uma pesquisadora ou de uma professora de história, mas de todos aqueles que escrevem, falam e olham com ela, o seu campo de pesquisa. Os personagens também escrevem no diário. No entanto, é relevante ressaltar que as anotações no diário transbordam os fatos, na medida em que essas anotações se tornam na escrita, meios para pensar o campo de pesquisa e as experiências possíveis com o tempo; observando o que ali acontece ao passo que torna aquilo matéria para pensar experiências com o tempo.

Ao fazer o esforço da exposição em um diário, não há uma busca por relatar um conto possível, mas tornar legíveis e audíveis as experiências, (LARROSA, 2015a) que são possíveis aberturas de Cronos, para serem guiadas pelo tempo do acontecimento de Aion. (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Não se trata apenas de sentimentalismos, das vivências na escola, na faculdade, no trabalho, no cotidiano, todavia, de tornar os elementos e linhas que os compõem, questões visíveis para que se possa, a partir delas, constituir um campo de pesquisa cartográfico, que vá além dos fatos e produzir sentido com elas. Isso porque, “[...] a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos.” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 52). Assim, as experiências e as histórias que vão se apresentando no traçado do campo de pesquisa não estão dadas, contudo, estão sendo construídas. Os “processos” dos quais falam os autores são os nossos processos de formação, aqueles de que dispõem na cartografia as suas experiências para se produzir pesquisa.

Para o registro, é necessária uma atenção do cartógrafo. Exige que a pesquisadora esteja afinada, aberta, exposta ao campo pesquisado e a si mesma, isto é, que tenha “[...] concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade do encontro, de acolhimento.” (KASTRUP, 2015, p. 39). Portanto, ao anotar em um diário as percepções, sensações, impressões que vão aparecendo ao transitar entre a

escola, a faculdade, o trabalho e a vida, busca-se construir contos a partir de experiências como acontecimento, contos que dão ao cartógrafo muitos olhos e mãos para construir sua pesquisa. A partir destes contos, dessas histórias contadas pela professora de história, tem se produzido material investigativo para problematizar experiências com o tempo e experimentar novos tempos que daí podem emergir. Além disso, é possível produzir material para que se possa problematizar os processos de formação que aí estão ocorrendo.

3 TEMPO DA EXPERIÊNCIA: A MALDIÇÃO DE CRONOS

3.1 DEIDADES DO TEMPO

Antes da invenção do relógio, que expressa a máquina capitalística da era moderna (SIBILIA, 2002), encontramos outras formas de perceber o tempo. Retrocedendo bastante esse dispositivo, chegamos à Antiguidade Clássica e aos deuses da mitologia grega, Cronos, Kairós e Aion. Eles possibilitam que nos aproximemos do conceito de acontecimento (DELEUZE, 2011) e dos diferentes modos de encarnarmos e experimentarmos o tempo. No panteão mitológico, o tempo é assumido através dessas três deidades, permitindo que possamos ver diferentes modos de percebê-lo e experimentá-lo.

Cronos, filho de Urano e Geia, castra o pai e é o fecundador de Reia. É também um deus que dá e tira a vida, com medo que um de seus filhos o destrone, os engolindo logo que nascem (BRANDÃO, 1986). Ele é o tempo personificado, um deus que fecunda para logo depois coibir a experiência. “Cronos, como o tempo empírico dividido em passado, presente e futuro” (SAGUISTA, 2015, p. 03), é também um deus amaldiçoado por seu pai, que um dia também iria ser traído por um de seus filhos. E assim o foi. Reia salva seu filho mais novo, Zeus, que cumpriria a maldição entoada por seu avô e destronaria seu pai, tornando-se rei dos deuses. Cronos, portanto, apresenta uma cronologia em sua história, de modo que nele está sempre encarnado o corpóreo e o circular, sempre em ação, seja castrando seu pai ou evitando a vida de seus herdeiros e sendo destronado por seu filho (Idem, 2015).

Deleuze (2011, p.168) diz que “o presente em Cronos é de alguma maneira corporal” e carregado por suas paixões, e que compreende somente o presente. Ele encarna em estados de coisas, constantemente ameaçado pela maldição de seu pai. É o deus das ações dos corpos e nos corpos, quando castra, engole. Cronos nos castra ao impor a medida do tempo, ao quantificar esse tempo. Castra nossas vidas quando nos submetemos a seus limites. Nos engole ao impor somente o estreitamento de seu corpo, nos condicionando a estar submetidos a seu corpo. Mas é nessa

circularidade que Cronos encarna a sucessão dos fatos. Deleuze (2011, p.6) diz que “[...] só o presente existe no tempo e reúne, absorve passado e futuro, mas só o passado e o futuro insistem no tempo [...].” Assim, ele nos apresenta o limite a vida. A limitação do tempo Cronos, metrado, e sua lógica dos medidores de tempo que regulam nossa rotina, nossa vida.

Já Kairós é um deus aparentado com Cronos. Dependendo da versão literária, é apresentado como filho de Zeus ou de Cronos (SAGUISTA, 2015). Em qualquer das circunstâncias, é herdeiro do tempo, deus do tempo, tido como o momento certo, um ponto “[...] no transcorrer de Cronos.” (Idem, p.8)”, “[...] momento adequado, o bom momento de decidir e fazer.” (PELBART, 1993, p. 35). Além disso, carrega consigo uma balança desequilibrada, sabendo ele mesmo que é seu ponto de equilíbrio. É interessante que este deus possui diferentes versões para sua paternidade, pois cada um de seus pais encarna um modo de deidade e Kairós, por ser um deus que carrega consigo o desequilíbrio sabe, conforme a situação, regular sua balança. Possui, também, habilidade de ver nas coisas que lhe ocorrem meios de se aproveitar delas. É um pouco do exercício que o cartógrafo ao retirar daquilo que acontece elementos para ser matéria em sua escrita, em seus processos de formação.

Ser oportuno, estabelecer pontos de equilíbrio que se reequilibram conforme a situação, dependente do tempo, assim como Kairós, na regulação de sua balança, aproveitando as oportunidades e sendo o justo momento. Se Kairós possui a capacidade de fazer de qualquer circunstância, adversa ou não, oportunidade de seu equilíbrio, então, embora herdeiro de Cronos, herdeiro do tempo, ele coloca em movimento a seu favor aquilo que lhe acontece. Com isso, adorar Kairós é colocar em movimento os efeitos do que nos acontece, para encontrarmos, nesse movimento, o que produz certas circunstâncias em nós. Não parece um deus que encarna um passado e um futuro, mas que se move entre os dois, compreendendo que ele se apresenta em dois estados de coisas, sendo ele quem nos provoca a buscar este equilíbrio.

Aion, por sua vez, reina sobre a eternidade. Não é nascido, nem herdeiro de nenhum deus. É forma original, encarregado da rotação dos céus. É um deus

incorpóreo e sem forma definida; ora aparece como jovem, ora como velho. Possui três cabeças: a de ovelha, a de touro e a de leão. Senhor criador do tempo, Aion é a personificação da eternidade, ilimitado e finito, sem necessidade de conteúdo corporal. Sobrevive ao tempo, se esquivando da profundidade, atuando na superfície, liberando-se do conteúdo corporal do presente. “Aion se estende em linha reta, ilimitada nos dois sentidos. Sempre já passado e eternamente ainda por vir, Aion é a verdade eterna do tempo: pura forma vazia do tempo que se liberou do conteúdo corporal presente [...]” (DELEUZE, 2011, p. 170).

Sendo Aion “pura forma vazia do tempo” (Ibidem) e liberado do corpóreo, é ele quem eterniza o instante, furtando-se do presente. É nele ou através dele que um acontecimento sobrevive em si mesmo, não incorporado na profundidade do ser, mas na superfície, conduzindo a rotação dos céus (SAGUISTA, 2015). Sendo Aion incapaz de encarnar a medida do tempo, no verbete “Aion”, Zourabichvili (2004) o chama de não-tempo, de um entre-tempo, em que não se apresentam estados de coisas. Aion, portanto, é atemporal, é o rompimento com o tempo e com a circularidade de Cronos, e passa a apresentar o tempo numa linha reta, incapaz de repetir exatamente o que aconteceu. Assim, Aion não devolverá seus filhos para o ventre da mãe, nem os devorará, tampouco irá castrar ou destronar seu pai. Não há pai para trair, não há filho para renegar, apenas o universo para usufruir.

CAIO, UM ADORADOR DE CRONOS

Conheci Caio ano passado. Ele me impressiona com sua rotina regrada, em que possui horário para quase tudo, e controla quase tudo a partir dos ponteiros do relógio. Ele me parece um relógio. É mais fácil os ponteiros do relógio me enganarem, do que Caio.

Um dia corriqueiro de Caio, inicia-se 6h30min da manhã. Logo que o relógio toca, levanta-se, veste sua roupa, arruma a cama. 6h50min coloca seu café aquecer, enquanto vai ao banheiro, lavar rosto e boca, em 5 minutos está pronto. Pega seu café, o devora

rapidamente, com algumas bolachas salgadas. Após lavar sua xícara, guardar as bolachas, escovar os dentes e colocar a roupa a secar, está saindo de casa. São 7h20min. O lugar onde trabalha é perto, em 15 minutos está na porta da fábrica, para iniciar seu dia de trabalho.

Esta fábrica beneficia produtos que serão vendidos em três padarias da cidade. Caio é responsável pelo controle de qualidade e pela pesagem das receitas da fábrica. Desde que iniciou esse trabalho foi ensinado que ao fim do expediente, todas as receitas do dia deviam estar distribuídas nos setores; e as do dia seguinte pesadas e o setor em que trabalha, higienizado. Como o volume de trabalho é grande, Caio precisou se organizar. E o meio que ele encontrou foi contar em quanto tempo cada tarefa devia ser cumprida. Deste modo, ele estabeleceu que até o final da manhã todos os setores deviam estar com as receitas que eram beneficiadas naquele dia e, se possível, começar a montar as receitas do dia seguinte. 12h é pausa para o almoço. Devora o almoço; e logo já o encontramos no topo da escada que leva até o arquivo morto, lendo os textos para a aula à noite. À tarde devia estar disponível para terminar a montagem das receitas e antes das 15h iniciar o lançamento de sua produção e, logo após, dar início a higienização do espaço em que trabalha. 16h15min estava em frente ao relógio ponto, pronto para ir embora.

Apressa-se em ir para casa. 16h35min já está em casa. Procura dormir 30 minutos para diminuir o cansaço do dia. Desperta do breve sono e põem-se a preparar para ir à faculdade à noite. Como um relógio conduz esse momento. 17h10min recolhe a roupa seca, dobra e em seguida está entrando no banho. Entre banho e vestir-se demora de 20 a 30 min. Aquece uma janta. É dos poucos momentos do dia em que para e saboreia algo. 18h20min está com a louça lavada, mochila e mateira prontas. Fecha a porta de seu pequeno apartamento e vai para faculdade.

Caio está cursando História. Quer ser um pesquisador. Sala de aula não está em seus planos. Mas, sabe que precisará passar por ela, já que cursa uma licenciatura. São 19h, Caio já está sentado com seu chimarrão, textos, folhas e canetas a postos. Ele anota tudo que pode de uma aula, como se fosse possível condensar o máximo de conhecimento, que os professores levam para a sala, em tinta e papel. Parece, também, que é o modo com que Caio controla sua aquisição de conhecimento. Este é um dos poucos momentos em que ele não segue horas exatas, já que depende, de como cada professor segue sua rotina de aula, a que horas dá intervalo e que encerra a aula. Mas, costuma seguir o mesmo ritual. Na hora do intervalo, quando não vai à biblioteca, permanece na sala, está muito cansado para circular nos corredores. E, logo que a aula encerra, encaminha-se para casa. Chega, coloca a roupa para lavar, toma um copo leite e recosta-se na cama para estudar algum texto pedido ou que lhe interessa. Cerca de 00h30min, tenta dormir, para no outro dia, iniciar tudo outra vez.

Aos fins de semanas, mesmo sem a necessidade de ir trabalhar e ir a faculdade, Caio, se impõem rotinas, do contrário, segundo ele, 'não dá tempo'. Na sexta à noite, dá-se ao luxo de sair com amigos após a aula ou assistir um filme, enquanto saboreia alguma comida que trouxe da rua. Porém, não se demora em seu lazer, logo adormece, pois no dia seguinte não precisará acordar tão cedo. Mas ainda assim, 8h da manhã, o relógio toca, embora se demore mais em suas tarefas matinais, 9h já está sentado à mesa da cozinha com o *notebook* ligado, e já possui a ordem das disciplinas que irá estudar, trabalhos que possui para fazer, provas que precisa estar preparado. Precisa fazer o tempo, do fim de semana, 'render', e pelo que aprendeu, isso só é possível se controlar quanto tempo demora para fazer cada coisa. Às 12h encerra suas tarefas da manhã, se necessário, prepara o almoço. Almoça, agora de maneira menos

apressada. Depois de arrumada louças e panelas, descansa um pouco, 14h precisa voltar as suas leituras. Cerca de 17h faz outra parada, para um lanche e logo retoma as leituras, que se estenderá até a noite. 21h jantar e banho, realiza algumas tarefas domésticas. Antes de dormir, assiste algo na TV, liga para a mãe ou conversa com algum amigo em algum bate-papo *online*. No domingo, se repete tudo novamente. E na semana seguinte, tudo igual, bem como o fim de semana.

3.2 TEMPO DA EXPERIÊNCIA

Vivemos num mundo que nos convida e estimula constantemente à experiência. Pensemos um pouco em nosso cotidiano, em quantas coisas vivemos num único dia. São tantas, que sentimos dificuldade de lidar em nosso dia com tudo que nos acontece. Aliás, estamos demasiados cansados, atrasados, nos falta tempo para apreciar, observar, viver a experiência. Passamos apressados pelo dia e, assim, estamos passando apressados pela vida, na ânsia de tantas coisas, a maioria delas relacionada a questões de consumo. Estamos em constante busca de um futuro que nunca chega. Um futuro que sempre aponta para algo que ainda não temos, mas precisamos. Estamos atrasados para viver, enquanto a vida passa. (LARROSA, 2015a).

A vida contemporânea tem nos jogado em abismos de informações que nos deixam catatônicos diante do que acontece. E não são poucas as ocasiões em que passamos ilesos pelas experiências. Em um mundo de tantas imagens e sons não conseguimos fôlego suficiente para absorvê-los. São milhares de informações disponíveis na televisão e, principalmente, na rede mundial de computadores e não conseguimos fazer muita coisa com essa quantidade de *links* que nos são oferecidos. Vivemos incontáveis experiências em nosso cotidiano e somos quase incapazes de fazer algo com isso. (BÁRCENA, 2012). Estamos constantemente sendo devorados, aprisionados por Cronos. Sua barriga estufada de pessoas, estímulos, para que impeça a fuga daqueles que ameaçam seu trono, ao produzir experiência como

acontecimento, nos impede que possamos nos perceber, nos dar conta daquilo que nos acontece. Cronos devora nossas experiências, as aprisiona. Tem medo da fluidez aionica atuando em nossas vidas. Não entende essa fluidez, e se protege, impedindo que seus filhos, seus adoradores sejam ou tenham a possibilidade da fluidez da experiência como acontecimento.

Larrosa (2015a) nos incita a demorarmos mais diante daquilo que acontece, a colocarmos o pé no freio da vida e sentirmos aquilo que nos passa. Aproveitar os instantes oportunos que um adorador de Kairós pode experimentar. Há que se dar tempo à experiência, se furtando à vida ansiosa, para aguçar a percepção para o que nos acontece. De acordo com o autor, a experiência é “[...] um modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não é outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço com outros. A existência, como vida [...]” (LARROSA, 2015a, p. 43). Se a experiência não ocorre em outro ser, ela somente pode ser vivida na vida mesma, em nossa própria vida, encarnada nos modos como nos relacionamos e damos sentido àquilo que nos acontece.

A experiência pouco tem a ver com este frenesi que vivemos em nosso dia a dia, com tempo cronometrado para quase tudo. Neste sentido, é algo que se dá fora do tempo, que tem a ver com um tempo de Aion, permanecendo em nós independente de nosso querer, de um tempo contado, estabelecido.

A experiência não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predicação, da prescrição, esse tempo que nada nos acontece, e sim como acontecimento do que não se pode “pre-ver”, nem “pre-escrever”. (LARROSA, 2015a, p. 69).

E Bárcena (2012) também aborda sobre a experiência como algo que se dá fora do tempo, em que

el acontecimiento es lo que llega, lo que viene por sorpresa y no se puede anticipar, ni programar, ni planificar; es lo que irrumpe y rasga la continuidad de una determinada experiencia del tiempo. Si hay acontecimiento, su rasgo principal es que jamás

sea predicho, anticipado, programado o decidido de antemano.³
(BÁRCENA, 2012, p. 69).

Portanto, a experiência ataca a ordem de nosso plano de vida, desorganiza nosso querer. A experiência como acontecimento desobedece nossa vontade e acolhe o acaso. É na experiência como acontecimento que Aion faz circular em nós o universo de possibilidades que pode existir fora da corporeidade de Cronos. Torna a vida do adorador de Aion um processo fluido, em que possibilita sua mistura com as experiências produzidas no seu cotidiano, e podendo fazer delas uma maneira em que pode se ligar e conectar a situações inesperadas. Aion traz para a vida uma atenção aos rompimentos com as linearidades de nossas rotinas e nos dá outra escuta para aquilo que nos acontece. Ao trazer a fluidez de Aion para a vida, é possível promover outros olhares para a história, para a sala de aula. É um abrir possibilidade de perceber as surpresas que um aluno pode provocar a partir de uma experiência com o tempo; para promover outras misturas, fora da barriga de Cronos ou apesar de seu aprisionamento.

Se a experiência tem a ver com algo fora do tempo, com o tempo finito de Aion, então que lugar ocupa a experiência na vida de Caio? É possível que ele viva inúmeras experiências em seu cotidiano, mas ele não estaria ocupado demais em cumprir sua agenda cronometrada, para dar sentido a algo que lhe aconteceu, quando acontece? Larrosa (2015a, p. 22) nos diz que “[...] a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. [...] Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece.” O modo pontual com que Caio vive, o afasta da experiência? Ele percorre por inúmeros locais em seu cotidiano, mas nada lhe acontece. O conto apresentado não há o rompimento da cronologia que ele estabeleceu em sua vida. Portanto, com “[...] un tiempo cronometrado, un tiempo tan

³ O acontecimento é o que chega, o que vem como uma surpresa e não pode ser antecipado, programado ou planejado; é o que rompe e rasga a continuidade de uma certa experiência de tempo. Se houver um acontecimento, sua característica principal é que nunca é previsto, antecipado, programado ou decidido antecipadamente. (BÁRCENA, 2012, p.69, tradução nossa)

acelerado, tan rápido, que casi no da tiempo para que nada nos pase, porque nada vemos passar mientras avanzamos en ese passo incessante.”⁴ (BÁRCENA, 2012, p. 52).

Avançando no que estamos situando como experiência, mencionamos mais dois elementos que ajudam a dar corpo no trato deste conceito e a entender porque ele nos é tão caro para esta pesquisa. Já mencionamos acima que a experiência, como alerta Larrosa (2011), é o que nos passa, tem a ver com um acontecimento. No capítulo seguinte, trataremos do conceito de acontecimento mais detidamente; no momento, tratemos desse acontecimento como algo que não se pode antecipar, programar. Mas, também como o

[...] passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu” [...] (LARROSA, 2011, p. 05).

Se é “outra coisa que eu”, isso que nos passa é algo que nos atravessa para outro plano, que a partir daquele instante não mais habitamos o mesmo modo de estar no mundo, que provoca em nós, em alguma medida, outros modos de ver e perceber o mundo. É algo que não depende de mim, sendo assim, não acordo pela manhã e planejo que vou viver aquela experiência, naquele dia. Mas é desejável estar disponível, aberto, para que, quando ela aconteça, tenha-se a sensibilidade de vivê-la, de percebê-la e de quem sabe, lidar com ela, atuando sobre nossa formação. É desejável que a fluidez de Aion atue em nós a fim de que possibilite, fazendo tocar a pele, a produção de sensibilidade àquilo que nos acontece, e quiçá, ser capaz de escapar de Cronos e render oferendas a Kairós.

⁴ [...] um tempo cronometrado, um tempo tão acelerado, tão rápido, que quase não dá tempo para que nada nos passe, porque nada vemos passar à medida que avançamos nesse passo incessante. (BÁRCENA, 2012, p.52, tradução nossa).

Ao que nos deixa perceber, a vida que Caio vive nos parece totalmente planejada, com pouco espaço para acolher atravessamentos, irrupções, importunações. Então, se experiência não é algo que depende do planejamento de Caio, como aquilo que lhe acontece entraria neste “não pode perder tempo”, tão caro a sua rotina? Nesse caso, a experiência seria “[...] um modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço com outros.” (LARROSA, 2015a, p. 43). Seria necessário, então, que Caio abdicasse de sua rotina em favor da experiência? É possível que a maneira como Caio vive se misture ao um tempo da experiência?

Vejamos, não se está pensando aqui em destronar Cronos e assumir o reinado do tempo. Tampouco de elevar Aion a um senhor absoluto da vida. Não há, também, a intenção de não fazer de Kairós uma deidade que reivindica para si os poderes do tempo. Mas, frutificar espaços em que Kairós possa atuar com sua balança para mediar o que passa com o que nos passa; espaços em que Aion, atue com sua finitude, em que seja construída possibilidades de também dar a vida e produzir histórias com ela, com pontos de rupturas do aprisionamento de Cronos. Com estas deidades, deseja-se olhar para os modos mais lineares como se conduz a vida; as formas mais cronológicas como uma professora de história olha para seus conteúdos e tem elaborado a sua prática docente. Com a atuação destas deidades em seus conteúdos, na sala de aula multisseriada, na sua condição de estar professora de áreas que não cursou, na sua vida, que sai em aventura para questionar os modos como essas maneiras de viver e perceber o tempo tem ressoado nos seus processos de formação. E, para isso, é preciso lidar com o aprisionamento de Cronos, talvez escampando de sua capacidade corpórea e expondo-se pelo que nos passa.

3.2.1 EXPERIÊNCIA E A PRODUÇÃO DE SENTIDO DAQUILO QUE ‘NOS’ ACONTECE

Não basta apenas estar aberto, sensível às possibilidades de viver uma experiência, há que se dar expressão para o que se passou conosco, produzir uma perspectiva, uma escuta. Quer dizer, um saber. Larrosa (2011) deixa claro quando diz que isso que nos passa é diferente do que “se” passa. O que passa, não ‘nos’ toca, não ‘nos’ acontece. O que ‘nos’ passa tem a ver com aquilo que reverbera em nosso corpo, que faz nossa vida ser outra, que nos faz ser outro, que apela a outrem em nós mesmos. Para tornar o que nos passa reverberação em nossa vida, para incorporá-la de determinada maneira, há que se constituir um sentido. Por isso, Larrosa (2015a) coloca a experiência em par com a noção de sentido, de modo que é na produção de sentido, a partir de uma experiência, que se dá nossos processos de formação, nos permitindo pensar de outras maneiras, “[...] chamando a atenção sobre aspectos que outras palavras não permitem pensar, não permitem dizer, não permitem ver.” (Idem, 2015, p. 38).

Produzir sentido com aquilo que ‘nos’ passa, ‘nos’ acontece nada tem a ver com algo que está dado, que é possível prever. Assim como, a experiência é algo que não se planeja, o sentido que escapa dela também não se planeja, não tem forma correta. O sentido tem a ver com o incorpóreo, com um não-ser. (DELEUZE, 2011). Sendo incorpóreo, o sentido não obedece a um estado de coisas, não tem a intenção de atestar uma verdade, mas, as maneiras como uma experiência pode afetar os modos de ser professora de história, de ser mulher, de ser humano. O sentido como irreduzível às imagens particulares não produz decalque do processo, mas, faz o processo ser fluído. Torna possível que uma cartografia nunca se encerre, tendo sempre espaços por onde se infiltrar.

O sentido, o expresso da proposição, seria pois irreduzível seja ao estado de coisas individuais, às imagens particulares, às crenças pessoais e aos conceitos universais e gerais. [...] o sentido seria, talvez, “neutro”, indiferente por completo tanto ao particular como ao geral, ao singular como ao universal, ao pessoal e ao impessoal. Ele seria de outra natureza. (Ibidem, p. 20).

Se o sentido é de outra natureza, que se furta a representação, então não é possível fazer de uma produção de sentido algo universal ou universalizante. “O sentido é o expresso”. (DELEUZE, 2011, p.21). São as maneiras que encontramos de dizer sobre o que ‘nos’ acontece e como vamos nomeando aquilo que não conseguimos dizer com as palavras e seus significados. O sentido tem a ver com o que se diz das coisas, embora, o sentido seja irreduzível ao corpóreo, ele é o que se diz e como se diz desse corpóreo.

[...] sendo dada uma proposição que designa um estado de coisa, podemos sempre tomar seu sentido como o designado de uma outra proposição. [...] para cada um de seus nomes, a linguagem deve conter um nome para o sentido deste nome. (Ibidem, p. 31-32)

Ao torcer a linguagem para nomear aquilo que acontece da experiência é que a produção de sentido dá língua (ROLNIK, 2014) aos processos de formação e que podem emergir da experiência. Se é na produção de sentido de uma experiência que se dão nossos processos de formação, de que modo a maneira pontual, cronometrada e planejada que Caio vive afeta seus processos de formação? Já que ele é um estudante, pode-se confundir os processos de formação com o curso que está fazendo na faculdade. Numa pesquisa cartográfica não é isso que interessa, mas os modos como se produz sentido, mesmo sendo engolido por Cronos. Há espaço para o acolhimento do acaso? Se há, como isso ressoa em uma vida cronologicamente vivida?

O sentido é sendo o expresso, é na linguagem que sua expressão se dá. Portanto, o que pode haver é “[...] uma linguagem menor, particular, provisória, [...] sempre em estado de tradução, uma linguagem como que de segunda classe, de pouco valor, sem a dignidade desse *logos* da teoria que diz, em geral como deveria ser.” (LARROSA, 2015a, p.40). A experiência está sempre em “estado de tradução”, já que ela acontece e se traduz de forma distinta para cada pessoa; num mesmo indivíduo também poderá se traduzir de forma distinta, dependendo de como nele irá

ressoar. Seria possível Caio traduzir suas experiências, caso ele as viva, mesmo imerso em seu cotidiano cronometrado? Como?

4 O TEMPO INDEFINIDO DO ACONTECIMENTO

4.1 A PRIMEIRA VEZ

Joshua é um bebê que está prestes a nascer. O líquido amniótico já não o envolve mais. Sua cabeça já está encaixada no nascedouro. Contrações o empurram para fora. Pressionam-no, isso o incomoda, faz com que se agite, não está confortável, e não quer ser desalojado. Todavia, as contrações seguem, cada vez mais intensas, não há mais espaço para que Joshua lá permaneça. Sem o espaço necessário para sua saída, uma intervenção cirúrgica.

Na sala de cirurgia um corte é feito na barriga que abrigou Joshua nos últimos nove meses. Ele sente algo segurando sua cabeça e o puxando para fora daquela bolsa. Com o choro, mostra que tem condições de oxigenar seus pulmões, que suas cordas vocais têm som. No choro mostra-se apto para o rompimento do cordão umbilical, e, portanto, da relação parasitaria com o hospedeiro. Ainda coberto pelos vestígios do útero e placenta, mira o mundo que se apresenta fora destes envoltórios. Está frio. É enrolado em um grosso cobertor, para ser transportado até a sala de exames e vacinas. Pela primeira vez será separado daquele que parasitou até o momento.

Logo na saída da sala de cirurgia, Joshua é interpelado por duas vozes que conversavam com ele no abrigo de onde fora desalojado. Essas vozes iriam acompanhar quem o transportava. Pela primeira vez sentia a diferença de temperatura no rosto. Sentia o balançar dos braços, que é diferente do balançar da barriga. Enquanto é transportado, sentia os braços lhe envolvendo. Ouve ruídos que passam por ele. Agora é Joshua sozinho, perdido e lendo aquilo que lhe é apresentado. Joshua sozinho sendo lido pelo mundo que se lhe apresenta.

Na sala em que são feitos exames, vacinas e banho, Joshua se encontra afastados das vozes conhecidas. Está cansado do movimento de expulsão. Está estressado com a quantidade de novidades que lhe são apresentados em tão pouco tempo. Tudo é frio, estetoscópio, luva, balança. Novas superfícies lhe roçam. Tudo que o toca, é pela primeira vez.

Agulhadas em sua musculatura escassa. Mais choro. A luz fere seus olhos. Seguram-no pelo peito, uma cascata morna tenta se livrar dos últimos vestígios de sua vida no útero. Novas textura o envolvem e lhe dão temperatura. O mundo se apresenta para Joshua, como novidade; e para o mundo, e Joshua é o novo. Mundo este, que agora também irá re-conhecê-lo, introduzi-lo em sua ordem; mas que a cada movimento, será novidade aos que o recebem.

4.1 ACONTECIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DO TEMPO

Quando se fala de uma experiência do tempo, pode-se logo pensar no tempo da consciência, ou seja, aquele em que “[...] cremos ilusoriamente composto sobretudo de passado e futuro [...]” (COMTE-SPONVILLE, 2006, p. 32) e como o sentimos que o tempo passa. Num tempo regulado por Cronos, no qual se segue uma certa linearidade do que passou e do que ainda virá. Um tempo em que se segue uma linha de progresso, uma evolução. No entanto, experiência do tempo aqui nada tem a ver em organizar o tempo em antes e depois; mas sim, em ver com um tempo de Aion, o tempo do acontecimento em que se pode transitar entre esse antes e depois; em que passado e futuro não existem, mas somente o presente existe no tempo (Ibdem). Experiência do tempo tem a ver com o acontecimento que rompe com as linearidades de Cronos, possibilitando abertura para que a fluidez de Aion possa tocar, roçar, transitar por entre gentes, disciplinas e pesquisa.

No entanto, para pensar com o tempo do acontecimento, precisamos deixar de lado alguns preceitos sobre a noção de acontecimento. Um acontecimento rejeita o

estados de coisas, o materializado, a verdade como única e absoluta. Ele não pertence ao corporal, ao fato. Um acontecimento ocorre no extra-ser, fora de um individual, de um interior subjetivo. Quando falamos de acontecimento, deixamos de lado qualquer coisa que possa representá-lo, que possa de alguma maneira significá-lo, que possa fixá-lo. Em vez de disso, interessa pensá-lo, colocá-lo em movimento, criando um sentido com ele. Conforme Zourabichvili (2004),

A efetuação nos corpos (encarnação ou atualização do acontecimento) gera apenas a sucessão de dois estados de coisas, antes-depois, segundo o princípio de disjunção exclusiva, ao passo que a linguagem recolhe a diferença desses estados de coisas, o puro instante de sua disjunção [...]: ocorre-lhe realizar a *síntese disjuntiva* do acontecimento, e é essa diferença que faz *sentido*. (ZOURABICHVILI, 2004, p. 6).

Ao que se refere Zourabichvili, sobre o acontecimento, quando menciona o “puro instante de sua disjunção”? Um acontecimento é da ordem do atemporal, ele rompe com estados de coisas e sua efetuação na história, com o antes-depois, numa síntese que não é mais nem antes nem depois, nem causa e efeito. Um acontecimento é o rompimento do corporal, do factual, impossibilitando sua junção novamente. Nessa impossibilidade é que uma síntese disjuntiva pode produzir sentido. Não dá lugar a outro ser, mas é diferença no ser, na medida que essa disjunção não possibilita a remontagem cronológica do anterior. Um nascer e morrer, em que só existe o instante mesmo. Em que não se retoma ao que havia. Em que não se sabe o que virá. Puro instante, mesmo que finito, eterno. Sem possibilidade de mensurar quanto tempo foi utilizado para viver.

Um acontecimento furta-se ao presente, que é “O único tempo dos corpos e estados de coisas [...]” (DELEUZE, 2011, p. 05). O único tempo de um acontecimento é Aion, o tempo do incorporal, da forma vazia do tempo. No entanto, nos adverte Deleuze (2011), que num acontecimento existe um presente, o momento mesmo em que o acontecimento se encarna em estados de coisas, o momento em que o acontecimento acontece. A partir de um acontecimento, Aion não é colocado no lugar

de Cronos, mas “O acontecimento se desdobra em dois modos temporais concomitantemente, Cronos e Aiôn.” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 118).

“Mas há, de outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo o presente, porque ele é livre das limitações de um estado de coisas [...]” (DELEUZE, 2011, p. 154). Futuro e passado transtocados pelo acontecimento e que os libera do presente. Kairós é invocado a oferecer sua balança ao cartógrafo, e com ela vai experimentando os pesos que tem disponíveis para compreender a efetuação do acontecimento, enquanto este lhe acontece. O cartógrafo não tem mais uma sucessão de fatos para seguir, aquilo que lhe envolvia antes do nascimento como outro, não está mais presente. Depois dos traumas, de provar algumas novidades que o renascer apresenta, ao cartógrafo quer esquivar-se do presente, do tempo do fato, e recorre para a adoração a Kairós para equilibrar o que havia e o que está sendo apresentado a partir de um acontecimento.

Se o acontecimento rompe com a cronologia, rompe com Cronos, torna-se atemporal, é Aion. Segundo Deleuze,

Aion, que é o tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades, e ao mesmo tempo não pára de dividir o que acontece num já-aí e um ainda não-aí, um tarde-de-mais e um cedo-demais simultâneos, um algo que ao mesmo tempo vai se passar e acaba de se passar. E Cronos, ao contrário, o tempo da medida, que fixa as coisas e as pessoas, desenvolve uma forma e determina um sujeito. (DELEUZE; GUATTARI, 2012. p. 51).

Se Aion é finito, ilimitado e não para de se dividir, e o acontecimento é encarnado em algum momento como presente, então, é a capacidade de Aion de ser ilimitado, incorpóreo e de, também, encarnar como estado de coisas, ao mesmo tempo, que permite a sobrevivência do que nos aconteceu, independentemente e apesar de nós mesmos. É ele quem aciona esse rompimento temporal, no qual o que fazia sentido não faz mais, exigindo uma nova produção de sentido. Ele atualiza virtualidades já vividas que se compõem com o novo em nós. Com isso, o acontecimento, a partir do momento em que não é mais presente, é uma virtualidade,

que está suspensa em nossas experiências e que em algum momento pode ser invocado a produzir sentido com outros acontecimentos. O virtual é livre do corpóreo, podendo se misturar, roçar, transtocar, deslizar e acoplar naquilo em que é invocado. Um acontecimento, portanto, pode se desdobrar em vários acontecimentos, conforme ele vai sendo suscitado no presente. É um acaba de passar e não cessa de passar.

O objeto virtual é essencialmente passado. [...] Mas o que qualifica o objeto virtual é o passado puro, tal como foi definido precedentemente como contemporâneo de seu próprio presente, preexistindo ao presente que passa e fazendo passar todo presente. O objeto virtual é um trapo de passado puro. (DELEUZE, 2000, p. 185).

Se “o virtual é um trapo de passado puro”, então, pode-se pensar com a história sobre a impossibilidade de viver aquilo que já ocorreu. Mas, no momento da fala, em que a professora de história invoca aquela virtualidade histórica, aquilo acontece com ela, não como um antigo presente, mas como uma atualização, compondo com os estudantes, e com a história outros sentidos, outras histórias. Destarte, aquelas ocorrências históricas permanecem na duração e são atualizadas em novas experiências. Deste modo, “atualizamos ou efetuamos o acontecimento todas as vezes que investimos, de bom ou mau grado, num estado de coisas, mas *contra-efetuamos*, cada vez que abstraímos dos estados de coisas [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 189).

Como o tempo do acontecimento é Aion, incorpóreo e indefinido, aquilo que nos acontece se diferencia a cada vez que o investimos de estado de coisas. Um acontecimento tem um certo modo de durar na medida em que é atualizado. Aqui, entende-se durar como “[...] o que difere ou que muda de natureza, a qualidade, a heterogeneidade, o que difere de si mesmo.” (DELEUZE, 2012, p. 38). Se difere de si mesmo, não há possibilidade de repetir, recriar um acontecimento, mas ele é atualizado no presente (DELEUZE, 2006). Mas, a cada vez que se busca por ele, estamos atualizando em nossa fala e em nossa escrita, mais que isso, essa atualização logo será jogada de volta como virtualidade.

A atualização pertence ao virtual. A atualização do virtual é a singularidade, enquanto o próprio atual é a individualidade constituída. O atual cai para fora do plano como fruta, enquanto a atualização o relaciona ao plano como ao que reconverte o objeto em sujeito. (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 175).

Em suma, o acontecimento é recolhido a partir de uma virtualidade, que é o incorpóreo do acontecimento, e atualizado em estado de coisas e, logo, devolvido para o virtual, com um grau de diferença. E a duração são as diferenças produzidas nos movimentos de diferenciação de um acontecimento. Em decorrência disso, ele provoca rompimentos na circularidade de Cronos enquanto acontece, mas ele segue acontecendo, produzindo diferenças outras, irrupções com aqueles que dele se vale, que a ele recorre, para produzir sentido em seus processos de formação. Um acontecimento, neste sentido, não se encerra em si, ele vai diferindo de natureza a cada vez que recolhido e devolvido. Um acontecimento, vai provocando rompimentos, irrupções e compondo com novas experiências, até que não se saiba mais o que foi seu antes e depois. E se já não se sabe sobre o antes e depois do acontecimento, Aion o carrega em sua névoa sempre em vias de acontecer novamente em uma atualização, nunca como incidente, mas como aquilo que é capaz de fazer emergir outras histórias, outros acontecimentos com o acontecimento em novos presentes.

O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. [...] tornar-se digno daquilo que nos ocorre, por conseguinte, querer e capturar o acontecimento, tornar-se o filho de seus próprios acontecimentos e por aí renascer, refazer para si mesmo um nascimento, romper com seu nascimento de carne. (DELEUZE, 2011, p. 152).

Um acontecimento nada tem a ver com um incidente dentro daquilo que havia sido previsto ou um incidente dentro de algo previsto; pode até tornar-se um acontecimento, na medida que tal incidente rompe com o previsto. Um acontecimento tem a ver com as rupturas possíveis a partir de um incidente. O que foi planejado, previsto a partir do incidente não vale mais, outros arranjos são necessários. Há que produzir-se outro. Há que se parir uma outra professora, romper com o cordão

umbilical que a uni ao líquido amniótico da história cronológica e deixar-se banhar por histórias que pode inventar com a história. Deixar-se ser carregada pela fluidez de Aion. E ao ser misturada aos fluídos permitir que rompa com a necessidade de classificar o que é ou não história.

Ao não se tratar de um incidente, de algo que acontece e depois passa, um acontecimento “[...] es el lugar de la desnuda experiencia.”⁵ (BÁRCENA, 2002, p. 503). É com acontecimento que as experiências com o tempo se dão fora da circularidade de Cronos. E Aion sendo tempo do acontecimento, entende que as experiências que podem emergir são favorecidas com ele, não sendo da ordem do corpóreo, mas do incorporeal. As experiências se prologam no tempo.

El acontecimiento es lo que sobreviene en el tiempo, como tiempo humano y lo que acaece en la determinación de la acción humana como experiencia y vivencia de ese tiempo. Siempre que ocurre algo nuevo irrumpe algo inesperado e imprevisible⁶. (BÁRCENA; LARROSA, MÉLICH, 2006, p. 241).

Se sobrevive ao tempo, e esse tempo é independente de nossa vontade um acontecimento entra em duração. Aquilo que nos acontece não produz sentido enquanto acontece. Aquilo que nos acontece sobrevive no tempo, dura. E, em algum momento, é favorecido que se irrompa e se emerja em novas experiências. Aquilo que nos acontece emerge em novas experiências. E estas, não há possibilidade de se prever, planejar. Por mais que se planeje um nascimento, uma aula, uma vida, haverá sempre os limos dos caminhos, pelos quais se escorrega e que podem nos forçar a olhar para outras paisagens, perceber novos aromas que não estavam previstos. Então, se o acontecimento tem a ver com um desnudar da experiência e esta não trata de reviver o acontecimento, mas de atualizar as virtualidades de um acontecimento em uma experiência outra, logo, um acontecimento se estende em uma duração.

⁵ [...] é o lugar da desnuda experiência. (BÁRCENA, 2002, p. 503, tradução nossa)

⁶ O acontecimento é o que ocorre no tempo, como o tempo humano e o que acontece na determinação da ação humana como experiência e experiência da época. Sempre que algo novo acontece, algo inesperado e imprevisível explode. (BÁRCENA; LARROSA, MÉLICH, 2006, p. 241, tradução nossa.).

Assim, “[...] a duração não é somente experiência vivida; é também experiência ampliada, e mesmo ultrapassada; ela já é condição da experiência, pois o que esta propicia é sempre um misto de espaço e de duração.” (DELEUZE, 2012, p.31). De outra forma, o acontecimento que torna a experiência visível e audível não provoca apenas uma experiência, mas tantas quantas forem capazes a partir dele. As experiências se sobrepõem, se atualizando e virtualizando a cada fala, a cada irrupção experimentada.

Se um acontecimento se furta ao presente, ao mesmo tempo em que é atualizado em estados de coisas e devolvido ao virtual como incorpóreo, provocando em todas as suas dimensões graus de diferença, com isso, as irrupções são aquilo que convoca e desloca o cartógrafo a pensar seus processos de formação. (BÁRCENA, 2002). Irrompe novos sentidos com aquilo que já está posto. Um acontecimento favorece que a professora de história olhe para a história, para os estudantes e para si de outras maneiras. Provoca nela a curiosidade para o mundo que se apresenta enquanto é transportada. Os vestígios da vida parasitária produzem novos sentidos com as novas texturas que lhe roçam. Ela quer fazer o movimento de atualização, mesmo que ainda não saiba como.

E a cada atualização efetuada, a cada recolhimento do acontecimento, novos sentidos estão sendo produzidos.

[...] o sentido não é nunca o princípio ou origem, ele é produzido. Ele não é algo descoberto, restaurado ou re-empregado, mas algo a produzir por meio de maquinações. Não pertence a nenhuma altura, não está em nenhuma profundidade, mas é efeito de superfície, inseparável da superfície como de sua dimensão própria. (DELEUZE, 2011, p.75).

O sentido decorrente das movimentações provocadas quando algo nos acontece não acontece independente de nossa vontade. Ele precisa ser algo a ser buscado e desejado, mesmo que a carne seja perfurada por agulhadas do mundo novo que se apresenta diante de um acontecimento. Mesmo que os vestígios de outra forma de vida sejam lavados, e pouco ou nada reste. Mesmo que essa produção de sentido seja

provisória, que nos intrigue e assuste ela não se faz sozinha, é necessário criar meios para que ela ocorra. Se ao produzir sentido é como se expressa o acontecimento, então é suscitado ao cartógrafo que em suas andanças maquine os sentidos daquilo que lhe acontece.

Neste sentido, os contos construídos nesta cartografia têm se tornado uma maneira de tornar expresso as histórias que acontecem na/com professora de história e, com isso, conta histórias com o que a força a pensar, com o que a força a ser outra, criando personagens que falam do acontecimento. E, ao apresentar os acontecimentos que ocorrem consigo de vida e morte, em que não mais se encontra, é possível que seja essa uma maneira de produzir história sem estar presa à linearidade dos fatos? Seria possível, a partir de acontecimentos nas histórias que nós narramos para dar algum sentido ao que é maior e menor que nós mesmos, produzir histórias expressas na história da professora de história que também cartografa sua prática? Que tipo de história seria essa? Como fazê-la?

Ao situar o tempo como acontecimento, em que o passado sobrevive em si mesmo, como produzir uma história que trabalha com a experiência nos processos de formação da professora-cartógrafa e seus estudantes? Como tratar a história a partir do acontecimento que desestabiliza o círculo de Cronos? Como dar expressão a Aion se aliando a Kairós para efeitos de sentido com uma experiência de formação? Como atuar na própria formação e na dos estudantes com quem torna-se professora-cartógrafa, valendo-se de acontecimentos para produzir sentido com nossas próprias histórias para além da história cronológica, da história da sucessão de fatos?

4.1.1 LINGUAGEM, O QUE SE DIZ DAQUILO QUE 'NOS' ACONTECE

É no esquivar-se do presente que o acontecimento se abre para o recolhimento na linguagem, e é nesta que podemos chegar a produzir a disjunção numa síntese para produção de diferença e de sentido, pois “A linguagem é tornada possível pela fronteira que a separa das coisas, dos corpos e não menos daqueles que falam.” (DELEUZE, 2011, p. 171). É na linguagem que o cartógrafo torna expresso aquilo que

lhe acontece. Se um acontecimento se furta ao aprisionamento de Cronos, da sucessão de fatos, a linguagem é quem diz do acontecimento, não se prendendo na significação, a representação do que acontece. Mas ela atua no que acontece, ela expressa o que acontece. “O que torna a linguagem possível é o que separa os sons dos corpos e os organiza em proposições, torna-os livres para a função expressiva.” (DELEUZE 2011, p. 187).

A linguagem é o que se diz das coisas, é nela que há a atualização de um acontecimento e é com ela que amamos, pensamos, construímos um mundo, ocorrendo de maneira diversa para cada indivíduo (LARROSA, 2015a). Se aquilo que acontece provoca acontecimentos distintos para cada indivíduo, então não é possível expressar um acontecimento da mesma forma para todos aqueles que passaram pela mesma situação. Da mesma maneira que não é possível produzir uma linguagem que seja igual para aquele que acabou de nascer, para mulher que pariu e a para a enfermeira que tratou e banhou o nascido.

O acontecimento resulta dos corpos, de suas misturas, de suas ações e paixões. Mas difere em natureza daquilo que resulta [...]. Assim ele existe na proposição, mas não como nome de corpo ou de qualidade, nem como um sujeito ou predicado: somente o exprimível ou o expresso da proposição [...]. (DELEUZE, 2011, p. 188).

É na linguagem que o sujeito do acontecimento encontra a maneira de nomear aquilo que lhe aconteceu, buscando no deslocamento das palavras as formas fluídas, invocando Aion para atuar em sua produção de palavra, para tornar exprimível aquilo que acontece. Isto é, ao invocar Aion para desafixar as palavras de suas significações e dar a elas fluidez necessária para produção de linguagem para expressar um acontecimento, também acaba ocorrendo a linguagem. Ela também é um rompimento com as maneiras de dizer as coisas. Faz a língua tornar-se outra ao expressar o acontecimento. Esvazia as palavras de significado para que elas sejam capazes de inventar outras maneiras de dizer as coisas que nos acontecem; para que com elas seja possível tornar audível o que se diz do acontecimento. “Exprimindo na linguagem todos os acontecimentos em um, o verbo infinitivo exprime o acontecimento da

linguagem, a linguagem como sendo ela própria um acontecimento único que se confunde agora com o que a torna possível.” (DELEUZE, 2011 p. 190).

Assim, a linguagem se manifesta não para dizer ‘o que quis dizer’ tal acontecimento, mas para dar expressão aos efeitos na percepção de um acontecimento. Não se trata de narrá-los apenas, mas de produzir sentido com ele. Para Zourabichvili (2004),

Se chamarmos acontecimento a uma mudança na ordem do sentido (o que fazia sentido até o presente tornou-se indiferente e mesmo opaco para nós, aquilo a que agora somos sensíveis não fazia sentido antes), convém concluir que o acontecimento não tem lugar no tempo, uma vez que afeta as condições mesmas de uma cronologia. (ZOURABICHVILI, 2004, p.12).

Deste modo, ao expressar um acontecimento, o cartógrafo está produzindo sentido com aquilo que lhe aconteceu. A produção de sentido tem a ver com as maneiras como o cartógrafo opera a linguagem para dizer sobre um acontecimento. Ou seja, é na produção de sentido na linguagem que o cartógrafo foge da significação do acontecimento. É inventando modos de dizer de um acontecimento que um cartógrafo produz sentido com aquilo que aconteceu. Ademais, “[...] o acontecimento é o próprio sentido. O acontecimento pertence essencialmente à linguagem, ele mantém uma relação essencial com a linguagem; mas a linguagem é o que se diz das coisas.” (DELEUZE, 2011, p. 23).

A linguagem é provisória, sempre em vias de cessar; sempre em vias de recomeçar. Aquilo que se diz do acontecimento vale para aquele dizer, e possivelmente em outro momento não produzirá sentido. Sendo Aion o tempo do acontecimento, sua névoa e sua fluidez estão sempre invocando ao cartógrafo a expressar o que o coloca em experimentação provisoriamente, já que um acontecimento está sempre se atualizando, sempre retomando sua virtualidade, em um movimento que não se interrompe e que se difere a cada atualização. A linguagem furta-se aquilo que a detém, que quer representar o acontecido. O cartógrafo expressa o que lhe acontece, deixando-se carregar com a névoa aiônica, sem ter a certeza com

o que irá se deparar. E nesse caminho, vai produzindo sentido com aquilo que vai experimentando, com aquilo que lhe acontece, encontrando palavras capazes de nomear. Então, o cartógrafo necessita de novas palavras, de novos jeitos para dizer aquilo que lhe acontece, há que se inventar um novo mundo, andar pelo mundo como se ele fosse novidade (BÁRCENA, 2012). Nas palavras de Bárcena (2002, p. 508): “Inventar el mundo es aprender a nombralo de nuevo a través de palabras que abren fracturas en él.”⁷ A linguagem e o mundo que com ela se tece, logo se dissolverá. Com isso, existe a possibilidade de ma nova linguagem, um novo mundo que pode ser inventado pelo cartógrafo.

4.1.2 ACONTECIMENTO E HISTÓRIA

O acontecimento em história tem se situado como algo que se refere aos grandes eventos (CARDOSO Jr, 2005), como a Revolução Francesa, como a queda do Império Romano, com a queda das Torres Gêmeas, entre outros. O historiador é tido como o sujeito que fixa o passado e os acontecimentos em tinta e papel (DOSSE, 2013). Do mesmo modo, o professor de história pode ser visto como aquele que repete, de maneira fixa, um passado incapaz de ser presente, incapaz de romper com a cronologia a que está submetido. Mais do que isso, tais comportamentos por parte destes profissionais podem dar a entender que somente grandes acontecimentos, como os já citados, são dignos de serem lembrados pela história.

Na contramão dessa premissa, na metade do século XX, esse cenário da historiografia passa a ser mais receptível a histórias que contemplam pessoas e situações comuns. É o caso da micro-história, em que os grandes acontecimentos de uma época são abandonados em detrimento de histórias de pessoas comuns. É o que Carlo Ginzburg, autor que inaugura esse modo de pesquisa, faz no livro “O queijo e os verbos” (2006), no qual reconstrói a trajetória de um moleiro do século XVI, o Menochio, através de um processo inquisitorial, em que encontra farta documentação

⁷ Inventar o mundo é aprender a nomeá-lo novamente através de palavras que abrem fissura nele. (BÁRCENA, 2002, 508, tradução nossa)

para pensar sobre a cultura popular de uma Europa de antes da era industrial. O autor traz para o centro de um estudo uma pessoa do povo, pessoas estas que nesse momento histórico, pouco se sabe, em função de que seus registros são escassos.

Ginzburg não é o primeiro a inaugurar um método ou uma fonte histórica nesse período, outros autores também estavam trazendo novidades a partir do que ou de quem estavam produzindo história. Em “A escrita da história”, Peter Burke (1992) reúne algumas dessas novidades, em que os pesquisadores estão dispostos a investigar história a partir de novas perspectivas. Dentre estes, temos Joan Scott, com “A história das mulheres”, em que dá voz e história para essas personagens, discutindo as teorias e os métodos possíveis para garantir espaços delas na historiografia. Roy Porter traz a cena historiográfica, “A história do corpo”, colocando em evidência os modos como expressamos e percebemos o corpo em diferentes culturas. Há, também, Jim Sharpe, o qual vai discorrer sobre “A história vista de baixo”, na qual se vale dos vestígios de homens e mulheres que fazem parte das camadas mais populares, de pessoas comuns. Para que isto não se torne um exaustivo citar de novas abordagens, o que importa neste contexto é a enxurrada que os novos enfoques historiográficos podem dar ao produzir novas necessidades de abordagem. Então, do mesmo modo que a pesquisa em história pode mudar seus objetos de pesquisa ao se relacionar com uma época através das histórias de pessoas comuns, podemos nos valer delas para produzir sentido nas/com as histórias que produzimos, através dos modos como as narramos? Mais que isso, mesmo sabendo que essas novas perspectivas não chegam na escola na mesma velocidade em que são produzidas, ainda assim seria possível se valer delas para favorecer experiências com o tempo?

Mesmo com essa avalanche de novidades, a pesquisa tradicional em história tem se valido da fixação de um acontecimento em um espaço e em um tempo, bem como, o modo tradicional de tratar a história nos bancos escolares, se vale de uma sucessão de fatos, como por exemplo, a Idade Média só é possível após a queda do Império Romano no Ocidente. Professor ou pesquisador da história vão, muitas vezes, para os arquivos já com suas hipóteses, apenas para confirmá-las. São poucos os que se aventuram em deixar-se levar pelas surpresas que o passado e o inusitado podem

oferecer, dando aos seus campos investigativos, outros rumos. O mesmo é válido para o professor de história e sua prática docente, na medida em que ao se expor a sala de aula com as histórias que inventa pode ser capaz de dar outros rumos ao seu fazer docente.

O acontecimento tratado pelo historiador deve ceder ao que fez dele sua singularidade, sua irregularidade, e os historiadores devem se deixar surpreender, devem aceitar a revisão de suas interpretações, suas hipóteses e devem se deixar levar pela força eruptiva do acontecimento que deve remodelar o campo de investigação e as questões que lhe são inerentes. (DOSSE, 2013, p. 144).

Ao que se refere Dosse, o profissional da história deve se ater menos aos fatos e tentar parar de encaixar seus objetos de ensino e pesquisa em uma sucessão de fatos, possibilitando a chance de olhar aquilo que acontece no acontecimento. Deve se preocupar menos em provar suas hipóteses e dar chances ao acaso dos acontecimentos. O professor de história, ao se expor ao acaso que encontra na produção de histórias através da história, colocando-as em relação a sua história e a dos estudantes como campo de pesquisa, poderia ser considerado como um modo de situá-lo a partir do tempo da experiência? Seria esta uma maneira de escapar da sucessão de fatos?

Ao se falar de história e acontecimento, numa investida de escapar dos grandes eventos ou da sucessão cronológica que situa um fato em um espaço e em um determinado período, faz da história ser incapaz de falar do acontecimento. O que a história faz é recolher datas e não as experiências daquele acontecimento. Quando o investigador se coloca na posição de apenas reunir acontecimentos, catalogando e, talvez, colocando um método e uma teoria a plainarem em torno de um acontecimento; aquilo que lhe afeta, o que lhe tira do círculo de Cronos passa a não interessar na pesquisa. E como sua atenção não está voltada para si, essas experiências passam ilesas em sua trajetória investigativa. O historiador está preocupado com o momento em que o acontecimento se efetua e pouco ou nada com as experiências que este

acontecimento pode ter provocado tanto nele como naqueles que viveram esse acontecimento enquanto ele acontecia.

O que a história capta do acontecimento é sua efetuação em estado de coisas, mas o acontecimento em devir escapa à história. A história não é experimentação, ela é apenas o conjunto das condições quase negativas que possibilitam a experimentação de algo que escapa a história. Sem a história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica. (DELEUZE, 2013a, p. 214-215).

Ao escapar da história sob a impossibilidade de se colocar em devir diante daquilo que acontece, o historiador não se instala em uma ocorrência histórica. O que ele quer é falar dessa ocorrência, mas, talvez não com dela, mas dela. Como a história não capta o acontecimento como incorpóreo, talvez, ao se valer da história para favorecer experimentações, e em nosso caso com o tempo, seja possível a captação do acontecimento como incorpóreo, escapando do estado de coisas. É uma linha tênue, que atravessa essa escapada, a qual não quer renegar a história na experimentação, mas se valer dela para criar condições para ampliar os modos como podemos nos relacionar com a história e com os acontecimentos que dela podem emergir.

É a professora de história que favorece a movimentação por entre os acontecimentos históricos para instalar-se neles, criando, assim, outros modos dela se relacionar com a história. Ao deixar-se parir em outra perspectiva, percorrendo o que já conhece a partir da experimentação com tempo, não é tão relevante situar um acontecimento num espaço e numa data, mas sim, instalar-se nele, deixando-se ser transportada, re-conhecendo as vozes que falavam com ela enquanto levava uma vida parasitaria na história, a qual só se alimentava daquilo que Cronos era capaz de lhe oferecer. E ao cortar o cordão com as linearidades, acabar por soltar as amarras que lhe prendiam aos galhos das linearidades da história, favorecendo a criação de outros modos de se relacionar com a história através do tempo do acontecimento, favorecendo a experimentação.

O acontecimento que escapa o estado de coisas não pode ser explicado pela história. Nesse sentido, as experimentações estendem seus filamentos (DELEUZE, 2011) pelos fatos históricos, não podendo ser explicadas por ela. A história não capta o incorpóreo, não se coloca numa condição de experimentação. “O acontecimento, portanto, põe em crise a ideia de história. O que acontece, enquanto acontece e rompe com o passado, não pertence à história e não poderia ser explicado por ela.” (ZOURABICHVILI, 2016, p.48). Mesmo que a história não explique aquilo que acontece fora do estado de coisas, ainda assim, se a professora de história se arriscar à experimentação diante daquilo que lhe acontece, quando se lança a possibilidade de esquivar dessa premissa, talvez, ela possa produzir sentido com a história e, a partir disso, favorecer as experimentações com tempo.

Salientando que aqui não há intenção de criar um novo modo de fazer pesquisa em história, muito menos, de produzir um material em que se diga que esse é o caminho para dar aulas de história. A investida tem por intuito pensar nas maneiras como uma professora de história desliza entre a história e seus conteúdos programáticos e o desejo de questionar os modos mais lineares de dar aulas através de experimentações com o tempo. Estas experimentações recolhem aquilo que lhe acontece diante do ser professora de turmas multisseriadas e de multi-disciplinas para acompanhar os processos de formação que estão emergindo em meio a este campo.

Então, não se trata de relegar a história a um *status*, não quisto, mas de produzir com ela experiências que sejam capazes de ampliar a própria noção das relações possíveis que a professora de história pode criar com a história. Permitindo que a professora de história seja capaz de produzir graus de diferença nos seus processos de formação e, com isso, graus de diferença com os fatos históricos que tem que serem tratados em sala de aula. Que as inquietações em torno daquilo que vai tornando-a professora de história possa tornar-se subterfúgios para agrimensar nos modos como vai percebendo o campo investigativo, que as vezes lhe parece tão adverso. Recolher das novidades que a história vem apresentando em seu próprio campo investigativo, em que agrega novos métodos, fontes e personagens, meios para favorecer as experiências com o tempo que podem emergir dessas

contingências. É um deslizar por entre diversas paisagens, um entrar e sair sem saber muito o que daí pode insurgir.

5 MULTI-PROFESSORA-SERIADA: COMPONDO E EXPERIMENTAND O TEMPO NAS AULAS DE HISTÓRIAS E COM HISTÓRIA

ARTE, ENSINO RELIGIOSO E GEOGRAFIA COM ÊNFASE EM HISTÓRIA

A professora de história deixa de resistir as novas vestes que lhe são impostas, rendendo-se à imposição de ser professora de outras três disciplinas para as quais não possui um diploma universitário: arte, ensino religioso e geografia. Ela percebe que possui competência para dar aulas de história, aliás, que lê estas outras disciplinas a partir daquilo ao qual se dedica: a história. Depois de várias tentativas de ministrar cada disciplina, percebe que mesmo estudando cada assunto não conseguiria ministrar uma aula como um geógrafo faria, tampouco seria capaz de nutrir artisticamente seus alunos como um professor com curso de artes visuais poderia fazer. Ou ensinar preceitos religiosos e éticos que um professor, que fez dois anos de ensino religioso, faria.

A professora de história abandona seu empenho em buscar conhecer muito sobre os assuntos que não eram de sua alçada e passa a trazer a história e/ou as leituras que faz para a pesquisa cartográfica em educação que realiza, para compor o jeito como ministra suas aulas. Faz passar pela maioria dos conteúdos as lentes que os estudos de história lhe deram, do que fazer caber em seu rosto as lentes que não é capaz de vestir. Ao fazer as outras disciplinas passarem pela história, torna-se mais simples olhar para cada uma delas, sem a preocupação de se perder no momento da explicação, de não saber responder o questionamento de um aluno, como o profissional da área poderia fazer, talvez, tranquilamente. Então, ao invés de se torturar com a infinidade de conteúdos a aprender, a

professora de história aprende que a história pode, também, dar aulas de outras disciplinas.

Em sua escrivania, numa terça à noite, depois de um dia de viagem e trabalho, a professora de história planeja e estuda para uma aula de geografia do nono ano em que precisa tratar das relações internacionais que se estabeleceram no planeta, durante o século XX. Precisava entender do mundo multipolar do início do século em questão, passando pelo mundo bipolar e da Guerra Fria à unilateralidade estadunidense. Compreendia aquilo, mas, para ela, só fazia sentido ao olhar com os olhos de quem estudou isso em história. Lhe parecia que nada ali era geografia. E se fosse, que parte da geografia seria essa? Que autores podia procurar, quais artigos ler? Com muito medo, decide dar a aula como se fosse de história. Faz algumas anotações do que ocorreu em cada época e que fatores históricos estavam envolvidos ali, já que não fazia ideia de qual geografia era essa que tinha que ser desenvolvida. Ela vai para aula, com um pouco de receio da maneira como ia desenvolver aquele assunto, preocupada, principalmente, se os estudantes iriam entender. Deu sua aula com medo mesmo. A cada erguida de mão de um estudante para perguntar, sua adrenalina ia nas alturas, mas consegue, ao invocar a história para essa aula de geografia, atender de forma mais tranquila, os anseios dela e de seus estudantes, de maneira mais segura. Estava dado o pontapé para fazer isso com as outras duas disciplinas.

Ao perceber que essa atitude funcionou com a geografia, a professora de história experimenta com arte também. O assunto era história em quadrinhos, no oitavo ano. Quando viu em seu conteúdo programático que tinha que montar uma aula sobre este assunto, pensou em levar revistas de histórias em quadrinhos, aprender e ensinar algumas técnicas e, depois, de modo, aparentemente óbvio,

pedir que os estudantes produzissem uma história nesse formato. Mas, antes mesmo que começasse a montar sua aula, uma professora que substitui as titulares nos anos iniciais nos dias de suas folgas, lhe mostra a produção de história em quadrinhos de os alunos do terceiro ano, do fundamental I; comentando o quanto eles tinham aprendido bem a técnica. Sua aula de história em quadrinhos tinha se desmanchado naquele momento. E agora, o que a professora de história faria? Ia dar a mesma aula que o terceiro ano fez, para um oitavo ano? Não conseguia pensar em outra coisa. Havia outra maneira de dar essa aula? Mais uma vez, sua saída foi a história. Já que não sabia desenredar-se dessa aula através da arte, acaba por experimentar uma aula em que une as técnicas e a citação de alguns artistas, trazendo, principalmente, a história da história em quadrinhos.

Eis que também funcionou em arte, e a professora de história consegue conduzir uma aula com mais segurança, embora soubesse do risco que corria, ao fazer uma abordagem que, talvez não fosse comum, no jeito que ela entendia e que vem orientado no conteúdo a ser ministrado, sobre o que se deve ministrar naquela aula. Ao perceber que nestas duas disciplinas deu certo as abordagens a partir da história, a professora resolve experimentar em suas aulas de ensino religioso. Ao se deparar com o conteúdo de espiritualidade no oitavo e no nono ano, ela não sabe muito bem como fazer. No conteúdo só aparece a orientação sobre quais religiões e seitas deve abordar. Decide então, abandonar a ideia de produzir aulas em que se fala da espiritualização, e passa a elaborar aulas em que se aborda as religiões, como o cristianismo, as afro-brasileiras, o islã, as carismáticas, entre outras, através do surgimento e das implicações que elas possuem na história e na maneira de ser religioso em cada momento histórico. Ou seja, que a religião e a maneira como

conduzimos nossas crenças provêm muito mais dos homens do que de seus deuses.

Nem todas as aulas puderam ser desenvolvidas a partir da história e nem todas funcionaram. No entanto, a partir dessas experiências, a relação que ela estabelece com as disciplinas de arte, ensino religioso e geografia se torna um fardo menos pesado. Demanda dela menor quantidade de tempo de preparo de aulas, e pode lidar com essas disciplinas a partir de situações que já conhece. Mais do que isso, a professora de história vê alterado, o modo como percebe a imensidão de possibilidades que a história lhe proporciona e a pensar em outras maneiras de experimentar com história.

5.1 MULTI-PROFESSORA-SERIADA QUE CONTA HISTÓRIAS

Uma professora de história tem seu corpo e suas capacidades docentes sendo agredidas por seus cafetões no momento em que é forçada a ministrar aulas para duas turmas simultaneamente. Não bastasse duas turmas simultaneamente, é violentada com outras três disciplinas, para as quais não foi contratada e nem fez a licenciatura. Apesar do adverso cenário, ela enxerga nele possibilidades de tornar visível e audível seus processos de formação (PARDO, 2001). A forma como as turmas se relacionam entre si, com a professora e com os conteúdos que estão sendo desenvolvidos, fazem ruídos estrondosos nos modos como a professora se relaciona com os alunos, com seu fazer docente, com o tempo de que escreve e que se escreve nele.

Algumas situações chamam atenção nesse sentido: os estudantes não se importam se o conteúdo é do oitavo ou do nono ano, se lhes interessa, participam, perguntam, ficam atentos, querem saber; quando o conteúdo exige a descrição de algo, como uma trincheira da Primeira Guerra ou as revoltas da Revolução Francesa, os estudantes costumam trazer para as realidades que eles vivem, e devolvem, talvez entendendo como um fato histórico pode afetar pessoas comuns. Mas, o que há

nessas histórias que fazem eles se interessarem? Seria a maneira como são contadas, a partir da vida de pessoas comuns? É isso que desperta a empatia deles?

UMA VIDA DE SOLDADO NA TRINCHEIRA

Em sala de aula, a professora de história está contando para o nono ano como foi a vida de um soldado na trincheira:

Nossa aula de hoje trata da vida nas trincheiras durante a Primeira Guerra Mundial. Esta foi uma das estratégias utilizadas por ambos os lados na guerra, e consistia em cavar valas no chão e colocar arame farpado na volta, impedindo que o inimigo se aproximasse, ao mesmo tempo, que as valas protegiam os soldados dos tiros, que eram incessantes. Porém, não é das estratégias da Primeira Guerra Mundial que vamos falar, mas sim, do que viveu Davi durante o período em esteve nas trincheiras. Ele é um soldado que foi convocado aos 18 anos para lutar na Grande Guerra; saiu muito feliz, pois iria defender seu país. Deixou na cidade onde morava uma namorada e seus jovens pais. Ao chegar no campo de batalha para ser um herói nacional, é jogado em uma vala com centenas de outros soldados. Lhe foi colocada uma baioneta na mão que devia ficar apontada para a trincheira inimiga e fazer disparos toda vez que fosse ameaçado ou ordenado. Davi ainda não havia olhado para o que lhe rodeava. Seus olhos estavam fixos para a trincheira inimiga e com ouvidos atentos de quando devia disparar sua arma.

Após incontáveis horas, o comandante troca sua turma. Davi vai descansar. Imagina ele, que em algum alojamento, em alguma barraca, afastado das batalhas. Ledo engano. Ao sair da posição de atirador, percebe que em sua volta só há mais valas. Está frio. O céu fechado. Mais uma batalha começa. Davi deita-se e não sabe muito bem em que. Está cansado demais para pensar nisso. Enquanto tenta dormir, ouve as balas inimigas cruzando acima de seu sono. Ao fundo, os gritos de soldados feridos. Entre as balas, gritos de feridos

e comemorações por ter acertado o inimigo, já é hora de voltar. Parece que o fogo cessou. Davi não dormiu.

Ao retornar, estava chovendo, Davi olha em volta, a água correndo, misturada a uma lama sovada pelo pisotear dos soldados. Na água da chuva, misturava-se sangue, comida, fezes, urina; e corria vala a fora um mau cheiro de podre da morte e da sobrevida presente naquele buraco. Davi volta para sua posição, com a baioneta em punhos, sem saber se no final daquela vigia, não seria mais um dos mortos por quem está passando agora.

Um dos estudantes do oitavo ano, atento ao que contava a professora de história, logo diz:

Essas valas parecem muito com a que tem na frente da minha casa. Quando chove a água que corre é uma água encardida.

A professora pergunta por que a água é encardida? O estudante responde:

Ah, professora, eu não sei. Acho que porque a água que sai da pia da cozinha, sai ali.

Continuando o assunto, o estudante complementa seu entendimento do que a professora acabara de lhe contar:

Ei professora, então eles ficavam no barro? Deve ser difícil ficar assim, a gente já passa trabalho para vim de casa até aqui num dia como hoje, com chuva e depois de ter patrolado a rua, imagina viver no barro.

E a aula sobre a vida nas trincheiras segue.

AS INSURGÊNCIAS DA REVOLUÇÃO FRANCESA

Em uma outra aula, agora para o oitavo ano, a professora explicava sobre as insurgências da Revolução Francesa, especificamente, sobre a opulência que viveu a realeza.

Vamos fazer um esforço de imaginação: Bruna, tu és o primeiro estado, um sacerdote da Igreja, que possui cerca de 10% das terras do reino, e não paga nada de imposto. Já o Marcelo é um nobre, o segundo estado, que vive no seu castelo e quando lhe convém na corte real em Versalhes. Enquanto nobre, ele não paga impostos e é sustentado pelo trabalho do restante da população, que são o que restou dos colegas. Estes últimos chamaremos de terceiro estado, os quais eram trabalhadores urbanos, camponeses e a pequena burguesia comercial. Estes eram de quem os impostos eram cobrados.

Somado a tal cenário, temos uma grande seca que assolou o reino francês. Se havia um abismo entre a realidade do clero e da nobreza para com a dos trabalhadores, este só se agravava, quando não há alimentos o suficiente para dar de comer para toda população. Mais precisamente ao terceiro estado. Vocês acham que o terceiro estado estava contente? Especialmente, uma parcela da burguesia que paga pesados impostos para manterem seus comércios. A isso, adicionamos outra parcela que trabalha... trabalha... e continua passando fome. Vamos adicionar, ainda, as ideias iluministas de escapar das rédeas do absolutismo, e a quantidade de miseráveis presente nas ruas. Estava formada a salada para insurgências contra àqueles que os exploravam, que viviam às custas dos impostos pagos por eles. O povo vai às ruas, e a Bastilha, símbolo do poder do reino francês, é tomada.

Logo um estudante interrompe o que a professora está falando sobre a Revolução Francesa e comenta:

Professora, é isso que devíamos fazer com esses que tão fazendo essas reformas que falam na televisão. A gente devia invadir aquele lugar lá, onde estão fazendo essas votações e não deixar votar.

A professora rebate a explanação do discente, de como isso devia ser feito e ele responde dizendo:

Ué! Que nem os franceses fizeram com essa tal de Bastilha.

A aula segue com a professora explicando que esse foi um dos movimentos que inspiraram os protestos contra as reformas trabalhista e da previdência, que estavam acontecendo no Brasil naquele momento.

O VOTO DE CABRESTO NA PRIMEIRA REPÚBLICA DO BRASIL

Numa aula sobre o voto de cabresto, prática comum dos coronéis durante a primeira república, a professora de história apresenta para os estudantes Cláudio e sua família:

Cláudio, sua esposa e três filhos estão se estabelecendo em uma fazenda que cria bovinos para o abate. Ele irá tratar do gado e a esposa irá cozinhar para os peões da fazenda. Junto com o novo emprego, a família ganha um lugar para morar. Por um tempo estarão, teoricamente seguros e com o assombro da miséria, afastados.

O dono da fazenda em que Cláudio e sua família estão instalados é conhecido na região como um homem violento, que sempre impõem sua vontade sobre a dos demais. Não é um político, mas age sobre ela como ninguém. O prefeito da cidade costuma ser sempre quem ele apoia. Bem como, tem em suas mãos deputados, governador e alguns dizem que até para presidente ele é grande influenciador.

Cláudio não se preocupa com os conchavos políticos de seu patrão, está mais preocupado com o sustento da família e com o gado que tem que cuidar. No entanto, a época das eleições chega. O dono da fazenda está apoiando um político da região para deputado federal. Ele ameaça todos que não votarem no dito político podem se contar como um sem emprego.

Cláudio que não entendia muito da tal política estava mais preocupado com a manutenção de seu emprego do que com preferências políticas que pudesse ter. No dia das eleições votou exatamente em quem o patrão mandou.

Um dos estudantes ergue o braço e pergunta:

Mas, professora, por que ele não se preocupava? Por que ele não se informava melhor? Por que fazer o que o patrão mandava? Parece que não tinha vontade própria...

Antes que a professora de história falasse, um outro aluno rebate.

Imagina que hoje os vereadores e o prefeito compram voto com um rancho ou com umas telhas para casa. Imagina antigamente, que não tinha internet!

A conversa segue, um outro estudante, dá um exemplo:

O meu vizinho votou num vereador em troca de bueiros na porteira do campo e abertura de uma estrada no campo dele.

A professora de história oferece a eles uma outra provocação:

Respondendo às perguntas feitas e com as colocações que vocês fizeram, vocês acham que Cláudio iria se preocupar com política? Se ainda hoje, com internet, telefones celulares, redes sociais, as pessoas estão mais preocupadas em manter suas despensas cheias e suprir suas necessidades imediatas, do que construir uma crítica aos políticos que estão votando. Aliás, para muitas dessas pessoas é a única época em que conseguem receber algum benefício dos políticos que elegem. Não estou dizendo que é legítimo. Mas, pensemos que meses antes, Cláudio estava passando fome com a família, sem um lugar para morar. Vocês acham que ele tem condições de se rebelar contra um patrão vingativo e que deu emprego para ele e sua família?

A aula segue com a professora explicando as condições políticas da Primeira República.

A ANGÚSTIA DA TORTURA NA DITADURA CIVIL-MILITAR DO BRASIL

Ao tratar sobre tortura durante a ditadura militar no Brasil, a professora de história apela para uma outra estratégia, não apresenta um personagem. Ela leva em sua fala a angústia da tortura. No entanto, como se lidará com expressões fortes, as quais podem não serem comuns em uma sala aula, há que se tomar alguns cuidados: a professora de história, leva o conteúdo a ser desenvolvido e o modo como será tratado, para a coordenação da escola. Primeiro para que a coordenação fique ciente e segundo para ter uma salvaguarda, caso alguém da comunidade escolar não aprove. A coordenadora autorizou a realização da aula naquele formato e aconselhou que se algum estudante se sentisse desconfortável, a professora devia suspender o desenvolvimento, imediatamente. Do mesmo modo que se algum responsável não aprovasse as duas iriam conversar com eles, explicando, acolhendo as angústias, na tentativa de amenizar o impacto.

Em sala de aula a professora prepara os alunos para a situação:

Hoje nós faremos um exercício diferente do que estamos acostumados. Mas, antes alguns combinados: caso, vocês se sintam desconfortáveis, queiram parar em algum momento é só dizer. Ninguém é obrigado a fazer. Certo?

Depois de sabedores e de acordo com as condições a professora inicia o exercício:

Para aula de hoje, preciso que vocês façam alguns exercícios de imaginação. Quero acreditar que nenhum de vocês foi torturado. Então vocês terão que se esforçar no exercício que vamos tentar realizar. O primeiro deles é o seguinte: preciso que vocês fechem os olhos.

Alguns ficam acanhados, com receio do que a professora está propondo. Outros riem, talvez de nervoso, talvez pela situação ser diferente. Não há como saber exatamente. Quando todos conseguem sossegar e ficar em silêncio, a professora alerta, evitem abrir os olhos, somente ouçam. Com uma régua de madeira a professora

raspa nas grades de uma classe que servem para guardar o material. Dois alunos saltam de suas cadeiras assustados. Abrem os olhos e miram a professora, a qual sinaliza para eles voltarem para suas posições e continuarem de olhos fechados. Outros se retraem em suas cadeiras.

A segunda sessão de tortura começa.

Tentem não abrir os olhos, apenas ouçam.

Com a mesma régua de madeira, a professora de história troca de posição na sala e bate espaçadamente na parte de cima da classe. Os discentes que estavam mais próximos da classe usada pela professora se encolhem, dão saltos em suas cadeiras; um estudante que estava na posição inversa, virou-se para trás, com ares de surpresa. A sessão de sons cessa. A professora agora irá trabalhar com a imaginação.

Continuem com os olhos fechados. Acredito que a maioria de vocês aqui já sofreu com choque elétrico, em algum produto eletrônico, como televisão, geladeira, vídeo game.... Pensem na sensação que foi. Do quanto pode ter sido incômodo.

Alguns acenam que sim.

Então, não será difícil vocês imaginarem o que estou falando. Os meninos concentrem-se em seus testículos, e as meninas em suas vaginas. Agora pensem nessas partes do corpo de vocês levando choques continuamente.

Apenas três estudantes não reagem e a maioria se encolhe, se torce, faz ruídos de dor, torcendo os rostos. A professora segue:

Calmem! Tem mais. Essas sessões de tortura duram horas. Além do desgaste físico e psicológico, essas torturas causam muita sede. Pensem, vocês com aquela sede, num

dia quente como hoje, depois daquele futebol, no sol que está fazendo lá fora, eu dar água salgada para vocês.

Alguns fazem cara de nojo. Outros ficam boquiabertos.

Agora podem abrir os olhos. É claro que o que fizemos aqui não é nem perto de tudo que aqueles que passaram por essas situações, sofreram. Mas, agora que vamos esmiuçar o que foram as perseguições e torturas durante a ditadura militar, vocês já têm ideia do quão agonizante que pode ter sido ou que é uma sessão de tortura.

SAÍDA DE PORTUGAL E A VIAGEM DA FAMÍLIA REAL PARA O BRASIL

Para tratar da saída de Portugal e viagem da família real para o Brasil, a professora de história apresenta à turma a Anna, recém-casada com o Capitão Avila:

Anna está na cozinha dando as últimas orientações à cozinheira sobre o almoço, quando é surpreendida pelos gritos de seu marido chamando por seu nome. Em sua voz um tom de desespero, surpresa e pressa. Capitão Avila fala para sua esposa que as tropas de Bonaparte logo chegarão. Avila é um dos militares que irá com a corte portuguesa para o Brasil.

Anna precisa começar a arrumar o que levará imediatamente. Em suas bagagens não vão apenas roupas e acessórios. Separa a louça que ganhou de um dos conselheiros do rei. Talheres herdados de sua abastada tia. Quer levar também a mobília do escritório que está na família do marido há mais de dois séculos, bem como, pinturas que decoram a sala. Além de tudo que Anna havia separado tinha que levar uma quantidade de comida razoável.

Nos dias que sucedem o embarque, chove muito. Os empregados da casa correm para que tudo que foi separado por Anna seja embarcado. No entanto, como os navios superlotam, e as bagagens dos Avilas chegam ao porto de Belém com atraso, muito do que foi separado não poderá ser embarcado. Anna discute com o rapaz que está coordenando

o embarque, mas de nada adianta, sua mobília vai ter que ficar.

Lembram que eu disse que chovia muito? Pois então, os marinheiros tiveram que esperar que aliviasse as tempestades para poderem se lançar ao mar, com seus navios superlotados. Anna, assim como todos os outros, ansiavam por ir embora, já que sabiam da ameaça de serem invadidos por Bonaparte, o qual poderia bombardear os navios carregados e afundar muitas das posses que possuíam.

Finalmente, um dia sem chuvas. Todos são embarcados às pressas. A multidão se aperta, empurra ao subir nos navios. Anna tem seus pés pisoteados e cai enquanto se esforça em chegar até o navio. Seu marido já está no navio, faz parte da guarda pessoal de um dos coronéis. Acostumada com um certo conforto, ao chegar no navio se surpreende ao perceber que estão acomodados com outros casais de militares. Naquele momento, percebe que não será uma viagem agradável.

Falei para vocês que Anna é dona de um longo cabelo ondulado, o qual ela tem muito orgulho e cuidado. Considerado por ela como sinônimo de sua beleza. Pois então, o navio em que Anna viajava é acometido por um surto de piolho. E ela com toda aquela cabeleira não escapa dos bichinhos inconvenientes. Logo, também começa a sentir sua cabeça coçar. Uma das mulheres que viajava com ela a examina e constata, ela está com piolho. A solução encontrada para o problema foi raspar o cabelo. Anna não acreditava que iria ter que se desfazer da cabeleira que tanto se orgulhava. Enquanto lhe cortavam o cabelo, Anna chorava muito. Havia no choro um misto de pena por seu cabelo, e medo que seu marido lhe abandonasse por estar feia.

Entre tempestades, surtos de piolho, dormindo amontoadas, com pouco espaço para se locomover, Anna, o Capitão Avila e todos os demais aportam na colônia, após quase dois meses de viagem. Outros desafios deverão ser encarados pelo jovem casal.

Terminada a história, a professora indaga a turma se alguém tem perguntas. Um silêncio se faz. A professora aguarda. Os estudantes se olham, esperando que alguém fale. A professora aguarda a tomada de fôlego. Um comentário surge.

Professora, meu irmão teve piolho e a mãe raspou o cabelo dele para que não continuasse pegando. Mas eu não imagino eu raspando o meu cabelo. Acho que eu não ia mais sair para rua até ter cabelo novamente. Imagina essa mulher que foi obrigada a continuar no meio dos outros, com todos olhando para ela. Acho que eu ia ficar muito triste.

A professora responde:

Pensa que todas passaram pela mesma situação.

A estudante rebate:

Mas, mesmo assim, é horrível!

A professora espera que mais alguém se manifeste, mas o debate cessa. Um pouco frustrada com a ausência de interesse ou silêncio dos estudantes por sua história, ela segue explicando sobre a chegada da família real no Brasil.

5.1.1 ELES PARAM, OLHAM PARA A PROFESSORA DE HISTÓRIA

No momento em que a professora de história conta uma história de pessoas que participaram dos eventos históricos, em que apresenta pessoas comuns para seus alunos, eles vão deixando de lado o que estão fazendo, erguem suas cabeças. Eles param, olham para a professora. Estão interessados no que ela tem para contar, independente se aquele conteúdo se destina ao ano em que estão. Eles querem saber o que aconteceu àquela pessoa de que trata a história. Quando a professora de história associa o nome deles a diferentes esferas da sociedade francesa (primeiro, segundo e terceiro estado), embora desconfiados, os estudantes estão interessados na movimentação que a professora está fazendo. É uma novidade, algo que não os

interessava até aquele momento. Mesmo quando os estudantes não têm algo a dizer com palavras, a maneira como reagem com olhares, se contorcendo, saltando, eles acabam participando das histórias.

São momentos como estes que fazem de um desprazer de professora de história, que é forçada a dar aulas de disciplinas e com uma composição de turma que lhe violenta o fazer docente, passar a perceber que desta violência podem emergir outros modos dela olhar sua prática e sua vida, que ela está habituada a organizar de maneiras sistemáticas. Aquilo que violentava suas crenças, agora é espaço de experiências que alimentam seus processos de formação. E, ao alimentar seus processos de formação, quer regurgitar experiências que podem ser frutíferas para os processos de formação dos estudantes que compartilham dessas experimentações com a professora de história.

É a partir da atitude dos estudantes que a professora de história percebe a atuação de Aion. É diante dessas reações que a professora de história rende oferendas a Kairós, já que quando ela se propõe a contar estas histórias, não sabe o que ocorrerá, é a partir das maneiras como os estudantes agem que a aula continuará ou não. São estes comportamentos que a fazem perceber sua pesquisa; que a forcem enxergar e saborear as deslinearidades possíveis que Aion a tem convocado. Mais que isso, quando ela conta essas histórias, é a maneira que ela nota que pode ampliar sua noção de história, em pequenas cenas, como se a cada vez que estivesse contando uma delas, assistisse a um filme, a uma série. Ela se relaciona com esses personagens e eles fazem parte de seu dia em sala de aula. Eles querem escrever, estudar e ministrar as aulas com ela. É da vida desses personagens que ela trata e é através deles e com eles que a história ganha vida nas histórias que conta.

5.2 EXPERIMENTAÇÕES COM O TEMPO: O PASSADO NÃO EXISTE

Encontrar um profissional da história escrevendo a respeito de questões relacionadas ao tempo não é exatamente uma novidade, já que o interesse de tal profissional é o estudo dos vestígios, das ações da humanidade no tempo e no espaço.

O que se tem olhado, cartografado e se indagado no decorrer desta escrita é sobre os modos como compor e experimentar as aulas de histórias, a partir de histórias advindas de experiências com o tempo.

Diante do compromisso de compor histórias capazes de romper com a inércia dos fatos, bem como, produzir experiência com o tempo e entendendo que a história é o estudo das ações da humanidade no espaço e no tempo, torna-se relevante para a pesquisa escrever sobre esse tempo que está atrelado ao fazer do historiador, o passado. Mas, esta dimensão do tempo de Cronos não se apresenta solitária, ela figura ao lado do futuro e do presente. No entanto, o único tempo que existe é o presente (COMTE-SPONVILLE, 2006), é o tempo dos efeitos corporais (DELEUZE, 2011). Já o tempo passado, “[...] Nunca é ele que percebemos, mas seus restos ou seus vestígios (monumentos, documentos, lembranças...), que são presentes.” (COMTE-SPONVILLE, 2006, p. 48). Assim como, o futuro é o que não percebemos, a não ser pelas “[...] antecipações em nós (previsões, projetos, esperanças...) e tudo isso só existe no presente.” (Ibidem).

Se o presente é o tempo dos efeitos corporais e o passado e o futuro só são possíveis perceber em decorrência do presente, então, estes dois coexistem com o presente. Não sendo um presente que já foi e nem um presente que ainda não chegou; mas um passado que está em movimento com relação ao presente. Isto é, “[...] cada passado é contemporâneo do presente que ele foi, todo o passado coexiste com o novo presente em relação ao qual ele é agora passado.” (DELEUZE, 2000, p. 158). E nessa coexistência é que as histórias contadas pela professora de história se movimentam. Embora sejam ficcionadas com relação ao momento histórico a que se referem, este é modo que ela encontra de tornar tal condição histórica presente com seus alunos.

Ao mesmo tempo em que ela traz para os estudantes essas histórias, estes conversam com elas, na medida em que vão utilizando situações de seus cotidianos para entender e produzir sentido com as histórias contadas. Ao puxar situações contemporâneas, como as valas de esgoto, a questão do cabelo cortado, questões como os protestos contra a reforma trabalhista e da previdência em 2017, os

estudantes movimentam esse passado no presente. Eles tornam o passado algo vivo e não um presente que já foi. “O presente existe, mas só o passado insiste e fornece o elemento em que o presente passa e em que os presentes se interpenetram.” (DELEUZE, 2000, p. 163).

Os estudantes tonalizam essa interpenetração dos presentes no momento em que trazem para suas realidades situações ocorridas em outros períodos da história, como a compra de votos, por exemplo. É diferente de querer tomar uma Câmara dos Deputados, como foi a tomada da Bastilha, durante a Revolução Francesa. É como se aquela situação histórica fosse uma repetição que ocorre em épocas de eleição. Embora possa haver por parte da professora e dos estudantes uma busca pela correspondência entre as duas ocorrências, não se pode dizer que ambas situações são iguais, mas, talvez herdeiras. Talvez, o voto de cabresto é que imite todas as outras formas de se corromper ou obrigar um eleitor a votar em determinado candidato. Assim, não há um passado que está igual ou que pode ser igual no presente, mas a interpenetração dos dois. Conquanto, “[...] o historiador procura correspondências empíricas entre o presente e passado; mas por mais que seja, esta rede de correspondências históricas só forma repetição por similitude ou analogia.” (Ibidem, p.170); o passado se repete, mas, não como igual, mas como diferença.

O passado se repete como diferença, mesmo quando se distribui entre os alunos numa sociedade francesa absolutista, com cada um deles encarnando uma parcela daquela sociedade. Não é intenção da professora de história fazer com que cada um deles reproduza exatamente aquilo que ocorreu naquela sociedade, mas sim, tornar as esferas de uma sociedade mais palpável para eles. Assim, ao distribuir os estudantes em diferentes esferas da sociedade e lhes oferecendo o modo como as pessoas viviam há uma tentativa de escapar das definições corriqueiras utilizadas para cada uma dessas camadas. Através, dessas encenações, se favorece que cada um deles possa trazer consigo as diferentes camadas daquela sociedade, e não somente os significados. E através de tal encenação, eles também podem fazer essa camada se movimentar, interpenetrando, novamente, passado e presente.

Com relação a experimentação da tortura na ditadura civil-militar no Brasil, há aí uma outra movimentação com relação ao passado, e que talvez se repita ou ressoe na maioria, se não em todas as histórias contadas. Quando a professora de história conta essas histórias, é o momento em que é favorecido aos estudantes experimentarem um grau de passado e o vivificarem algo que pode passar a fazer parte de suas vidas. Esses personagens tornam-se história também. É a partir deles que a professora coloca em movimento os modos como percebe e experimenta a história, não sendo como um acúmulo de fatos, de datas, mas como algo que se movimenta com ela. (PELBART, 2015). Assim, como os alunos se torcem ao imaginarem serem eletrocutados, se enojam, ficam boquiabertos com a água salgada, a professora se relaciona dessa forma com a maioria das histórias que entra em contato. Um passado que habita na professora de história; é como se ela, a partir das histórias que conta, fizesse um convite aos alunos para receberem esse passado neles, também. Novamente, não é que o passado possa ser revivido como presente que foi, mas porque o presente é o único tempo que existe e é nele que o passado pode permanecer. Comte-Sponville (2006, p. 121) nos elucida ao dizer que “[...] não é porque o passado existe; ao contrário, é porque ele não existe mais que temos que nos lembrar dele; é porque ele só tem a nós para ainda habitar, como passado, o presente.”

5.3 EXPERIMENTANDO DOCÊNCIA: POSSIBILIDADES DE IRRUPÇÕES

A professora de história invoca uma deidade que até o momento, embora ela estivesse ciente dos poderes de Kairós, ainda não havia rendido oferendas. Ela o invoca para entender o que ocorre no momento em que está se dando a experiência para perceber o modo como os estudantes e ela agem enquanto as aulas estão acontecendo. Tanto no que diz respeito as histórias que conta, quanto ao modo como rompe com a necessidade de estar fixada na maneira como ministra aulas de geografia, arte, ensino religioso como se fosse um profissional da área, mas se faz e se percebe como professora de história. Diante disso, ela se autoriza a se utilizar

daquilo que estudou, que está minimamente preparada, para dar aulas com ênfase em história.

Com Caio, a professora de história, ao receber suas tarefas como professora, tenta estabelecer rotinas, seguir o cronograma estabelecido em cada uma das quatro disciplinas de que tem que dar conta. Mais, que isso, ela trata cada uma delas como áreas que não conversam entre si. Inspirada em Caio, a professora, também o faz com a rotina de sala de aula, separando completamente as duas turmas, mesmo que na mesma sala, como se não fosse possível que as turmas se interessarem ao mesmo tempo pelo mesmo assunto. O que a professora de história faz é tentar antecipar os movimentos que os estudantes e ela vão fazer. Esse posicionamento dela, assim como o de Caio, pouco acolhe a experiência. As possibilidades de perceber a atuação de Kairós, deidade do tempo oportuno, é minimizada pela necessidade de estar tudo programado.

La dimensión del tiempo en educación es fundamental si de lo que se trata es de rescatar una forma de experiencia capaz de renovar cierta gestualidad educativa. Pues es en la esfera de los *gestos* donde asumimos y soportamos lo que nos pasa – el acontecimiento –, y es en ellos donde acontece una experiencia no meramente prescritiva o normativa de la formación. El tiempo moderno de la aceleración no permite la demora, la paciencia y la espera, elementos fundamentales para prestar atención a lo que nos pasa.⁸ (BÁRCENA, 2012, p. 67).

Ao estar tudo programado, como na rotina de Caio em que a maioria dos dias está tudo encaixado na quantidade de horas que tem para cumprir uma tarefa, há pouco espaço para dar lugar para a experiência. Aliás, tanto Caio quanto a professora de história estão demasiadamente ocupados em cumprir as rotinas que estabelecem

⁸ A dimensão do tempo na educação é fundamental se do que se trata é de resgatar uma forma de experiência capaz de renovar certa gestualidad educativa. Pois é na esfera dos gestos onde assumimos e suportamos o que nos passa - o acontecimento - e é nele onde acontece uma experiência não meramente prescritiva ou normativa da formação. O tempo moderno da aceleração não permite a demora, a paciência e a espera, elementos fundamentais para o prestar atenção ao que nos passa. (BÁRCENA, 2012, p. 67, tradução nossa)

para si para se demorar em algo, para prestar mais atenção naquilo que lhes passam. Mas, algo força a professora a interromper o controle daquilo que faz; ao se perceber encurralada em sua própria rotina, a professora de história quer escapar dessas formas de agir; principalmente, ao notar que os estudantes interagem com os assuntos que ela leva, independente do ano em que estão matriculados. Esse modo de atuar dos estudantes é potente ao ponto de provocar uma parada, uma fissura na rotina da professora de história. Já com Caio não há como saber se algo rompe com esse cotidiano de fazer as coisas em cada momento, ele não nos fala. É possível que passe muitas coisas na vida de Caio, mas as tarefas determinadas previamente podem impedir a parada necessária para que uma experiência, como a do acontecimento, possa ocorrer.

Ao mesmo tempo em que a professora de história tem essa necessidade de estabelecer rotinas, de dividir as pessoas em turmas separadas, na mesma sala; ela olha para a forma como os alunos operam em suas aulas. Mesmo que ela não se dê uma quantidade de tempo para ter uma atenção com o modo como os estudantes agem quando estão interessados num assunto, os quais, em alguns momentos, não estão destinados para aquela turma, Kairós alerta: *este é um momento oportuno, olhe para o modo como eles agem, quem estabelece a divisão é a professora de história. Quem diz que cada assunto só pode ser destinado para determinada turma, porque está naquele momento evolutivo de aprender é ela e não os discentes.* Essa é a “deixa” de Kairós para que a professora repense seu “modo Caio” de agir e, quem sabe, possa aproveitar essa oportunidade para pensar outros modos de atuar como docente e como pessoa. Com isso, enquanto a professora de história prendia-se aos galhos da necessidade de uma rotina pré-estabelecida, ela pouco teve oportunidade de experimentar modos diferentes de ser docente. Enquanto ela não se expôs, ela não deu lugar à experiência que os estudantes estavam lhe oferecendo.

O sujeito da experiência é também, ele mesmo, inidentificável, irrepresentável, incompreensível, único, singular. A possibilidade da experiência supõe, então, a suspensão de qualquer posição genérica desde a que se fala, desde a que se pensa, desde a que se sente, desde a que se vive. A possibilidade da experiência

supõe que o sujeito da experiência se mantenha, também ele, em sua própria alteridade constitutiva. (LARROSA, 2011, p. 18).

Alertada por Kairós, deidade que se move entre os tempos, entre passado e futuro; deidade que está sempre busca do equilíbrio, acaba jogando a professora de história em um outro modo de se pensar em sua docência. Ela solta os galhos que lhe prendem ao um modo cronológico, linear de ministrar suas aulas, mesmo que de modo ainda muito tímido. Ao adorar Kairós, a professora se joga em uma prancha de surfe em que precisa encontrar um equilíbrio para que possa desfrutar da onda que vai logo se formar; e estar ciente que essa onda vai quebrar ali adiante, e que outra de contorno diferente deve se formar e que o equilíbrio será outro. Deste modo, a professora ao se propor experimentar aulas em que leve em conta essa constante novidade, mesmo que seja de algo que já esteja familiarizada, como a onda-história, é fundamental que esteja ciente do desequilíbrio constante a que está exposta, favorecendo sempre, outros traçados, outras formas de se fazer onda. A onda-história vai estar sempre se formando e sempre em vias de se quebrar.

Romper com seu modo de produzir aulas, ou seja, romper com a necessidade de dar aula de geografia que nada tem a ver com ensino religioso, e que não conversa com arte e que, além de tudo, não se relaciona com história, é no mínimo se colocar em risco, já que a professora de história estava apegada aos conteúdos e a fixidez de cada um deles. Essa possibilidade de ênfase para outras áreas a partir da história abre a possibilidade para diferentes entradas, percorrendo descaminhos para que a professora perceba que a história pode lhe oferecer outras possibilidades que não só a reprodução de conceitos, definições e narrativas do passado. Mas, possibilita que ela produza histórias que sejam capazes de apresentar momentos da história, conceitos e definições apoiadas no modo como as pessoas podem tê-las experimentado. Aliás, como ela como ela experimenta e percebe esses momentos da história. Ademais, os alunos podem se aproximar desses momentos a partir das experiências que a professora favorece com as histórias que conta e com as experiências que os discentes carregam de suas vidas.

Estas irrupções se deram por conta do modo despreocupado como os discentes e agora a professora se posiciona diante dos conteúdos, quais sejam, não importa se é direcionado ao ano em que eles estão – se o assunto lhes interessa, eles vão participar da aula o que provoca fissuras no modo planejado, antevisto que a professora de história tentou produzir suas aulas. No entanto, há outro aspecto das turmas que não se pode deixar de lado: talvez isso não fosse possível se essas aulas não fossem ministradas para turmas multisseriadas. Não se trata de discorrer que turma multisseriada é um caminho para se conduzir deslinearidades. Mas, para esta investigação, as turmas multisseriadas foram um subterfúgio para alimentar questionamentos em torno das linearidades presentes nos modos como a professora de história age diante de seu fazer docente. As turmas multisseriadas e as multidisciplinas tornam-se aquela prancha, na qual a professora, ao render oferendas a Kairós, se equilibra e desequilibra, para questionar as ondas em que o tempo pode produzir nas possibilidades de experimentar à docência.

5.4 EXPERIÊNCIAS COM O TEMPO: OUTRAS HISTÓRIAS

Se o passado, que é o tempo com que o historiador, não existe; e as experiências com o tempo é favorecida pela imprevisibilidade diante daquilo que nos passa, o que nos interessa não é tratar de como os estudantes comparam eventos, situações contemporâneas com o passado. Interessa, portanto, esse distanciamento de Cronos, desejando outras experiências, que não somente as do medo da perda de controle, do receio que há em Cronos do destronamento por um de seus filhos. Não há necessidade de engolir recém-nascidos. Pode-se permitir que todos convivam juntos, que Kairós e Aion possam, também, ser oferendados, simultaneamente, pela professora de história. Assim, não se trata de substituir Cronos pelos outros dois, mas deixar que a fluidez de Aion atue no modo como a professora pode facilitar experiências com o tempo. Dar a chance para que Kairós se equilibre em sua prancha e possa desfrutar e se movimentar com a onda.

No momento em que a professora de história conta suas histórias, os diferentes níveis escolares presentes na sala param o que estão fazendo e olham para a professora. Há neles, ao que parece, um tanto de curiosidade, se deixam levar por palavras e situações vividas pelos personagens, tornando-se parte daquele momento. Deixam que Aion flua por entre as classes e as gentes. Alguns deles se relacionam com esses personagens, levam esses personagens até suas casas, suas vidas, para situações do cotidiano. São capazes de se sensibilizarem com a dor da tortura, com o medo da guerra e com a paixão da manifestação. Algo acontece entre a professora, as histórias que conta e os estudantes que convoca a uma atenção por parte dos alunos. Essa atenção, por sua vez, possibilita que aquilo que a professora se propõe a experimentar provoque fissuras nos modos como estudantes e a professora têm experimentado a história e o tempo.

Se de fato se envolvem com as histórias que a professora conta; se os estudantes interrompem com os fluxos do que vem ocorrendo em suas vidas; se a professora dá lugar para histórias que colocam em movimento o passado, possibilitando que ele seja pensado com o presente e não algo que é um antigo presente, então tem nessa conversa um quantum de Aion, um quantum de Kairós atuando na aula que a professora de história está propondo. Esse quantum de ação de Aion tem a ver com o desembaraço da professora de uma história tradicional que ela ministra; tem a ver com a desnecessidade de colocar ocorrências históricas em caixas de conceitos, datas, definições, enfim, em caixas de significação. De outro modo:

[...] Aion incorporal que se desenrolou, tornou-se autônomo desembaraçando-se de sua matéria, fugindo nos dois sentidos ao mesmo tempo do passado e do futuro [...]. Aion em linha reta e forma vazia é o tempo dos acontecimentos-efeitos. Na medida mesma em que o presente mede a efetuação temporal do acontecimento, isto é, sua encarnação na profundidade dos corpos agentes, sua incorporação em um estado de coisas, na mesma medida o acontecimento por si mesmo e na sua impassibilidade, sua impenetrabilidade, não tem presente mas recua e avança em dois sentidos ao mesmo tempo [...]. (DELEUZE, 2011, p. 65).

Ao contar histórias, a professora não está comprometida com a sucessão dos fatos, como exatamente, historicamente ocorreu, mas sim, se empenha em colocar os estudantes em relação àquela experiência histórica. Por sua vez, os estudantes colocam essas experiências em relação ao que ocorre diariamente em suas vidas. A sucessão dos fatos dá lugar para as histórias que pulsam nessas aulas e furtam-se à necessidade de estar presas a um passado ou a um futuro. Elas coexistem. Assim, se torna possível que a tomada da Bastilha esteja ao lado ou ocorra ao mesmo tempo em que a necessidade de tomar uma atitude diante de leis que ferem trabalhadores e aposentados e, também, que um surto de piolho num navio da vinda da família real para Brasil ecoe em surtos de piolho que ocorreram na escola.

As histórias que a professora conta não se fecham em si e têm espaço para atuação dela e, principalmente, daqueles a quem ela favorece a experimentação com essas histórias. Ela lança histórias, as quais não sabe e nem tem como saber as reações advindas disso. Ao ponto em que nas aulas não há interações alongadas, como é o caso da história de Anna, em que a maioria dos alunos não reage, como também, não há uma necessidade que os estudantes promovam, sempre, debates, mas que essas histórias sempre possam ter lugar para que Aion atue. E que essas histórias nunca sessem de produzirem espaços para problematização, sejam delas mesmas, questionando aquilo que é experimentado pelos estudantes, pela professora, pelas personagens.

Essas histórias estão sendo contadas e em vias de serem desfeitas, refeitas, não são mais histórias contadas pela professora de história, são constituídas daquilo que os estudantes ou de quem as ouve faz com elas. Se afixam em papel de pesquisa, mas se desgrudam dela para se darem a chance de aproveitarem a onda que já vai se formar. Kairós as convoca para se aventurar na onda que já vem. Esta deidade do tempo oportuno vai até onde a onda quebra e rema de volta para experimentar outra onda. Cada uma delas lhe exige um equilíbrio diferente. Cada história contada exige que a professora se equilibre de maneira diferente.

Es el tiempo oportuno: el tiempo de la profundidad como de la duración; de la profundidad, pues es el tiempo en el que el individuo intenta totalizarse em cada experiencia. Y de la duración pues entoces el sujeto ya no esta pendiente solamente de los instantes, si no que toma en consideración el futuro prestando atención a su específica incertidumbre.⁹ (BÁRCENA, 2012, p. 119).

Ainda que Kairós ceda sua prancha para que a professora desfrute das ondas que se formam e se quebram, para que se empenhem em histórias que não se fecham em si, os instantes em que se está desfrutando da experiência, são finitos, e não se tornam uma sucessão de instantes; se o fossem, ela cairia novamente no aprisionamento de Cronos. Esses instantes, são as ondas, sempre se formando, sempre se quebrando ao tentar se equilibrar numa fala. É o desejar compor aulas que se furtem de uma história tradicional e que possa oferecer aos estudantes não somente o modo como a professora percebe a histórias, mas experiência com o tempo que se valham da história, que conte outras histórias ecoadas da própria história. Que permita que professora e os estudantes possam entrar na duração de uma ocorrência histórica. E se entram na duração, que venham a abrir possibilidades daquela ocorrência histórica acontecer com eles.

5.5 MULTI-PROFESSORA-SERIADA: OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA

Joshua nasceu! Ele é novo no mundo. Os primeiros minutos neste mundo são de desconforto. Difícil de respirar, o cordão foi cortado. Ele não transita sozinho; necessita ser carregado, limpo, vestido, alimentado. Joshua é medido, pesado, vacinado. Necessita de assepsia suficiente para não ser contaminado com as doenças que estão presentes na vida externa ao útero que lhe carregou até agora. O alimento

⁹ É o tempo oportuno: o tempo da profundidade como duração; de profundidade, porque é o momento em que o indivíduo tenta se totalizar em cada experiência. E da duração, então, o sujeito não está atento apenas aos instantes, mas de levar em consideração o futuro prestando atenção à sua incerteza específica.

não vem mais pelo cordão umbilical. Sua boca, agora, é o local por onde lhe é fornecido alimento. Seu corpo precisa digerir outros formatos de substâncias. Para Joshua, quase tudo é novidade; para o mundo, Joshua é a novidade. Para cláudios, annas, davis, Joshua é a novidade e eles lhes apresentam as novidades do mundo.

Já a professora de história que se “prostitui”, faz daquilo que lhe causa desconforto, que lhe angustiava, que lhe fazia questionar as maneiras como estava sendo operado, matéria para encontrar uma multi-professora-seriada. Ao fazer isso, ela permite que faça emergir na professora de história fissuras que a forcem perceber, viver e experimentar o tempo. Diante dessas fissuras, é capaz de favorecer experiências com o tempo nas aulas que ministra, através de contos e histórias que conta. A multi-professora-seriada, por meio de quatro disciplinas – arte, ensino religioso, geografia e história – e de turmas multisseriadas, rende oferta às deidades do tempo. E, com elas, arrisca-se por rios escorregadios, atravessa por pinguelas, se aventura pelas ondas que nunca cessam de quebrar e formar. É ao arriscar-se que se alia a personagens que contam suas histórias, que são história na voz e na escrita da professora de história e os estudantes a quem ela oferece experiências com o tempo. Tempo que quer furtar-se a Cronos. Não se interessa por seu trono, no entanto, também não almeja estar presa a maldição de Cronos

A fissura não é nem interior nem exterior, ela se acha na fronteira, insensível, incorporal, ideal. Assim, ela tem com o que acontece no exterior e no interior relações complexas de interferência e de cruzamento, junção saltitante, um para um, um passo para o outro, em dois ritmos diferente: tudo o que acontece de ruidoso acontece na borda da fissura e não seria nada sem ela; inversamente, a fissura não prossegue em seu caminho silencioso, não muda de direção segundo linhas de menos resistência, não estende sua teia a ser sob os golpes daquilo que acontece. Até o momento em que os dois, em que ruído e o silêncio se esposam estritamente, continuamente, no desmantelamento e na explosão do fim que significam agora que todo o jogo da fissura se encarnou na profundidade do corpo, ao mesmo tempo em que o trabalho do interior e do exterior lhe distendeu as bordas. (DELEUZE, 2011, p. 158).

Os processos de formação que emergem das fissuras que vão sendo produzidas nos modos que a professora de história vai arriscando-se por outras maneiras de produzir suas aulas têm a ver com sua exposição ao que o campo lhe oferece, ou seja, multi-disciplinas, multi-séries. A cartografia, nesse contexto, torna-se meio para que ela favoreça experiências com o tempo. Contudo, não como uma nova didática ou metodologia, mas como um subterfúgio que lhe autoriza não ter a necessidade de seguir a cartilha de uma história tradicional, sendo capaz de traçar novos caminhos com aquilo que a cartografia lhe oferece. Não se trata de não ministrar aulas de história, mas sim, de ministrar aulas em que se possa tornar os processos históricos mais próximos das pessoas, dos estudantes.

Como subterfúgio, a cartografia intervém nos aspectos como a professora de história ministra suas aulas, nos processos de formação que estão em curso tanto na professora como nos estudantes, e possibilita que ela se alie a fala dos estudantes, ao modo como eles agem diante das aulas. Assim, a cartografia interfere no modo como as aulas são ministradas, é ela que produz certa sensibilidade na professora para que ela seja capaz de ouvir, enxergar, farejar os modos como os estudantes multisseriados não se preocupam para que ano estão sendo ministradas as aulas.

Intervir, então, é fazer esse mergulho no plano implicacional em que as posições de quem conhece e do que é conhecido e de quem analisa e o que é analisado se dissolvem na dinâmica de propagação das forças instituintes características dos processos de institucionalização. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 26).

Neste sentido, não é somente a professora que traz outras possibilidades de ministrar aulas os alunos também têm a possibilidade de agir e interferir nos processos de formação em curso nela e neles. Não é somente os estudantes que estão em sala de aula para formação, mas a professora de história também. Mais que isso, é com ela, com os personagens das histórias que conta, com a fala dos estudantes que mergulhamos e somos implicados pelas experiências com o tempo, as quais são produzidas em e pela sala de aula. Há, portanto, um rompimento no cordão umbilical da hierarquia de quem favorece a experiência ou processos de formação, de modo

que a professora de história favorece as experiências com o tempo, ao mesmo tempo que as maneiras com que os alunos vão reagindo a essas experiências, favorece os processos de formação em curso na professora de história. E como nas ondas que quebram, a cada nova onda, há que se rever o curso, se equilibrar nela, quebrar com ela e estar atenta à próxima.

5.5.1 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA: LINGUAGENS E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Os processos de formação que estão em curso na professora de história têm a ver com uma produção de sentido, a partir das experiências que os estudantes oferecem e da manifestação de uma linguagem que quer romper com um modo tradicional de ministrar aulas de história e quiçá das outras disciplinas. A professora de história abandona a necessidade de ministrar aulas separadamente para dar espaço para a sua formação em história para ministrar arte, ensino religioso e geografia com ênfase em história. Esta forma de dar aulas ressoa no modo como ministra suas aulas de história. Portanto, os processos de formação em curso na professora possibilitam que mundos novos se apresentem. A professora de história não está mais no útero da história tradicional, o cordão umbilical foi rompido. No entanto, ainda precisa ser alimentada, aquecida por ela. Há outras linguagens nesse universo que se apresentam. Há outros sentidos a serem produzidos a partir das experiências com o tempo que estão sendo favorecidas.

Mesmo que haja processos de formação que busquem furtar-se da história tradicional, é com ela e a partir dela que a professora de história conta suas histórias. Ao contar a história de Davi, ela está falando de uma vida nas trincheiras da primeira guerra mundial. Há que se falar em aula que este foi um dos modos como se fez esta guerra. Trazer um personagem para contar como é uma trincheira e talvez seu cotidiano, pode ser um modo de se valer da história tradicional para favorecer experiências com o tempo. Com isso, os estudantes poderão se aproximar de um jeito de fazer a guerra, a partir daquilo que alguém viveu, mesmo que não seja uma verdade

histórica e mesmo que aquilo que a professora de história conta não tenha vindo de uma fonte histórica (VEYNE; 2014). Ainda assim, a personagem de que ela fala quer dar conta daquilo que ela quer favorecer aos alunos, quais sejam, experiências com o tempo e com as trincheiras da primeira guerra mundial.

Se a professora de história encontra possibilidades de sair da história pela história, existe aí um rearranjo de linguagem, havendo a necessidade de se produzir outras. Assim, as aulas de história não se valem mais somente da história ou de uma verdade da histórica, mas de elementos que podem emergir da fala de um aluno, do comportamento deles, de obras literárias, de músicas, séries da televisão, de mitologia. Enfim, a cartografia permite que a professora de história se valha de infinitas situações para ministrar suas aulas; que a convoque a questionar as maneiras como se relaciona com a história e com o seu fazer docente. (DELEUZE; PARNET, 1988). Desta maneira,

[...] pouco importa as referências teóricas do cartógrafo. O que importa é que, para ele, teoria é sempre cartografia – e, sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha [...]. Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo que der língua para os movimentos do desejo, tudo que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido para ele é bem-vindo. Por isso, o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo escritas e nem só teórica. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quando de uma conversa ou de um tratado de filosofia. O cartógrafo é um antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. (ROLNIK, 2014, p. 66).

Quando se fala que a cartografia autoriza a professora de história não só se valer da história para ministrar suas aulas, mas, de outras disciplinas com ênfase em história, ela está aproveitando essa abertura que o método cartográfico lhe oferece. Ou seja, a desnecessidade de seguir uma metodologia que se enquadre em caixinhas separadamente. E, ao fazer das outras disciplinas a matéria de experimentação é que se promovem outros modos de ministrar a história. Além de séries de televisão, de poesias, de obras literárias, de leituras sobre cartografia, filosofia, sobre o

comportamento de seus alunos, dentre outros, o próprio modo como se utiliza da história para ministrar suas aulas se torna matéria para contar histórias. Se tornam saídas para favorecer experiências com o tempo e produzir sentido com isso, os quais podem ser produzidos diante dos processos de formação em que se encontra a professora. Ao mesmo tempo em que algo se torna matéria para uma aula, ela é deixada para trás quando um estudante faz uma interferência com seu modo de perceber aquilo que a professora acabara de contar, como a questão do voto de cabresto, em que os discentes trazem a questão em relação aos políticos e suas atitudes na atualidade.

São infinitos, também, porque as histórias que a professora conta são as maneiras como ela percebe a história, ou seja, quando ela estuda, lê um texto de história ela se conecta com os davis, annas, cláudios que viveram aquele contexto histórico. Padece da dor, da indignação, da satisfação, das vitórias... E nas histórias que conta, faz uma tentativa de levar isso até os alunos, produzindo sentido com isso. No entanto, como não é possível saber da experiência do outro, “[...] el sujeto de la experiencia es el que conoce los límites de toda previsión y la incertidumbre e inseguridad de todo plan¹⁰.” (BÁRCENA, 2012, p. 115).

Diante disso, ao adentrar na sala de aula com as histórias que conta e com aulas com ênfase em história, a professora de história conhece os limites das aulas que ministra. Porém, essas aulas possibilitam que, no caldeirão de matérias que podem emergir, a professora possa escutar e ruminar questões relacionadas ao tempo. Nessas aulas, em que se utiliza da história para ministrar outras disciplinas, ela quer furtar-se a prisão dos conteúdos e de um formato instituído de dar aulas. Vale-se da fluidez de Aion para que suas aulas possam atravessar os conteúdos estabelecidos, para produzir sentido com eles, se amparando não somente num texto histórico, mas também, de ativar nela e com seus alunos outros sabores das histórias,

¹⁰ O sujeito da experiência é aquele que conhece os limites de toda a previsão e a incerteza e insegurança de cada plano. (BÁRCENA, 2012, p. 115, tradução nossa)

que os façam se aproximar mais de pessoas do que de datas, conceitos, definições e fatos.

Os processos de formação da professora de história são expressos numa mistura de sua necessidade de deixar de lado um modo tradicional de dar aulas de história juntamente, com a vontade de tratar pontos acerca do *métier* do historiador, o passado. E, ao abordar o passado, ela quer se evadir de um entendimento da história como uma fala de mortos, e trazer para sua sala de aula uma história viva, que é capaz de ser pensada e vista no e a partir do presente. Em que professora e discentes sejam capazes de escorregar por ela; estar sempre a esperar a próxima onda e com ela criar outra possibilidade de surfar na imensidão do mar da história. Há que desaprender para estar sempre aprendendo sobre e com a história. (SHÉRER, 2005).

6 LA FINITUD

A professora de história deslizou pelas corredeiras dos acontecimentos da história. Realizou manobras impensadas com as experiências que foram lhe acontecendo no percurso. Pegou onda com as histórias que conseguiu contar. Encontrou-se com personagens. Tirou de um cenário complexo, como salas multisseriadas e multi-disciplinas, meios para acompanhar os processos de formação que emergiram. São paisagens diferentes que ela avista. Logo ali adiante há uma cachoeira, ela quer ver o que pode haver depois da queda. Talvez seja este o fim de uma jornada ou o começo? Tendo como companheiro, Aion, talvez este seja o meio, uma entrada para continuar a jornada que tem produzido. Quem quer saber?

O encerramento de um processo de escrita de sujeitos que acolheram o acaso e a provisoriedade como modo de experimentar o mundo, a docência, o tempo, sabendo que não é um encerramento. O sujeito do acontecimento e da experiência é ciente de que algo não se encerra, mas que pode abrir-se para novos traçados. Aquilo que foi experimentado está aí para produzir novas experimentações, constituindo outros processos de formação, sobrevivendo independente da vontade daquele que escreve, lê e experimenta.

Assim, o cartógrafo é ciente da finitude de seus processos e vai embora. Abandona aquilo que aprende, se não lhe serve mais. Aprende o suficiente para aquele momento e esquece, dá lugar para outros aprenderes. Atualiza os processos de formação abandonados em outras experiências. Produz novos sentidos com aquilo que ora estava adormecido. Acolhe o velho sempre como novidade. Deleuze fala em entrevista a Parnet (1988, p. 11) que “[...] tudo o que aprendo, aprendo para certa tarefa, e, feita a tarefa, esqueço.”

Por conseguinte, em um momento de nossa história acumulamos coisas, inclusive conhecimentos, e pensar uma história e uma educação que escape disso pode parecer insano, principalmente, depois de horas de uma vida dedicada à produção de uma pesquisa. Porém, aprendemos que podemos acolher sua finitude, andando por entre a névoa com Aion, em que a visão alcança um horizonte curto e,

também, surfando com Kairós, equilibrando-se nas ondas dos processos de formação que estão em curso. Uma história finita, no que se refere ao seu acúmulo e, também, ilimitada nos modos como podemos nos valer dela para favorecer experiências potentes; para se aprender com ela e para vivificá-la.

[...] una pedagogía de la finitud, es decir, una pedagogía que tiene sus condiciones de posibilidad en los múltiples contextos y situaciones de los seres humanos en sus mundos, cree que las acciones educativas son constitutivamente éticas, esto es, que la ética no se halla al final de la acción educativa, sino al comienzo.¹¹ (BÁRCENA; LARROSA; MÈLICH, 2006, p. 251-252).

Para tanto, não é possível afirmar que estudantes e professora vão esquecer, encerrar uma experiência como se aquilo fosse apagado em suas vidas. O que se trata numa educação em que se vale das experiências, é que estas são provisórias e que um determinado acontecimento, abrem para que inúmeros outros possam emergir. Que se saiba que uma determinada experiência não deve ser aprisionada em um estado de coisas, mas que ela possa tornar-se outras, desdobrar-se em outras.

Os acontecimentos nunca são causas uns dos outros, mas entram em relações de quase-causalidade, causalidade real e fantasmagórica que não cessa de assumir dois sentidos. Não é nem ao mesmo tempo nem relativamente à mesma coisa que eu sou mais jovem e mais velho, mas é ao mesmo tempo que me torno um e outro pela mesma relação. (DELEUZE, 2011, p. 36).

A ideia é que a educação e a história possam se favorecer ao ser relacionarem e que possam estender os filamentos de maneira ilimitada; que possa se provocar fissuras em si e talvez nos sujeitos aos quais estas experiências são oferecidas. Mais que isso, uma educação e uma história em que não seja um empilhar de

¹¹ [...] uma pedagogia da finitude, isto é, uma pedagogia que tem suas condições de possibilidade nos múltiplos contextos e situações dos seres humanos em seus mundos, acredita que as ações educativas são constitutivamente éticas, isto é, que a ética não é no final da ação educativa, mas no início. (BÁRCENA; LARROSA; MÈLICH, 2006, p. 251-252, tradução nossa.)

conhecimentos, mas que possamos experimentá-las como sujeitos famintos por tornar-se outro, por querer experimentar o que há logo após a queda. Sujeitos que se exponham a experimentar sua docência em sua totalidade, que Cronos não os aprisionem diante do medo de ser destronado da representação. A finitude de um processo neste caso, tem a ver com outros começos.

[...] la finitud no es lo que está condenado a su término, sino lo que promueve la posibilidad de un inicio. El tiempo de lo finito es el tiempo del devenir. Es el tiempo de un tiempo inscrito en un decir, no en lo dicho. El tiempo de la finitud es el tiempo referido a las cosas que se dicen y a las palabras que se pronuncian y que nunca son, em su decir y en su hacer, siempre las mismas. Se trata, entonces, de un tiempo provisional, de un tiempo en el que las cosas no duran para siempre justo porque podemos hacer o decir otras nuevas cosas. ¹²(BÁRCENA, 2002, p. 509).

A finitude das coisas, da história, da educação, portanto, tem a ver com acolhê-las como provisórias, em um tempo em que sempre se pode dizer novas coisas com aquilo que nos acontece. Em que se abrem possibilidades para que haja outros rompimentos, sem a necessidade de sempre pronunciar as mesmas palavras. A finitude tem a ver com ampliar aquilo que nos acontece. Não deixando que Cronos as engula. Deixando sempre aberto para oportunidade de romper com o cordão umbilical. Para que annas, cláudios e davis possam ser atualizados em histórias que viram a ser contadas. Que haja sempre escapes de uma história tradicional, em que a professora de história possa se multiplicar em outras, talvez não mais como multi-professora-seriada, mas sempre estendendo seus rizomas para outros modos de se relacionar com a história, até que não saiba mais em que parte desses processos de formação, esses descaminhos foram abertos.

¹² A finitude não é o que é condenado a se findar, mas o que promove a possibilidade de um começo. O tempo finito é o tempo do devir. É hora de um tempo inscrito em um dito, não no que foi dito. O tempo da finitude é o tempo referido às coisas que são ditas e as palavras que são pronunciadas e que nunca são, na sua opinião e em seu caso, sempre as mesmas. É, então, um tempo provisório, um momento em que as coisas não duram para sempre só porque podemos fazer ou dizer outras coisas novas. (BÁRCENA, 2002, p. 509, tradução nossa.)

A finitude, portanto, não tem a ver com um tempo de Cronos, em que é traidor de seu pai e traído por seu filho, mas tem a ver com a névoa de Aion, com sua capacidade de se misturar com as diversas possibilidades de produzir uma aula, experiências com aquilo que nos acontece. A finitude de um trabalho tem a ver com novos começos. Com sempre estar esperando a próxima onda e descobrir como podemos nos equilibrar com ela. E mesmo que venha a “tomar um caldo”, olhar para o mar e esperar pela próxima e quem sabe, quebrar com essa. A finitude de que Bárcena (2002) nos invita a pensar tem a ver com continuar a produzir novos sentidos com aquilo que experimentamos. É caçar novas palavras para dar expressão àquilo que nos acontece. É abrir chances para que possamos nos surpreender com aquilo que está depois da queda. O que será que tem lá? Vamos nos deixar ser levados pelas correntezas das deidades do tempo.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCENA, Fernando. **El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir**. Madri: Miño y D'Ávila, 2012.

_____. Educación y experiencia em el aprendizaje de lo nuevo. In.: **Revista española de pedagogia**. Madrid: ano 60, nº 223, set./dez., 2002. P. 501 – 520. Disponível em < <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498672.pdf> > Acesso em 10/12/2017.

BÁRCENA, Fernando Orbe; LARROSA, Jorge Bondía; MÈLICH, Joan-Carles Sangrà. Pensar la educación desde la experiencia. In.: **Revista Portuguesa De Pedagogia**. Coimbra: ano 40, nº 1, 2006. P. 232 – 259. Disponível em < <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1157/605/> > Acesso em 02/11/2017

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej. Panorama estatístico e aspectos legais das políticas de nucleação e transporte escolar: reflexões sobre a extinção das escolas multisseriadas e a sua permanência nas comunidades do campo. In.: I ENCONTRO DE PESQUISA E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2011. Disponível em <<http://iepecpb2011.xpg.uol.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2002/21.pdf>> Acesso em 18/08/2017

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. P. 172 – 200.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP; Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. P. 52 – 75.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Vol I. Petrópolis: Vozes, 1986.

BURKE, Peter. **A Escrita a história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. Acontecimento e história: pensamento de Deleuze e problemas epistemológicos das ciências humanas. In: **Trans/Form/Ação**. São Paulo, 28(2): 105-116, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/43596/26969>> Acesso em 22/04/2016.

COMTE-SPONVILLE, André. **O ser-tempo: Algumas reflexões sobre o tempo da consciência**. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA, Luis Artur; ANGELI Andréa do Amparo Carotta de; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografia. In. FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia

do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos: Textos e entrevistas (1975-1995)**. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Conversações**. 3º ed. São Paulo: Editora 34, 2013a.

_____. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013b.

_____. **Bergsonismo**. 2º ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Lógica do sentido**. Perspectiva 2011.

_____. **A ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. V.4. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. V.1. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **O que é a Filosofia?** 3º ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G e PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze: transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos**. Éditions Montparnasse: Paris, 1988.

DOSSE, François. **Renascimento do acontecimento: um desafio para o historiador: entre a Esfinge e a Fênix**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ane Carine. Escola do campo multisseriada: experiência docente. In.: **Geografia Ensino & Pesquisa**. Santa Maria: vol. 17, n. 2, maio./ago. 2013. P. 129 – 146. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/10777/pdf>> Acesso em 18/08/2018.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

GUERBER, H.A. **Grecia y Roma**. Barcelona: Ediciones Perla, 1998.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. P. 32 – 51.

KNOPP Jr., Valmir. **“História nômade”: território transversal de saberes e aprendizagem como diferença**. 168f. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015b.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04 – 27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2444/1898>> Acesso em: 20/06/2014.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35 – 86.

PARDO, Carmen Salgado. “Em los silêncios del pensamiento: uma viagem a través de la representación y el sentido. In: **La escucha oblicua: una invitación a Jonh Cage**. Valencia: UPV, 2001. P. 03 – 41.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. P. 17-31.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

PROUST, Marcel. **No Caminho de Swann**. São Paulo: Editora Abril, 1982.

POZZAMA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS; Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiências da pesquisa no plano comum**. V.2. Porto Alegre: Sulinas, 2014. P. 42 – 65.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: **Pro-Posições**. Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>> Acesso em: 29/05/2017

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: Um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

RODRIGUES, Leonardo de Melo. **Deleuze e a História: do pensamento do possível ao pensamento do virtual**. 2009. 104f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de História) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2º ed. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2014.

SAGUISTA, Lucas; GREGO, Caetano. Deuses do tempo. In: Quartel canivete. [post] 15 abril 2015. Disponível em: <<http://www.quartelcanivete.com.br/news/os-deuses-do-tempo1/>> Acesso em 27/08/16.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. **O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. 3º ed. Rio de Janeiro: Relume Dumurá, 2002.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educ. Soc. Campinas**, Vol. 26, n. 93, p.1183-1194, Set./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: Abril 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação: entrevista com Larrosa. In. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora. P. 129-156.

VIRILIO, Paul. **Velocidade e Política**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: Uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: IFCH-Unicamp, 2004. Disponível em <escolanomade.org/wp-content/.../deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf> Acesso em Março de 2016