

Comunidade de Aprendizagem: um experimento inventivo e político na educação não-formal na primeira infância

Talita Alcalá Vinagre
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
escutasdocorpo@gmail.com

Resumen:

Se propone presentar un extracto de una investigación de doctorado en Ciencias Sociales aún en curso. Se presentará la cartografía como un recorrido metodológico de la investigación y como por medio de ella es posible desdoblar lo que se entiende por aprendizaje libre con base en el sentido de *afecto* tal como aparece en la lectura filosófica de Gilles Deleuze sobre este concepto de Espinosa. Por último, se destacarán algunos momentos de un estudio de campo inicial en una experiencia de aprendizaje libre con niños en la "Comunidad de Aprendizaje Ori Mirim", ubicada en la Zona Oeste de la ciudad de São Paulo, Brasil.

Palabras clave: cartografía, aprendizajes, libertad, *afectos*, comunidad.

Resumo:

Propõe-se apresentar um excerto de uma pesquisa de doutorado em Ciências Sociais ainda em andamento. Se apresentará a cartografia enquanto um percurso metodológico da pesquisa e como por meio dela é possível desdobrar o que se compreende por aprendizagem livre com base no sentido de *afecto* tal como aparece na leitura filosófica de Gilles Deleuze sobre este conceito de Espinosa. Por fim, destacar-se-ão alguns momentos de um estudo de campo inicial em uma experiência de aprendizagem livre com crianças na "Comunidade de Aprendizagem Ori Mirim", localizada na Zona Oeste da cidade de São Paulo, Brasil.

Palavras-chave: cartografia, aprendizagem, liberdade, *afectos*, comunidade.

Abstract:

The proposal is to present an excerpt from a doctoral research in Social Sciences still in progress. Cartography will be presented as a methodological path of research and how through it is possible to unfold what is understood by free learning based on the sense of *affection* as it appears in the philosophical reading of Gilles Deleuze on this concept of Espinosa. Finally, some moments of an initial field study in a free learning experience with children in the "Ori Mirim Learning Community, located in the West Zone of the city of São Paulo, Brazil, will be highlighted.

Keywords: cartography, learning, freedom, affections, community.

Afectos das aprendizagens livres

No primeiro ano da pesquisa de doutorado foi possível acompanhar presencialmente uma experiência em *aprendizagem* que compreende a infância como um momento fértil de fazimento de si, num jogo inventivo que se dá em grande medida através do brincar, das práticas sensoriais não dirigidas e do corpo livre em movimento. Iniciamos então uma breve cartografia dessa experiência em educação infantil para verificar quais são os procedimentos singulares de convívio e de aprendizagem que ela inventa.

Nomeamos de *aprendizagem livre* uma proposta educativa que diverge do ensino escolar ou da educação formal, sobretudo pelo seu caráter móvel que não se encerra numa sala de aula, senão em cada espaço e no momento de cada encontro com as crianças, no convívio com elas, na escuta atenta e sensível de seus interesses e modos de interação com o presente. As aprendizagens livres, embora possam também acontecer no interior das práticas educativas escolares, elas buscarão necessariamente afirmar novas formas de convivência em comunidade e com a alteridade que destoam das relações de dominação e obediência características da disciplina escolar.

Por *aprendizagem livre* também entende-se os encontros capazes de *afectar*, de produzir uma experiência. E assim, tentaremos mostrar que a condição de ser livre de uma aprendizagem não parte de um pressuposto conceitual, pronto e substancializado sobre como e o que aprender.

Então, partindo da hipótese que uma aprendizagem livre é aquela que acontece por meio dos *afectos* e produz também *afectos*. Iremos desdobrar o sentido de afecto aqui empregado a partir da leitura feita do filósofo Gilles Deleuze sobre a obra de Spinoza (1632-1677). Para tanto, será necessário dizer, primeiramente, o que o *afecto* não é.

O *afecto* não indica um estado perceptivo ou sentimento pessoal que se relaciona a um "eu psicológico". Ou seja, o afecto não é um sentimento que podemos representar como algo universal: o amor, a alegria, a tristeza... O afecto tampouco pode ser representado por uma ideia. Ele apenas pode ser vivido, no corpo. E cada pessoa vive o *afecto* à sua maneira, em um encontro com os signos do mundo. Portanto, o *afecto*, como diz Deleuze, é todo modo de pensamento que não representa nada (Deleuze *apud* Iafelice, 2015, p.29)

Vale dizer que essa caminhada filosófica pelos *afectos* está diretamente relacionada à abertura que esse conceito propicia ao recolocar a experiência corporal como uma importante ponte de acesso aos processos de aprendizagem.

Então, o que é o afecto? Ele é o que "(...) indica as variações de potência que transbordam as identidades daqueles que por ele são afetados" (Iafelice, 2015, p.11). Isso porque, tanto em Deleuze quanto em Spinoza é, antes de tudo, pelos *afectos* e pelos encontros que nós nos constituímos. Nesses afectos e encontros, nossas paixões e impulsos vitais estão o tempo todo atuando.

Foi assim que Spinoza se contrapôs à tradição filosófica, desfazendo-se da hierarquia entre mente e corpo até então colocada pela ideia de uma razão transcendente, pelo cogito cartesiano. Para Spinoza, as paixões e nossos impulsos vitais não são um erro ou um empecilho ao conhecimento. Ao contrário, é justamente conhecendo nossos *afectos* que cada um pode conhecer a si mesmo (Ibid., 2015, p. 28)

Contudo, de uma forma geral, percebe-se que a nossa educação escolar, de fato, está cada vez menos focada na formação humana, no crescimento pessoal e afetivo do ser humano. E sim direcionada para a formação de seres humanos preparados e adaptados ao mundo do trabalho. De modo que, em linhas gerais, grande parte das práticas educativas na escola são voltadas sobremaneira à assimilação de um conteúdo previamente programado, com ênfase no desenvolvimento cognitivo das crianças e a ser aplicado de modo universal e homogêneo. Mas, que, em geral, não condiz com as necessidades vitais de experimentação de cada uma delas.

Portanto, aliar-se à filosofia de Spinoza e Deleuze, traz inevitavelmente uma crítica ao processo de escolarização. Não somente porque a perspectiva dos afectos das *aprendizagens livres* dizem respeito ao próprio movimento da vida, que prescinde da escola. Mas, sobretudo, porque acompanhar os *afectos* de uma *aprendizagem* solicita observar o próprio corpo em movimento, suas experiências sensoriais, seu contato com as paisagens, com os signos e com as coisas. E isso não segue nenhuma prescrição de formas determinadas de antemão, mas a uma atenção sensível aos tipos de encontros ou *afectos* que atravessa cada experiência vivida. Como diz Spinoza,

o corpo humano é afetado pelos corpos exteriores de muitas maneiras. Dois homens podem, portanto, ser afetados, no mesmo momento, de maneiras diferentes. (...) E, assim, cada um fará seu julgamento. Enfim, em razão dessa natureza do homem e da inconstância de seu juízo; e também porque o homem frequentemente julga as coisas apenas por seu afeto (...). (Spinoza, 2009, p.131)

Segundo Spinoza, há certos tipos de encontros, de afectos que possibilitam um aumento na potência de existir de um corpo e outros, que diminuem sua potência de existir. Aprender e viver estão, desse modo, em variação contínua, num "entre", numa "passagem". E toda aprendizagem acontece nesse espaço "entre", ou seja, bem no meio, entre o não saber e o saber. Nessa "passagem" não há uma determinação ou definição prévia dos conteúdos representativos do pensamento (Spinoza *apud* Iafelice, 2015, p. 34). O que pressupõe partirmos de uma singularidade, de algo que ainda está por se fazer, um *devoir*, e não significa uma desvalorização do pensamento em relação ao corpo, mas sim, uma desvalorização da consciência em relação ao pensamento. Isso porque, seguindo com Spinoza, seguiremos rompendo com toda forma de dominação da consciência sobre as paixões do corpo (Ibid; p.75-76).

Para que o corpo possa tornar-se íntimo de si - o que quer dizer, poder também encontrar, modular sua potência de existir, expandindo-a - é imprescindível tomar a consciência como uma parte ínfima do pensamento. Principalmente porque tanto em Spinoza quanto em Nietzsche, o pensar que se torna consciente é apenas a parte menor, a mais superficial: pois apenas esse pensar consciente ocorre em palavras, ou seja, em signos de comunicação, com o que se revela a origem da própria consciência (Nietzsche *apud* Iafelice, 2015, p. 79).

Uma *cartografia das aprendizagens livres* segue então, necessariamente aliada aos experimentos em educação que apontam o potencial inventivo presente no movimento inevitável do aprender. Pois, a criança aprende brincando, aprende mesmo sem querer aprender. No entanto, afirmar esse aprendizado livre é uma atitude que pressupõe incertezas, desvios e um fluxo de experimentações contínuas.

Acompanhar como as crianças aprendem livremente por meio do movimento corporal, de suas brincadeiras, jogos e a interação com o ambiente é, então, acompanhar o pensamento

que não se expressa em palavras, mas que pode ser pensado sem, necessariamente, ser capturado pela consciência, pela dimensão cognitiva.

Para tanto, elaboramos uma breve *cartografia* como modo de acompanhar uma experiência de aprendizagem livre existente. Nomeamos como *cartografia das delicadezas*, os efeitos que reverberam do encontro com a Comunidade de Aprendizagem Ori Mirim, uma proposta educativa forjada no contexto urbano do município de São Paulo (Brasil).

A escolha por um percurso metodológico cartográfico, diz respeito ao fato da cartografia se delinear, sobretudo, como uma espécie de mapeamento deslocante, que produz movimentos ao perscrutar os pontos móveis, ou ainda, *os afectos* de um determinado problema. E solicita partir de alguns princípios, assim como indica Gilles Deleuze e Félix Guattari, no volume I de *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995). Faz-se necessário compreender que o lugar de onde se começa e onde se quer chegar na pesquisa têm características aproximativas. E a análise tende a efetuar um descentramento e se volta para uma experimentação ancorada no real. Mas, um real que se constrói no espaço "entre", na conexão dos campos. Assim que mapear as linhas de um determinado problema torna-se uma paisagem aberta, com múltiplas entradas, "contrariamente ao decalque que volta sempre "ao mesmo". Um mapa é uma questão de performance (...)" (Deleuze & Guattari, 1995, p. 21).

É assim que a cartografia emerge nesta pesquisa como condição de possibilidade para a composição de algo dinâmico. O que pressupõe um deslocamento também daquela que é cartógrafa.

Segundo a pesquisadora Virgínia Kastrup, em "A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas" (2019), cartografar não é estabelecer desde o princípio um caminho linear ou método que oferece diretrizes ou uma técnica pré-determinadas para o pesquisador. Porque há um funcionamento próprio da atenção no trabalho do cartógrafo que solicita uma aprendizagem para chegar a uma atenção concentrada e aberta ao plano coletivo das forças ou ainda, dos *afectos*. Em lugar de centrar o ensino na linguagem, trata-se de cultivar e compartilhar processos de problematização, envolvidos na atenção ao mundo e na atenção a si.

Cartografar é, portanto, acompanhar processos (Kastrup, 2009, p.101), é considerar os processos de produção que vão sendo buscados pelo cartógrafo, como quem que acompanha uma correção abrupta de formigas no chão. E, enquanto pesquisa-intervenção, o cartógrafo também se compromete com a criação de um mundo comum e heterogêneo.

Para tanto é necessário tornar-se sensível a uma aprendizagem intrínseca ao próprio processo cartográfico, que não se trata de mapear o que existe, mas tornar visíveis as forças *afectivas*, ou seja os afectos das aprendizagens em questão. E isso diz respeito mais a uma política cognitiva da invenção do que da representação.

Esse movimento da atenção de quem elabora e vive a cartografia não pode ser efetivamente ensinado por um professor, mas sim, acompanhado, mediado pela prática. Uma prática atencional que começa pelo meio, ou seja, pelo corpo. Num "corpo a corpo com o campo, habitando o território da pesquisa" e, assim, fortalecendo o "músculo" da atenção cartográfica (Kastrup, 2019, p.102), ou seja, é necessário *tornar-se sensível* às coisas, ao corpo das coisas e ao próprio corpo.

A fim de experimentar um modo próprio de fazer-corpo e muitos outros fazimentos por meio da aprendizagem, a pesquisa de doutorado em andamento tem buscado acompanhar algumas experiências em *aprendizagem livre*, as quais se propõem produzir práticas de convívio entre crianças e adultos em comunidade e com a alteridade. Nas quais o deslocamento, o movimento do corpo no espaço, as necessidades autênticas de cada criança e também dos adultos (educadores e famílias) possam ser reconhecidas e integradas no processo de autoformação de cada um e contribuem para a elaboração de um modo de sociabilidade democrática, sem representação¹.

¹As Comunidades de Aprendizagens são propostas que surgiram assim nomeadas no final da década de 1970, no bairro Sant Martí, em Barcelona. E foram criadas pela necessidade radical de transformação da escola, assim como pela urgência em lidar com os seus fracassos. A iniciativa de construção de uma das primeiras experiências que se tem registro assim nomeada "Comunidade de Aprendizagem" se deu a partir do projeto Escola de Pessoas Adultas La Verneda-Sant Martí. Foi ali que, em 1978, um grupo de vizinhos e vizinhas "se atreveu a sonhar a escola que queriam para seu bairro". E, em pouco tempo, por meio de assembléias e reuniões, com a participação direta, com direito de voz e voto de todos os interessados, criaram tal escola. Hoje, com mais de vinte anos de existência, a Escola La Verneda continua difundindo uma referência[#] de educação comunitária e social que busca a participação ativa dos estudantes e professores: "(...)um centro que se define como plural, participativo, democrático, integrado ao bairro, gratuito e trabalha pelo campo educativo e cultural das pessoas adultas" (Elboj, C.; Puigdellivol, I.; Soler, M. y Valls, R. 2006, p. 60). Vale ainda destacar, que uma das principais referências da prática educativa e organizativa da escola La Verneda deriva da pedagogia de Paulo Freire, importante pedagogo e educador brasileiro que propagava uma visão da aprendizagem integrada e capaz de ampliar a percepção do aprendiz em relação ao seu ambiente, contexto e práticas cotidianas. Desde então, essa experiência da Escola La Verneda tem sido acompanhada pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona. No Brasil, no ano de 2003, as Comunidades de Aprendizagem foram assumidas enquanto programa de governo do município de São Carlos (SP), a partir da iniciativa do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Dentre essas experiências, irei destacar a da Comunidade de Aprendizagem Ori Mirim que pude acompanhar presencialmente, ao longo do segundo semestre de 2019, por meio de uma série de visitas de campo.

O projeto "Ori Mirim" foi idealizado pela artista, educadora e mãe, Anahí Asa e nasceu da lembrança necessária de duas importantes matrizes culturais brasileiras: a africana e a indígena. Ori, em idioma iorubá, quer dizer literalmente “cabeça” e, refere-se também a uma intuição pessoal e a um destino (Jagun, 2015). E Mirim, em tupi-guarani, língua do povo indígena guarani, se refere ao que é pequeno. Trata-se de uma proposta de aprendizagem comunitária forjada desde 2015 como um projeto participativo, incluindo famílias, educadores e crianças.

Em poucos anos de existência, recebendo crianças a partir de 1 até 7 anos, essa Comunidade de Aprendizagem passou a envolver um grupo de mais de 100 pessoas, entre elas famílias, crianças e educadores que participam ativamente de suas ações. O sentido de existência dessa Comunidade de Aprendizagem, segundo Anahí Asa, emerge de sua própria pesquisa e necessidade enquanto mãe e educadora de coletivizar suas buscas por uma *outra* experiência com a educação de seu filho. Ou seja, não é uma proposta que nasceu de um ideal de educação, instituição governamental, ONG ou um conceito externo, tampouco emergiu como iniciativa de um coletivo formado. Mas de uma mãe, que percebendo a necessidade de ampliar suas inquietações e, também pela percepção da potência de uma experiência de aprendizagem comunitária vivida poucos anos antes, em praças públicas de seu bairro decide então forjar um projeto de educação mais radical com a participação de adultos (educadores, mães e pais) e crianças que passaram a conviver diariamente em um espaço preparado para diferentes atividades. Os adultos acompanhando os movimentos das crianças e fornecendo materiais para atender suas necessidades autênticas, mas sobretudo, a presença, o olhar cuidadoso voltado para uma partilha de experiência e menos para instruir as crianças, como no sentido de “ensino” que se normalizou na educação formal.

As famílias participam ativamente das chamadas "práticas" com as crianças, encontros diários de 4 horas em que mães, pais, tios, avós se revezam no acompanhamento presencial de um dos períodos (manhã ou tarde) de atividades. Momento em que se relacionam diretamente entre si, observam as brincadeiras, brincam juntos, lêem um livro, preparam juntos o lanche coletivo, inventam brinquedos...

Muitos desses adultos se disponibilizam a rever suas atitudes, descondicionar seus gestos e desfazer-se das inseguranças e medos em relação ao caminho tradicional de formação

escolar. Seu envolvimento no processo de auto-educação das crianças se amplia, na medida em que também passam a questionar o direcionamento da aprendizagem, numa abertura às necessidades de experimentação e conhecimento que emergem das próprias crianças.

Em contraposição ao ensino tradicional, diretivo, a experiência de *aprendizagem* propagada pelo Ori Mirim não impõe um ritmo às crianças - uma condição necessária para que elas possam se interessar em inventar suas próprias formas de aprender. Não há uma divisão fixa de horários para as atividades. Os combinados de horários para a chegada, o lanche e a saída são sugeridos e dialogados. E, na maior parte do tempo, as crianças estão integralmente envolvidas com materiais que elas mesmas escolhem ou participam do preparo.

Para tanto, compreende-se que o processo ao qual as crianças se filiam está intimamente relacionado ao prazer, ao gosto e à brincadeira. Só assim poderão ter acesso e uma apreensão da realidade por meio de estímulos sensoriais. Ao longo da cartografia das delicadezas, foi possível perceber como as crianças no Ori Mirim tem uma autonomia e confiança em si mesmas. Em suas buscas e experimentações. Eram poucas as vezes em que se podia ver um adulto sendo solicitado para resolver alguma questão e, geralmente isso acontecia quando as crianças queriam algum material específico ou para mediar alguma discussão entre elas. Foi possível observar ainda o alto nível de concentração e coordenação corporal em seus movimentos: subindo em árvores, manuseando ferramentas, participando e até mesmo preparando o próprio alimento.

Ao longo de um semestre de encontros, tornou-se perceptível como a liberdade do aprender nessa Comunidade de Aprendizagem não está dada, mas, ao contrário, ela é construída na prática e dedicação diárias de todos os seus integrantes. E tem como referência a Educação Ativa, difundida pelos educadores do Grupo Óreon (Equador, Costa Rica, Colômbia) que propaga uma pedagogia estruturada a partir da interação das crianças, educadores e famílias com o seu próprio entorno cultural e social e os ensinamentos trazidos por Rebeca e Maurício Wild, criadores do Centro Educativo Pestalozzi, no Equador.

Além disso, os ambientes preparados no Ori Mirim seguem a metodologia montessoriana, desenvolvido pela pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952), que coloca ênfase na aprendizagem autônoma das crianças por meio da manipulação de uma série de materiais. Há ainda uma importante referência, trazida pela idealizadora do espaço, Anahí

Asa que são os relatos biográficos de André Stern², músico, compositor, violonista, autor e jornalista - uma pessoa que nunca foi à escola.

Outro fator diferencial que observei ao longo do tempo que estive com as crianças do Ori Mirim é que lá não há um regime de recompensa que estimule uma competição entre as crianças, tampouco um regime de castigo que produza o medo e a obediência. Nenhum adulto ou sistema de avaliação do desempenho das crianças. Para exemplificar como, diferentemente, a criança cria o seu próprio modo de autoavaliação, destacamos uma situação em que, durante uma atividade de Matemática com um conjunto de cubos de diversos tamanhos sendo manuseado por uma criança de 6 anos. Quando a criança contava de um modo a não chegar no número exato, a educadora apenas perguntava gentilmente: Será que é isso mesmo? Vamos conferir juntos? E então, em silêncio, retomavam a contagem, brincando com as peças em madeira desse material até que a própria criança percebia que a contagem precisava ser ajustada.

Afectos micropolíticos - Conclusão

Ao longo do convívio nessa Comunidade de Aprendizagem, foi possível não somente observar como constatar que os processos de autoconstrução tem trajetórias e desenhos muito diversos. Nesse aspecto, pode-se dizer que há uma potência dessa experiência em apontar modos de se desfazer das formas dadas de ensinar para encontrar formas próprias de aprender e de se auto educar em coletivo, tanto entre as crianças quanto entre os adultos (educadores e famílias). O que pressupõe o movimento livre do corpo, o jogo, a brincadeira, mas também, um desvencilhamento das imagens institucionais de educação e de política.

Nesse aspecto, há nessa Comunidade a realização de encontros, conversas e ações para que as famílias possam debater, indagar, expor seus desafios e sentimentos em relação ao processo de aprendizagem. Assim, se colocam em um exercício de questionamento contínuo sobre como cada um pode aprender a partilhar e conviver com o outro por meio do reconhecimento das

²No vídeo TEDxTalks, "Ecology of childhood: the power of enthusiasm | André Stern | TEDxVicenza" André Stern conta que a decisão de não frequentar a escola veio, primeiramente, de seu pai, o educador e pesquisador, Arno Stern, cujo trabalho se baseia na preservação da disposição espontânea do ser humano. Desde jovem, André Stern começou então a escrever sobre sua vida não escolarizada, sobre a *ecologia da infância* e a potência do entusiasmo na formação de uma pessoa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=PCZ0yXbfQ8g&feature=emb_logo. Acesso em 16/06/2020.

necessidades genuínas das crianças, de suas "vozes", mas também das necessidades dos adultos (pais, mães e educadores) em relação.

Ao buscarem a capacidade tanto das crianças quanto das famílias de se perceberem e criarem enunciados próprios que possam ser ouvidos como realidade dentro dessa comunidade, essa experiência em *aprendizagem* pode estar produzindo também, política. Ou ainda, o exercício de um certo tipo de política, mais caracterizada como uma *micropolítica*. Micro não por ser menor, mas porque se relaciona com uma experiência sensível que diz sobre uma mutação subjetiva em potência, guiada pelo gosto e o prazer em aprender, liberando o corpo e o pensamento para a invenção.

A cada dia, parece-nos torna-se mais urgente repensar como se dão os espaços e processos de aprendizagem na infância. Pois, é nesse momento da vida da pessoa em que *um comum* pode ser forjado, incluindo a liberdade das crianças e prepará-las para continuar a inscrever um lugar próprio na ordem simbólica da comunidade dos seres falantes. E para isso, é necessário desinvestir em uma série de hábitos que nós, adultos, fomos moldados ao longo de nossa escolarização. E nos abriremos a experiências de aprendizagem mais como uma resistência ativa ou experimentação de novos modos de aprendizagem em que o tempo e o espaço não estejam previamente dados, esquadrinhados.

Talvez, essas formas de aprender livremente, possam assim oferecer pistas para uma análise dos referenciais éticos que estamos produzindo - um problema que diz respeito ao que estamos fazendo para sermos diferentes de nós mesmos (TOTORA, 2010, p.220). E nos ajudem a irrigar outras formas de convívio e de educação nos centros urbanos.

Obras consultadas

Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, vol. 1, Ed. 34.

Elboj, C.; Puigdellivol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. (2006). Barcelona, Espanha, 5ta. Ed. Editorial Graó.

Iafelice, H. (2015) *Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e educação*. São Paulo: EDUC: FAPESP.

Jagun, M. (2015) *Orí a cabeça como divindade*. Rio de Janeiro: Litteris.

Kastrup, V. (2019) A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. *Revista Polis e Psique*, (PPGPSI-UFRGS) pp. 99-106. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/97450/55365> Acesso em 4 de maio de 2021.