

# ENCONTROS COM A EXPERIÊNCIA, COM O TEMPO E OS ESPAÇOS: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS ACADÊMICAS NA ESCUELA PEDAGOGICA EXPERIMENTAL DE BOGOTÁ

Gracieli de Quadros Marques<sup>1</sup>, Livia Benedetti Pereira<sup>2</sup>, Fabiane Olegário<sup>3</sup>

**Resumo:** Com o objetivo de refletir sobre os tempos de aprendizagem e a organização dos espaços e sobre a importância das experiências, o presente artigo está estruturado em três subtítulos: “Escola como asas”, o qual aborda o poder disciplinar presente nas escolas, desencadeando no controle das aprendizagens; “O encontro com o tempo e o espaço”, em que problematizamos a estruturação dos espaços escolares, pois o que nos interessa é pensar em como constituir outros modos de habitá-lo; e “A beleza das experiências”, quando tratamos das vivências que nós, como acadêmicas do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, tivemos na Escuela Pedagógica Experimental/ Bogotá – Colômbia.

**Palavras-chave:** Escola. Disciplina. Tempo e espaço. Experiências.

## Escola como asa

*Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*

*(Rubem Alves)*

As políticas públicas do Brasil, bem como as de outros países, propõem como direito e obrigatoriedade a educação básica. Esta Educação essa vem se modificando ao longo da história da humanidade no que se relaciona a propostas pedagógicas e ao papel das escolas no desenvolvimento do sujeito.

A escola, vista primeiramente como um lugar para deixar as crianças enquanto os adultos trabalham, passa de um papel assistencialista para um papel de educadora, tendo em vista as mudanças da sociedade em relação ao mundo do trabalho.

Partindo desse princípio, a escola assume a responsabilidade de educar para a vida, constituindo-se como discurso recorrente em educação. A questão, porém, tem sido: para que vida a escola tem educado? Percebemos que as escolas ainda possuem um currículo fechado, estático,

---

1 Estudante do Curso de Pedagogia da Univates. [gracielemarques@hotmail.com](mailto:gracielemarques@hotmail.com)

2 Estudante do Curso de Pedagogia da Univates. [liviabenedetti@hotmail.com](mailto:liviabenedetti@hotmail.com)

3 Docente do Curso de Pedagogia da Univates. Mestre em Educação e orientadora do Estágio Supervisionado de Anos Iniciais II – 2012B. [fabijj10@yahoo.com.br](mailto:fabijj10@yahoo.com.br)

que define o que e quando o aluno deve aprender, assegurando assim o poder e o controle da aprendizagem, por meio do uso da repetição, memorização e reprodução de conteúdos.

Foucault (2008, p. 182) aponta a relação entre o poder e a disciplina e analisa as instituições disciplinares, entre as quais figura a escola, como o lugar onde o poder disciplinar é produtivo. O poder na perspectiva foucaultiana é entendido como uma ação sobre a ação. Castro (2009, p. 325) aponta que o poder não é compreendido “como algo que se possui, mas algo que se exerce”.

Sobre o poder Foucault (2008, p. 175) afirma que “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força”. Nesse aspecto o autor relaciona o poder como algo que se dá como uma cadeia, nunca está em um determinado local, em uma determinada pessoa ou em uma determinada ação, mas se exerce como uma rede, envolvendo todos os aspectos da comunidade escolar.

A organização curricular está dividida em forma de disciplinas, proporcionando assim o controle do professor em relação aos conteúdos transmitidos nas aulas, visto que a “disciplina fabrica corpos ‘dóceis’ (FOUCAULT, 1977, p. 126), e, por isso, é bem quista por uma escola com proposta pedagógica tradicional.

Nessa direção, Deleuze (2003, p. 100) aponta que:

[...] a razão de o conhecimento estar dividido em disciplinas: facilita o acesso/compreensão do aluno etc etc. Mas, por detrás disso, paira o controle, compartimentalizando, fragmentando, é muito mais fácil de controlar o acesso, o domínio que os alunos terão e também de controlar o que eles sabem.

Logo, o professor como o transmissor da verdade e do saber tem seu papel definido no processo de aprendizagem, tendo o poder de definir o que e quando aprender e avaliar esta aprendizagem. Para tanto, Foucault apud Deleuze (2003, p. 101) defende que:

[...] para disciplinarizar e controlar, a escola faz uso do mecanismo da avaliação, também recoberto de mil argumentos didático-pedagógicos, mas outra marca indelével do poder e do controle. [...] O professor é aquele que tem o poder de dar nota e, assim, aprovar ou reprovar o aluno.

Remetendo-nos para uma pedagogia tradicional, aproximamo-nos dos estudos foucaultianos para estabelecer relações com o presente, compreendendo que a escola foi constituída historicamente através de tramas discursivas, entrelaçadas nas redes de saber e de poder. A Escola, nesse sentido, se utiliza de instrumentos avaliativos (tais como as provas e os exames, cujos resultados são expressos em notas), tratando de classificar, controlar e dominar o que o aluno pode e o que ele não pode aprender.

Esquecemos que a aprendizagem não pode ser controlada pelo professor, pois “não sabemos nunca como alguém aprende” (DELEUZE, p. 21). Nesse sentido, “a aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle” (DELEUZE, 2003 p. 103).

Deleuze (2003) enfatiza a importância do aprender, a experiência de pensamento e a criação de sentidos. Assim, aprender seria um processo que não levaria ao conhecimento das coisas, mas à problematização das coisas dadas como naturais. O professor já não professa ao aluno sem luz, mas compõe com esse a inquietude sobre o mundo.

Quando pensamos em controle e poder, podemos nos remeter ao conceito de governamentalidade que podemos encontrar na obra foucaultiana. A grosso modo, trata-se de conduzir a conduta do outro. Dito de outro modo, a arte de governar traz à tona as seguintes questões: “como se governar, como ser governado, como governar os outros, por que devo aceitar ser governado, como fazer para ser o melhor governante do mundo”.

Sobre isso, é importante destacar que,

O poder é essencialmente relacional; é o que faz com que os indivíduos, os seres humanos estejam em comunicação uns com os outros, não simplesmente sob a forma da comunicação do sentido ou pela forma do desejo, mas igualmente sob uma certa forma que lhes permite agir uns sobre os outros, e se quiser, dando um sentido lato a esta palavra, de se 'governar' uns aos outros. Os pais governam os filhos, a amante governa o seu amante, o professor governa. Governamo-nos uns aos outros numa conversação, através de toda a série de táticas (FOUCAULT, 2011, p. 173).

Dessa forma, podemos compreender que o poder e a governabilidade estão presentes em toda a sociedade, tanto nas relações patrimoniais, nas famílias, no trabalho, nas escolas e até no governo de um país. Enquanto se governa, também em alguns momentos se é governado.

Relacionando poder, controle e disciplina, podemos perceber o quanto todas essas ações vão intervir na escola, conduzindo as aprendizagens e, mais especificamente, os tempos e a organização dos espaços escolares. Sobre essas questões vamos seguir conversando no próximo capítulo.

### **O encontro com o tempo e o espaço**

*Não havíamos marcado hora, não havíamos marcado lugar. E, na infinita possibilidade de lugares, na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro.*

*(Rubem Alves)*

Na esteira de Barbosa (2006), desafiamo-nos a repensar sobre a configuração dos espaços escolares, acreditando na importância deles para a aprendizagem, uma vez que a estrutura do espaço pode favorecer ou dificultar tanto o educador quanto o educando. Favorecer no sentido de tê-lo como um aliado, promovendo as interações e a busca de novas descobertas e aprendizagens.

Horn (2004, p. 40) afirma que:

[...] em algumas escolas, as paredes, por exemplo, são usadas como espaços para exposições do que as crianças e os professores criaram, ou seja, as paredes falam e documentam um trabalho. O espaço nunca é neutro. A forma como organizamos transmite uma mensagem [...].

Diante disso, questionamo-nos sobre o tipo de marcas que queremos deixar nos espaços que ocupamos.

Geralmente, encontramos nas escolas de ensino fundamental a mesma organização espacial: salas de aula com classes e cadeiras dispostas da mesma forma, alfabetos e numerais expostos pelas paredes em um espaço que possivelmente limitaria o estudante a criar novas estratégias de aprendizagem.

Nesse sentido, o espaço institucionalizado funciona como um lugar de vigilância e de controle, pois tem como objetivo disciplinar os corpos, tornando-os dóceis e obedientes. "Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força" (VEIGA-NETO, 2007, p. 71). Muitas escolas acreditam que a educação deve ser transmitida para os estudantes e que eles devem reproduzir o conteúdo transmitido.

Ainda em relação aos espaços, podemos nos basear nos estudos realizados por Foucault (2011, p. 174), que apresenta que "A escola torna-se [...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados [...]".

Os espaços educativos como a sala de aula, desde a época da criação das escolas até os dias de hoje, têm se mostrado ainda como um ambiente de controle (pelo menos nas escolas com que temos contato), não só por estarem entre quatro paredes, mas por serem um lugar ainda com uma concepção tradicional. Mesmo com a proposta Construtivista, de grande relevância no Brasil na década de 80, a organização da sala de aula não deixa de exercer o controle, mesmo quando passamos da disposição de uma classe atrás da outra (vista como uma pedagogia tradicional) para um semicírculo, (considerado como uma mudança democrática e libertadora.

Ainda na esteira de Foucault (2001, p. 135),

O espaço deve ser visto como algo útil e funcional, a escola deve ser dividida através de séries e classes e as mesmas individualizarem os alunos através da disposição em filas, o que facilita a vigilância e o controle. O professor visualiza os alunos, pois cada um se define pela sua posição na classe, nesse sentido [...] a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente 'classificador' do professor.

Acreditamos que em algumas situações a escola e os educadores estão modificando seus olhares e seus pensamentos com relação ao espaço, pois aos poucos ele vem sendo modificado. As situações que podem ser criadas e recriadas possibilitam a autonomia e o exercício da liberdade para os educandos ao romper com as estruturas fixas utilizadas pelas escolas tradicionais.

Tivemos a oportunidade de vivenciar na Escuela Pedagógica Experimental – EPE<sup>4</sup> uma proposta pedagógica que se diferencia pelo fato de pensar a escola de uma maneira que prioriza a participação contínua dos estudantes. Tem o diálogo como base na construção do conhecimento, em que educador e educando sentem-se à vontade para conversar, discutir ideias e juntos organizarem seus projetos de aprendizagens.

Além disso, na EPE os espaços e os tempos de aprendizagem são constantemente priorizados nos planejamentos dos educadores e na prática diária da escola. Os estudantes ficam à vontade para explorar os espaços, sejam eles nas salas ou no pátio, no bosque, nas quadras de esporte, etc.

*“As crianças estavam livres no bosque, e estavam aprendendo. A autonomia no aprendizado estava muito clara nesta proposta de atividade. Os professores interagiam com cada criança de um modo diferente, com um olhar diferente na aprendizagem” (Lívia Benedetti Pereira)<sup>5</sup>.*

Nesses espaços eles interagem uns com os outros, conversam, brincam, jogam bola, exploram os elementos naturais, correm, leem, realizam alguma situação de aprendizagem proposta pelos educadores. Ficam assim “espalhados” pelos espaços da escola, cada grupo com suas preferências, com seus amigos, fazendo algo que lhe agrada.

Nas salas de aula nos deparamos com uma estrutura física diferente, pois nelas não encontramos as classes individuais que geralmente estão presentes nas escolas.

*“A estrutura não é perfeita esteticamente. Ao olharmos a primeira vez nos dá um choque, pois parece tudo muito velho, sem cuidado e, primeiramente, até sujo. Mas, com o passar do primeiro dia, esta primeira impressão foi sumindo, os espaços da escola são muito legais e aconchegantes. Todos os ambientes têm algo*

---

4 A Escuela Pedagógica Experimental fica localizada ao Sul de Bogotá, na Colômbia, onde as acadêmicas Gracieli Marques e Lívia Benedetti passaram 20 dias realizando o Estágio de Anos Iniciais II, conhecendo o funcionamento da escola, em contato com os educadores, com os estudantes e com a proposta da escola.

5 Os excertos que aparecerão ao longo do texto em destaque foram extraídos do Diário de Bordo das alunas Gracieli Marques e Lívia Benedetti, contendo assim seus sentimentos, suas primeiras impressões e aprendizagens adquiridas na EPE.

*de criação dos alunos e isso me parece muito interessante, pois mostra o quanto os alunos se sentem parte da escola” (Lívia Benedetti Pereira).*

Encontramos mesas coletivas com cadeiras espalhadas pelo espaço, pois na EPE os estudantes não ficam sozinhos, centrados na sua aprendizagem, ouvindo o que o educador está falando. Eles interagem um com o outro constantemente, caminham pela sala, entram e saem, ouvem música com fone de ouvido, o que no início nos pareceu estranho, aparentemente não tinha aprendizagem alguma ali. Mas quando mudamos a nossa forma de olhar, deixamos de lado os nossos conceitos e modelos de sala de aula, percebemos que estava havendo interação educador e estudante em que expunham seus conhecimentos por meio do diálogo.

*“Os jovens entram e saem da sala, porém de uma forma educada. Eles avisavam o professor. E deu para perceber uma forma de respeito. A relação professores e alunos não é hierárquica, mas sim amigável, com trocas de experiências e opiniões” (Lívia Benedetti Pereira).*

Gandini (2002, p. 79), destaca que:

O espaço precisa comunicar-se. Ele pode falar línguas diferentes. Ele é uma linguagem poderosa e fundamental. É capaz de acolher e louvar a diferença. Dessa maneira, o espaço é capaz de estabelecer algum tipo de relação entre os outros e nós. Isso significa que, quando organizamos os espaços, também estamos pensando em forma de vida; na quantidade e na qualidade das relações e possibilidades.

Ou seja, pensar o espaço onde será realizada uma situação de aprendizagem vai além de organizá-lo, proporcionando ao educador um momento de reflexão do seu plano de aula, interrogando-se quais serão as experiências que as crianças e os jovens vivenciarão nesse espaço. O que interessa é potencializar as aprendizagens, as descobertas, as vivências e as experimentações. Trata-se, talvez, de provocar no educador uma escuta sensível, tornando-o um profissional atento às potencialidades e individualidades de cada um.

Além disso,

Pensar o espaço também como gerador da experiência representa o sinal de uma atenção de escuta das necessidades das crianças que antecipa – e, no entanto, apoia – o cuidado da relação e da interação do adulto com as crianças dentro do contexto educacional (FORTUNATI, 2009, p. 61).

Pensando na individualidade, não podemos esquecer que cada pessoa tem o seu tempo para aprender, desenvolver-se e interagir com o meio em que está inserido. O tempo vem a ser um controlador das experiências, já que muitas coisas não são feitas por falta de tempo. Melucci apud Barbosa (2006, p. 141)

Assevera que o tempo do capitalismo não distingue a experiência individual do ritmo social. É o tempo da máquina, no qual ‘tudo pode ser igualmente medido, dividido, calculado, segundo a medida homogênea da quantidade’, e da meta, ‘que tem uma direção definida’, uma seta rumo ao fim em que o processo não conta. Cada vez mais, pensa-se que o que conta, de fato, é o resultado final, a meta atingida; o percurso é somente um lugar e um tempo de passagem. Contudo, esse mesmo autor lembra que o tempo humano é diverso daquele do capital – é o tempo interior, biológico, do desejo, do sonho, da emoção.

O tempo que Melucci referencia nos remete ao tempo da aprendizagem, um tempo flexível e não linear. Ainda encontramos propostas pedagógicas em que a aprendizagem é vista somente como um resultado final, sem perceber as possíveis experiências que poderão ser vivenciadas.

*“O tempo “livre” me assustou no primeiro momento. As crianças e os professores ficam na escola oito horas diárias e, destas, em média três horas são para lanche, almoço e pátio. Ficar duas horas no intervalo do*

*almoço nos primeiros dias me parecia tempo perdido. Porém, com o passar dos dias, observando as interações das crianças e dos professores, comecei a me dar conta de que aquele tempo é muito precioso, é um momento em que há muito aprendizado e colabora para que haja um bom relacionamento entre todos” (Lívia Benedetti Pereira).*

Nesse sentido, para pensar na aprendizagem se faz necessário repensar as ações docentes, os espaços escolares e as propostas pedagógicas das escolas. As experiências são indispensáveis no ambiente de aprendizagem, visto que potencializam e desafiam os estudantes a criarem outras possibilidades para aprender.

A ousadia das escolas em inovar o currículo escolar faz com que haja uma interdisciplinaridade, proposta de ensino que acontece estabelecendo ligações entre os conteúdos, as disciplinas, a fim de criar estratégias de ensino/aprendizagem que capacitem os estudantes para a vida em sociedade, visando sua integração. Incita-se uma proposta diferenciada, a qual é constituída a partir da participação do educando na produção dos projetos.

A EPE foi construída com o intuito de ser uma escola inovadora, com uma proposta de ensino que se diferenciasse do método tradicional. Com isso, um grupo de educadores colombianos reuniu-se e criou a Escuela Pedagógica Experimental, que tem como linha de trabalho produzir o conhecimento por meio da experimentação e das relações com o outro, do exercício da cidadania, contando com a participação e a livre expressão de todos.

Durante os dias em que ficamos na escola, conhecemos todos os espaços, conversamos com os educadores e os estudantes e participamos de diversas situações de aprendizagens com os diferentes níveis. Essas situações nos proporcionaram outro olhar sobre as experiências e vivências para além do governamento das condutas, que fogem das classificações e categorizações tão comuns nas escolas que conhecemos.

### **A riqueza das experiências**

*Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música,  
não começaria com partituras, notas e pautas.  
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria  
sobre os instrumentos que fazem a música.  
Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria  
que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas.  
Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas  
para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.*

*(Rubem Alves)*

A criança, ao contrário do que se pensava no século XVIII, não pode ser considerada como uma “tábua rasa” em que todas as aprendizagens aconteceriam somente na escola, com a presença e a orientação de um mestre.

Suponhamos, pois, que a mente seja, como dizemos, um papel em branco, totalmente desprovido de caracteres, sem ideias quaisquer que sejam. Como ela vem a ser preenchida? De onde provém a vasta provisão que a diligente e ilimitada imaginação do homem nela pintou com uma variedade quase infinita? De onde lhe vêm todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, em uma palavra: da EXPERIÊNCIA (LUCKE, 1996, p. 26).

Nos dias de hoje, muitos estudiosos defendem que, desde o nascimento, a criança já traz consigo uma bagagem de experiências e sensações. Por isso, a criança passou a ser percebida como

protagonista da sua aprendizagem, levando para a escola suas experiências e seus conhecimentos de vida.

Segundo Dino (2000), o conhecimento se dá a partir das relações entre o educando e o mundo em que ele mesmo constrói, com seus pares, com os adultos e com a sociedade, o que possibilita pensar que as experiências são fundamentais para o aprender.

*“O encontro com os pais foi um momento muito interessante de vivenciar, pois pude acompanhar a organização dos pais para uma proposta de vida independente. Eles tiveram que planejar e organizar uma saída de campo. Nesse encontro com os pais e os educadores fica claro um dos princípios da escola, experienciar situações reais e da vida cotidiana, a fim de estimular a integração e interação” (Gracieli Marques).*

Entendemos o conceito de experiência tomando emprestadas as palavras de Larrosa (2002, p. 21):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...] nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Acompanhando Larrosa (2002), a experiência requer tempo para pensar, olhar, escutar, sentir e silenciar. Tempo para demorar-se nos ínfimos detalhes. Tempo para prender o olho no pequeno, naquilo que não costumamos ver. Tempo para desarrumar a casa, para então dispor de novas combinações. Experiência prejudicada pelo tempo do efêmero. Vida instantânea. Tempo acelerado que restringe e cancela a possibilidade de experienciar. Excesso de informação e de opinião exclui e anula a possibilidade de experiência.

*“Experimentações, sensações, corpo, espaço e tempo são vivenciados em todos os momentos pelas crianças e adolescentes. No momento de dança, ritmo e música as crianças exploram o corpo através do som dos instrumento musical tocado pelo professor de música.”*

Dar passagem às experiências, abrir as brechas para a instalação de novos encontros é “relacionar antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente com a ideia de prova”, pois, “a experiência é em primeiro lugar um encontro, uma relação com algo que se experimenta”. Importante destacar, que a “palavra experiência vem do latim, *experiri*, provar (experimentar), o radical é periri que se encontra também em *periculum*, perigo” (LARROSA, 2002, p. 25)

Como nos disse Larrosa, a experiência é algo que passa pelo nosso corpo, que mexe com os nossos sentimentos e pensamentos, causando um estranhamento. Dessa maneira, a experiência possibilita novas aprendizagens, pois desacomoda o que estava posto como verdadeiro, colocando em suspensão a imposição de uma única forma.

*“O passeio na granja integrada me fez ver o quanto é importante proporcionar aos estudantes vivências relacionadas à prática. Nesse dia presenciei a interação das crianças com os animais e o cuidado delas com a natureza. E o que mais chamou minha atenção foram o empenho e a atenção que tinham durante as explicações dadas sobre o funcionamento da granja, demonstrando interesse em construir uma na EPE” (Gracieli Marques).*

*“Na EPE não se trabalha com o interesse dos estudantes, mas sim com coisas que vão interessar os estudantes. Para isso os educadores conhecem muito bem seus educandos” (Gracieli Marques).*

Os alunos precisam ser instigados às novas vivências e é neste território que a ação docente pode ser reinventada e o ambiente escolar repensado. Pensar em experiência nos possibilita rever os espaços escolares. Espaços que permitam novas descobertas e desafios.

O espaço físico é o lugar de desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio

constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (BARBOSA, 2006, p. 120).

Guiadas pelas palavras de Barbosa nos desafiamos a rever a configuração dos espaços escolares e tempos de aprendizagem, acreditando na importância deles para a aprendizagem dos educandos, tendo-os como aliados, promovendo as interações e a busca de novas descobertas e aprendizagens.

Para registrar as nossas experiências, escolhemos como método de pesquisa a cartografia, que tem como base a experimentação, que propicia ao “pesquisador, como possibilidade de acompanhamento daquilo que não se curva à representação” (AMADOR; FONSECA, 2009, p. 30). Partindo da teorização de Deleuze e Guattari (1995, p. 22), ambos contrapõem a ideia de mapa e de decalque afirmando que, “se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado a uma experimentação ancorada no real”.

Interessante notar que cartografar no sentido dicionarizado significa “um conjunto de operações científicas, técnicas e artísticas para a elaboração de cartas geográficas e *mapas*” (DICIONÁRIO DO AURÉLIO, 2013). Já para Rolnik (2007), a cartografia é diferente do mapa como está posto no dicionário, pois o mapa seria a representação de um todo estático. Aponta que a cartografia apresenta uma definição provisória, pois, ao mesmo tempo em que desmancha certos mundos, abre-se para a formação de outros mundos.

O processo cartográfico “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”. Ele pode ser rasgado, revertido [...] concebê-lo como uma obra de arte” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12).

A metodologia cartográfica requer o uso do diário de campo para tornar esta abordagem possível, visto que:

O diário não pretende relatar tudo da vivência de quem escreve, ele é apenas um traço feito de notas e experiências que se mantêm longe da linguagem científica, optando por uma linguagem mais literária que permite a expressão de planos difíceis de serem colocados em uma linguagem técnica ou apenas descritiva (BOCCO, 2009, p. 66).

Ao registrar as pistas cartográficas no diário de campo, não haverá a preocupação em utilizar a linguagem formalizada. A escrita no diário de campo não se configura como algo técnico e automatizado, não se trata de reproduzir o objeto ou descrevê-lo após sistemática observação. Escrever cartograficamente implica escrever ensaiando novas possibilidades de reinventar-se a si o mundo (OLEGÁRIO, 2011, p. 35).

Para Larrosa (2006, p. 189), “tanto o ensaio como o diário, obedecem à mesma regra que o relato de formação: a busca (talvez impossível) de um sentido, de uma direção, de um itinerário pessoal”. A escrita no diário, tecida no presente de algo que ainda está em processo, provoca novas configurações de um plano ainda por vir.

O diário aponta para outras direções ainda não pensadas, acentuando problemas que instigam a produção do trabalho investigativo que está em vias de construção. Nesse sentido, “o diário é um produto da pesquisa, mas, sobretudo, um produtor da mesma, operando como um dispositivo que gera saberes e realidades mais do que descreve” (BOCCO, 2009, p. 67).

Nessa medida, no diário de campo, registramos as observações dos espaços, das relações com os outros, das intervenções pedagógicas no território escolar (propostas de atividades, planejamento, situações de aprendizagem), além das inquietudes e dos incômodos que foram apresentados no decorrer da escrita.

Vivenciamos momentos únicos, em que podemos rever e repensar a nossa forma de trabalhar. Tivemos tempo para repensar sobre a nossa prática pedagógica e sobre as metodologias de ensino.

Nosso primeiro dia como educadoras na EPE não foi fácil, pois mesmo estando há duas semanas em contato com a proposta da escola, ainda estávamos “presas” à forma que trabalhávamos e à proposta de ensino a que estávamos acostumadas. Nosso primeiro planejamento foi todo estruturado e organizado cronologicamente, pensando em quanto tempo duraria cada situação e o que faríamos em todos os momentos do dia, seguindo uma linearidade.

Preocupávamo-nos com o horário, pois não daria tempo de terminar tudo o que estava organizado no papel e, com isso, acabávamos apressando e querendo “atropelar” as coisas. Não respeitamos o “tempo” das crianças. Até que uma delas nos olhou e disse: “Relaxem, aqui temos muito tempo”.

Nossa preocupação era de controlá-los, de mantê-los sentados e que nos ouvissem. Grande pretensão a nossa! O nervosismo e a ansiedade eram tão grandes que não observamos as coisas boas da nossa “aula”, apenas víamos a “bagunça”, a conversa, a curiosidade das crianças em manipular os instrumentos musicais que ali estavam. Outra grande preocupação nossa era manter o espaço limpo e organizado, tudo esteticamente bonito (claro que do nosso ponto de vista, da nossa concepção de estética).

Essa foi apenas a primeira experiência com o grupo. Depois que passou a impressão inicial, que não nos pareceu boa, fomos para casa e refletimos sobre tudo o que aconteceu. Demo-nos conta de que estávamos inseridas em uma realidade e uma proposta pedagógica diferenciada e que as nossas concepções, os nossos conceitos de aula, neste momento, não se encaixavam.

Com isso, começamos a rever nossa proposta, a começar pelo planejamento que estava muito formatado, rígido, fechado. Procuramos deixá-lo mais flexível, com situações que acontecessem a partir da interação com o grupo, em que a imaginação, a criatividade e o desafio eram priorizados.

Passamos a não nos preocupar tanto com o relógio, e sim, a nos preocupar em interagir com as crianças, em vivenciar junto com eles aquele momento, estando por perto se precisassem de algum auxílio, criando, imaginando e aprendendo com eles. Não nos preocupamos com o “resultado final” e procuramos valorizar a caminhada que tivemos até chegarmos ao final da situação.

Depois que fizemos essas reflexões, estávamos verdadeiramente “abertas” para fazermos novas descobertas e aprendizagens com as crianças e vivenciar momentos inesquecíveis.

## REFERÊNCIAS

AMADOR, Fernanda; FONSECA, Tânia M. Galli. Da intuição ao método filosófico à cartografia como método de pesquisa- considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v. 61, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>>.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. São Paulo: Artmed, 2006.

BOCCO, Fernanda. **Cartografia da Infração Juvenil**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso sobre seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: maio 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 39ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana a educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza: **Sabores, Cores, Sons e Aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARROSA, Jorge. Experiência: Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19.p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Ensaio diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um poema de formação de Andreas Sánchez Robayna. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mennna Barreto (Orgs.). **Tempos narrativas e ficções: A invenção de si**. Porto Alegre: Edipuc-RS, 2006.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento Humano**. 5. ed. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

OLEGÁRIO, Fabiane. **Nos rastros das linhas menores de escrita**. 2011.121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul. 2011.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SEGURA, Dino. **Es posible pensar outra escuela?** Escuela Pedagógica Experimental. Coleção Polémica Educativa. Bogotá, Colombia, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.