

Docência, Experiência e Lugares de Aprendizagem

Viviane Castro Camozzato^I
Eloenes Lima da Silva^{II, III}

^IUniversidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Bagé/RS – Brasil

^{II}Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas/RS – Brasil

^{III}Prefeitura de Alvorada, Alvorada/RS – Brasil

RESUMO – Docência, Experiência e Lugares de Aprendizagem¹. O objetivo central deste artigo é problematizar a formação docente a partir de articulações entre as noções de experiência e lugares de aprendizagem. Para a realização de tal intento, são expostas três experiências de formação docente realizadas em um curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública e que privilegiaram, no decorrer dos últimos anos, a criação e experimentação de lugares de aprendizagem. Tendo como premissa a urgência de uma formação focada na criação e experimentação, os lugares de aprendizagem mediados pela experiência sobressaem como uma aposta na dimensão aberta, singular e coletiva de tal processo.

Palavras-chave: Formação Docente. Experiência. Lugares de Aprendizagem. Pedagogia. Estudos Culturais em Educação.

ABSTRACT – Teaching, Experience and Places of Learning. The central aim of this article is to problematize teacher training based on the notions of experience and places of learning. In order to achieve this, three teacher training experiences are presented, which took place in a Pedagogy degree course at a public university and, over the last few years, have focused on the creation and experimentation of learning places. Based on the premise of the urgency of training focused on creation and experimentation, places of learning mediated by experience stand out as a venture into the open, singular and collective dimension of this process.

Keywords: Teacher Training. Experience. Places of Learning. Pedagogy. Cultural Studies in Education.

Início de Conversa

Qual o lugar da experiência na formação de professores/as? De que modos nos colocamos em movimento rumo aos lugares de aprendizagem já existentes no ambiente escolar e, em simultâneo, os comparamos e reinventamos, a fim de provocar uma formação cingida, reconfigurada e transformada por nossas experiências diretas (individuais ou coletivas)? Essas duas perguntas, entre tantas outras que poderíamos fazer, funcionam aqui como alavancas para colocar em cena o seguinte convite: pensar a docência a partir de uma formação mediada por lugares de aprendizagem articulada pela experiência.

Cabe ressaltar que, na perspectiva teórica em que este artigo se inscreve, os lugares de aprendizagem são compreendidos como um *topos* que se expande para além de definições exclusivamente racionais e geográficas, proporcionando condições para a produção de inúmeras experiências que colocam em interação os sujeitos entre si e o mundo. Lugares que nem sempre se identificam apenas por suas características materiais ou arquitetônicas, mas como ambientes que movimentam saberes em constante construção, produzindo aprendizagens a partir das experiências vividas em seus espaços e tempos (Ellsworth, 2005).

Para desenvolver esse percurso, trazemos à cena três experiências de formação docente que privilegiaram, ao longo dos últimos anos, a criação e a experimentação de lugares de aprendizagem. Ao nos referirmos à noção de experiência, partimos do entendimento de que ela é “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta ou se prova” (Larrosa, 2002, p. 25). O radical *periri* se encontra também em *periculum*, perigo, ao que sua raiz indo-europeia é *per*, relacionada à ideia de “travessia”, e, em segundo lugar, à ideia de prova (Larrosa, 2002).

Além disso, o mesmo autor acrescenta que, em alemão, experiência é *Erfahrung*, onde o *fahren* indica “viajar”, salientando ainda que do antigo alto-alemão *fara* deriva *Gefahr*, “perigo”, e *gefährden*, “pôr em perigo”. Por isso, para Larrosa (2002, p. 25), “tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo”. Atravessar territórios é desafiar o conhecido ou o desconhecido, é jogar-se em ambientes quase sempre imprevisíveis, é fazer-se através das experiências que possibilitam outras formas de viver nos espaços-tempos que circulamos, que habitamos e ocupamos.

As distintas formas de vivermos no mundo e com os outros podem ser entendidas como experiências, pois sempre são “relacionais”, do campo das relações sociais. Foucault (2006) abordou tal questão a partir do vínculo ou articulação entre o saber das coisas e a relação pela qual o sujeito governa a si mesmo e aos outros como uma condução de si no e com o mundo. Trata-se, segundo Foucault, somente e sempre dos outros, do mundo e do que nos cerca e, para isso, “apenas é preciso ter destas coisas um saber diferente” (Foucault, 2006, p. 286). Esse modo de saber diferente é relacional, é a relação entre os outros, o

mundo e nós mesmos, pois fazemos de “nós mesmos o termo recorrente e constante de todas estas relações” e é por elas que devemos conduzir nosso olhar para as coisas do mundo. Assim, podemos inferir que as ações do sujeito, constituídas nessa relação com as coisas do mundo e com o outro, podem ser entendidas como uma experiência de aprendizagem, um modo de agir pedagógico.

Esperamos que as experiências elencadas neste artigo – dentre inúmeras outras que fazem parte da nossa coleção de histórias de formação docente – possam evidenciar a dimensão aberta, singular e coletiva de cada momento. De um lado, porque acreditamos numa formação que acontece de forma intensiva e mediada por entre sujeitos, corpos e relações. De outro, porque apostamos que por intermédio de cada experiência, contribuimos para que professores e professoras abertos às suas infinitas e incessantes recriações sejam a tônica.

Indo ao Encontro de Lugares de Aprendizagem

Experiência 1: Julho de 2019. Manhã de inverno. Cerca de 380 quilômetros eram aguardados para transitar entre Bagé/RS e Porto Alegre/RS. Uma expedição pedagógica estava para ocorrer (dentre outras que aconteceram ao longo dos anos num curso de licenciatura em Pedagogia). A viagem comportava estar presente na socialização dos estágios de Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nossa expectativa era gigantesca, uma vez que os/as estagiários/as realizam um trabalho potente, com múltiplas experiências e tendo a arte, muitas vezes, como uma grande atravessadora das proposições com as crianças. Ao chegarmos na socialização nos deparamos com um espaço cuidadosamente projetado para conhecermos as minúcias das práticas, com exposição de materiais diversos ao nosso contato e, ainda, a exposição oral de cada estagiária. Um momento único, que ressoou nos anos seguintes em cada um de nós (algo presente ainda hoje em nossas conversas, pensamentos e ações). Além disso, faríamos uma visita à Escola Municipal de Educação Infantil Vitória Régia, localizada na cidade de São Leopoldo/RS. Dentre outras maravilhas, a escola nos surpreendeu lindamente com uma instalação direcionada às crianças que, no pátio, interagiam entre si, com o espaço e conosco, inclusive. Num espaço externo, com cobertura aérea, as crianças foram recebidas com uma variedade de folhas no chão (cuidadosa e esteticamente disponibilizadas), com redes explorando o espaço aéreo (e podendo ser utilizadas por intermédio da movimentação das mesmas, bem como folhas verdes caindo da parte superior. Cestos, madeiras, convites à fabulação, experimentação e muitas movimentações por parte de braços pequenos que reuniam e jogavam folhas ao alto com admiração. Tal processo foi uma imersão em uma realidade de escola de Educação Infantil que estávamos, naquele dia, iniciando. Além disso, dormimos em Porto Alegre, visitamos a Fundação Iberê Camargo, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS), a Casa de Cultura Mario Quintana (CCMQ), transitamos pelo Centro Histórico de Porto Alegre e chegamos à Usina do Gasômetro. Foram dois dias intensos, de emoção pela ampliação de repertório, experiências e trocas. Dias de constituição e ainda mais elos entre os estudantes, mas também entre os estudos e a curiosidade, a imaginação, a criação e o reconhecimento de que aprender é estar aberto às experiências e às aventuras de sua própria transformação. Foi uma viagem transformadora, conforme relatado pelo grupo, no sentido de que acessamos outros mundos e fomos tocados por eles, padecendo as delícias de ampliar os nossos campos de possibilidades.

A partir do relato de experiência descrito acima, observou-se que a interação dos sujeitos com os ambientes físicos foi possível por meio

do percurso percorrido e das materialidades de espaços, como a universidade, a escola, os museus e as exposições de arte, as ruas e prédios de um trajeto (no Centro histórico de Porto Alegre/RS). É preciso salientar que a produção de uma experiência é possível através da relação entre o *self* e as obras, entre o *self* e os processos disruptivos vividos, como as performances vistas e as ativações na escola e na partilha da formação dos estágios.

Como afirma Ellsworth (2005, p. 2), autora que nos serve de referência neste texto, “temos que procurar a experiência de aprendizagem do *self* nos tempos e lugares do conhecimento em construção, que também são os tempos e lugares de aprendizagem do *self* em construção”². A perspectiva adotada pela autora, de que não é somente o conhecimento que está em construção, mas também o *self* está em permanente construção por meio das relações, das interações com os outros e com o mundo é um olhar que permeia este texto e que possibilita identificar como as experiências e os lugares de aprendizagens são analisados nesse artigo.

Espera-se que pela intensificação das experiências descritas aqui, seja evidenciada a “força pedagógica” atuante em distintos locais, denominados por Ellsworth (2005) como “lugares de aprendizagem”. Lugares que proporcionem algum tipo de interação e relação social para a produção de experiências vividas por meio da força pedagógica que movimenta, continuamente, conhecimentos e aprendizagens. Afinal, imaginados, percebidos, sentidos, praticados e vividos, os espaços-tempos comportam lugares de aprendizagem que podem articular tanto as “utopias” quanto as “heterotopias” (Foucault, 2001), pois são marcados pela justaposição das distintas experiências de aprendizagem e modos de condução.

A essa discussão queremos propor, ainda, o quanto os lugares de aprendizagem não precisam estar lá, simplesmente, à disposição para nós. Pelo contrário, muitas vezes nós criamos (ainda que de formas diversas e mais acessíveis, inclusive) os lugares de aprendizagem mediante uma experiência concreta. Na expedição pedagógica relatada anteriormente, foram muitos os espaços percorridos e os lugares de aprendizagem acessados. Um desses lugares de aprendizagem foi criado através de uma tarde de experimentação por parte das crianças da escola. Nós, estrangeiros naquele espaço escolar, fomos tocados por um lugar de aprendizagem que pelas suas características e pelo inusitado do encontro, inclusive, nos colocaram em processo de contato entre o “fora” e o “dentro”, entre o “exterior” e o “interior”, ou seja, entre a materialidade física do espaço e a forma como nosso *self* processou toda aquela vivência. É essa interação através do lugar de aprendizagem e a nossa condição de sujeitos atuantes no espaço, que proporciona uma experiência intensa de formação e desconstrução. É importante destacar aqui a interação como um processo onde corpo, mente e cérebro³ atuam conjuntamente em uma experiência vivida e aprendida (Ellsworth, 2005). Segundo a mesma autora (2005), um misto de ações, pensamentos e sentimentos, onde os sentidos estão aguçados e

as sensações são produzidas a partir desses movimentos incessantes entre o *self* e o lugar.

Trata-se de experiências de aprendizagem em que o corpo atua como estrutura orgânica da ação, o cérebro funciona como o órgão que transmite estímulos em forma de pensamentos, e a mente, por sua vez, responde pelas sensações durante as ações pensadas e realizadas (Ellsworth, 2005). Todo esse movimento é inseparável e produzido simultaneamente durante uma experiência de aprendizagem, pois é “a sensação encarnada de fazer sentido, a experiência vivida das nossas aprendizagens que fazem o que chamamos de conhecimento” (Ellsworth, 2005, p. 01).

A integração entre corpo, mente e cérebro desafia a concepção de que pensar, agir e sentir ocorrem isoladamente. Essa compreensão integrada evidencia a relevância das sensações na constituição das experiências de aprendizagem, uma vez que é pela ativação conjunta dos sentidos que os sujeitos se percebem presentes e implicados nos processos proporcionados pelos lugares de aprendizagem. A fusão entre pensar/agir/sentir em um lugar de aprendizagem produz experiências em que o sujeito se encontra em um intervalo de transição entre aquilo que já foi e o que ainda está por vir (Ellsworth, 2005).

Ora, os lugares de aprendizagem subvertem sua função e posicionamento fixo e instituído pelo pensamento racional, atuando como interstícios que promovem aberturas para outros espaços-tempos. Movimentos pelos quais os sujeitos vivenciam experiências de aprendizagem mutantes (Ellsworth, 2005), pois se processam por vias não lineares, onde os ritmos e velocidades nunca são estáticos: acompanham as performances, os eventos, as culturas que se movimentam nos espaços-tempos experimentados.

Ellsworth (2005) adverte que para encontrarmos e identificarmos determinados lugares de aprendizagem é preciso localizar os seus “pontos pivôs”. Essa “precisão” pode ser verificada, segundo a autora (2005), através dos fluidos, dos movimentos que são identificados por meio de determinados pontos cruciais na arquitetura ou demais aspectos físicos de um lugar de aprendizagem e que colocam em relação binarismos como público/privado, interior/exterior, eu/outro, pessoal/político.

Os lugares de aprendizagem, levando em consideração sua dimensão e características físicas, materiais e arquitetônicas, podem ser excelentes laboratórios onde experiências de aprendizagem são vivenciadas e analisadas como experiência estética e também ética, tal como expressa em momentos específicos da *experiência 1*. Para Ellsworth (2005), a ênfase nas experiências estéticas em processos de aprendizagem transforma qualitativamente o ‘eu’ próprio e o ‘eu’ do outro por meio dos movimentos e das sensações, como caminhos que levam ao conhecimento. Essa experiência estética de aprendizagem, segundo a autora, está imersa em redes de códigos culturais e sociais que produzem e são produzidos pelas pedagogias. Nesse processo circulatório de

produção e criação do pensar/sentir em determinados lugares, a Arquitetura, como dimensão estética, envolve a Pedagogia e a Pedagogia envolve a Arquitetura (Ellsworth, 2005).

Em lugares de aprendizagem, os movimentos do pensamento e dos sentidos acionados por meio da ação conjunta do corpo/mente/cérebro atuam como veículos de ligação nessa interação com os componentes “exteriores” ao sujeito. Nesse sentido, os lugares de aprendizagem podem ser interpretados como ambientes que criam “topologias” de relacionamento entre eu e o outro, que colocam em movimento o “dentro” e o “fora”, já que “eles nos convidam a habitar essas topologias de forma a liberar potencialidades para lançamentos de pensamentos, sentimentos e (inter)ações que em outras velhas configurações são capturadas e não são livres para emergir” (Ellsworth, 2005, p. 117). Um convite que nos possibilita percorrer esse *topos* em busca das experiências de aprendizagem a partir de outras e novas perspectivas, que ampliam as possibilidades de operar com os usos e entendimentos do conceito de pedagogia no espaço-tempo.

Nessa direção, “Arquitetar um espaço já é parte do que podemos fazer para conexões se processarem”, na medida em que “Produzir encontros é uma porção significativa do nosso trabalho formativo com a arte e com a cultura [e acrescentamos: com a educação e com a docência] e para que aconteçam precisam [...] serem provocados efetiva e afetivamente” (Belinaso, 2019, p. 44). Na *experiência 1*, assim, vemos o quanto foram múltiplos os encontros em uma expedição pedagógica que envolveu deslocamentos diversos a partir do contato com uma nova cidade (Porto Alegre/RS), com espaços históricos, culturais e artísticos (Mercado Público de Porto Alegre, Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS), Casa de Cultura Mario Quintana (CCMQ), Fundação Iberê Camargo), com uma socialização de práticas de estágio em Educação Infantil na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (com um espaço cuidadosamente planejado para a partilha, causando impacto em cada pessoa presente pela atmosfera criada e pelas falas potentes e animadoras) e, por fim, com a experiência na escola, mediante a instalação e o contato direto com as pessoas e uma realidade escolar diferente. Frente a isso, faz sentido pensar que os “Processos formativos podem ser pensados como aberturas para novos encontros” (Belinaso, 2019, p. 44).

A Pedagogia e a Docência como Criação: a construção de lugares de aprendizagem

Ellsworth (2005) nos incita a pensar e problematizar o caráter pedagógico de nossas experiências na contemporaneidade, tendo em vista que há pedagogias em ação em contextos plurais. Assim, a autora contribui para as discussões em torno do que os Estudos Culturais em Educação⁴ vem chamando de “pedagogias culturais⁵”, justamente para endereçar às pedagogias para além dos espaços escolares. Isto é, as pedagogias não atreladas a instituições mais formais de ensino. Em suma, a autora evidencia o quanto experiências de aprendizagem acontecem

mediante a interação dos sujeitos em lugares de aprendizagem e entre si. Trata-se, sobretudo, de interações produtivas, na medida em que os lugares convocam, de certo modo, a uma interação constante, emergindo relações entre o corpo dos sujeitos, suas mentes e as experiências concretas e vividas nesses lugares, provocando mediações entre o “fora” e o “dentro” e, ao mesmo tempo, colocando em questão essas distinções.

Faremos, aqui, uma pausa. Aliás, um adendo. Traremos em questão a noção de emoção a partir de Didi-Huberman (2016), que em breve ensaio nos propõe pensar o quanto as emoções nos mobilizam. Isso não deixa de endereçar uma crítica ao racionalismo, na medida em que esse criou, ao longo da história, a oposição entre *logos* e *pathos*, implicando em uma renegação da emoção no ocidente. Contudo, Didi-Huberman (2016) traça elementos que a situam tanto a partir de uma condição social das emoções quanto a partir do reconhecimento de sua potencialidade para a mobilização social. O autor indaga: “uma *emoção* não seria uma *e-moção*, quer dizer, uma *moção*, um movimento que consiste em nos pôr para fora (*e-*, *ex*) de nós mesmos?” (Didi-Huberman, 2016, p. 25-26, grifos do autor). E, além disso, “se a emoção é um movimento, ela é, portanto, uma ação: algo como um gesto ao mesmo tempo exterior e interior”, uma vez que “quando a emoção nos atravessa, nossa alma se move, treme, se agita, e o nosso corpo faz uma série de coisas que nem sequer imaginamos” (Didi-Huberman, 2016, p. 26).

Podemos tratar de *e-moção*, de *moção*, de movimento. Aqui, então, nos associamos às articulações entre a emoção e o *self*, mas também com os outros e com as experiências ético-estéticas provocadas a partir do endereçamento aos estudantes de licenciatura em Pedagogia. As experiências visibilizadas neste artigo pretendem, sobretudo, proporcionar o entendimento do quanto uma formação docente construída em torno de lugares de aprendizagem pode criar uma fenda, uma abertura sensível e ativa para que se esteja ainda mais presente em um trajeto formativo singular.

Se, por um lado, como Didi-Huberman (2016) nos convida a problematizar, a sociedade ocidental ligou as emoções a uma noção de primitivismo e, devido a isso, os indivíduos que se emocionam como aqueles supostamente “menos racionais” – nesse caso, crianças, animais, mulheres, idosos, etc. –, cremos que podemos pensar, por outro lado, no quanto no decorrer desse processo também as humanidades e os processos de formação carregam alguns vestígios dessa história ocidental. Nessa perspectiva, as classes da sala de aula viradas para o quadro, o professor posicionado na frente, as classes em fileiras umas atrás das outras não nos indagam sobre qual o lugar da emoção nesse tipo de espaço? Aliás, e nossas histórias de formação, localizadas em espaço-temporais diversos, o que nos dizem? De que modo a emoção tem estado presente, como um elemento a ser buscado e valorizado? Quanta vida sensível encharca os nossos processos formativos? E quanta vida sensível criamos e mobilizamos enquanto docentes que formam futuras professoras e professores?

Interessantemente, com Didi-Huberman (2016) somos levados a subverter o entendimento sobre a emoção, na medida em que ela é deslocada de uma forma de imobilidade e vista, sobretudo, como promotora de ação. Por conseguinte, com a emoção algo sai de nós, algo é expelido. Além disso, estamos em estado de presença ativa nesse movimento de emoção. Há, em suma, uma enorme complexidade com a emoção, pois muitas vezes ela nos desafia, nos escapa e subverte as nossas tentativas racionais de controle. Quando externalizada, a emoção passa a habitar em nós para além do meramente individual, talvez. Com isso, nós pensamos na potência afirmativa de uma formação docente que considere a emoção como um elemento de primeira grandeza.

Didi-Huberman (2016) reitera sobre a emoção-ação, sobre a não passividade das emoções. Com as emoções e sua urgência (por gritos, choros, surpresas, espantos, etc.) temos um elemento altamente mobilizador. Vejamos o que o autor diz: “Se não podemos fazer política efetiva apenas com sentimentos, tampouco podemos fazer boa política desqualificando nossas emoções, isto é, as emoções de toda e qualquer pessoa, as emoções de *todos em qualquer um*” (Didi-Huberman, 2016, p. 38, grifos do autor). E se trocarmos a palavra política por formação docente? Talvez se trate, propriamente, de uma política efetiva de formação docente que reafirme um lugar para (e com) as emoções, a fim de deslocar, inclusive, os modos como experimentamos a docência em nossas trajetórias.

A nosso ver, tais discussões têm relação com a *experiência 2*, que expomos a seguir:

Experiência 2: O cenário é um ateliê de música criado de forma intensiva em uma experiência de formação docente na licenciatura em Pedagogia. Tendo a pesquisa como mote, diferentes grupos foram convidados a colocar em cena o princípio da criação a partir da conexão entre diferentes linguagens e o processo criador de docentes e crianças. A professora-propositora da ação acredita que às professoras e professores cabe experimentar diferentes posições e lugares de experiência. Por isso, uma formação de estudantes de Pedagogia pautada pela conexão irremediável entre teoria e prática. No transcorrer do processo de pesquisa, criação e execução do ateliê, as três estudantes-criadoras promoveram inúmeros deslocamentos, tais como: a música e a necessidade da experimentação, a criação de um espaço propositivo em que os sujeitos experimentaram diretamente sons, sentidos, cores e sensações, o convite para aliar corpo, mente e movimentações mediante certa “cavidade” que se abria em nós, pela experiência no espaço e com os demais. Afinal, não se estava só no ateliê, mas em sintonia com outras pessoas-experimentadoras e abertas à criação. O ateliê tinha bateria, guitarra, tambores, músicas de diferentes estilos com vistas a contribuir para a ampliação do repertório dos sujeitos, luz negra para a ambientação do espaço, tecidos e fantasias, maquiagens e tintas em neon para contrastar com a luz, etc. A sincronia de ações e a abertura à experimentação fizeram com que ninguém quisesse encerrar a noite de experimentação. A vida universitária, naquela noite, foi estendida ao limite.

A descrição acima significou experiências de aprendizagem em que mente e corpo estavam ativos. Não havia espaço para a fragmentação dos sujeitos, nem para uma “fatiação” ao modo de aprender com o cérebro, com a mão que registra, com os ouvidos que escutam ou com

os olhos que leem um texto. Mas, muito mais, com um corpo-pensante que, conjuntamente com os outros corpos-pensantes, estava vivenciando uma experiência única e singular: a partilha de um momento pesquisado, planejado e intensamente vivido em coletividade. Um deslocamento, portanto, de uma aprendizagem por aquisição de conhecimentos ou mesmo de transmissão direta por via oral para, mais especialmente, experiências compartilhadas e efetivamente experimentadas numa simbiose constante entre pensamento, ação e emoção. Há, aqui, uma exterioridade intensa e viva que reverbera nos processos subjetivos, instalando experiências que nos indicam o quanto experimentar é condição para o aprender.

Camozzato e Costa (2013) analisam o quanto a pedagogia sofreu um deslocamento fulcral, qual seja: de uma centralidade no mestre para uma pedagogia vista, muito mais, como a ação de si sobre si – uma forma de automodelagem. Desse modo, de uma pedagogia como arte – e, por isso, dependente da figura de um educador-artista que daria forma aos sujeitos, à semelhança de um mestre que os esculpia, moldando-os conforme sua intenção – passamos às artes da pedagogia. Essa movimentação conceitual expressa o quanto as condições culturais contemporâneas nos levam a considerar que cada sujeito é, em alguma medida, mestre de si mesmo, sem a dependência (mas também sem a exclusão) de um outro para o seu esculpimento, uma vez que a atuação sobre si é condição para criar, continuamente, novas formas de existir (Camozzato; Costa, 2013).

Ao fazerem referência às “artes da pedagogia”, tal expressão permite nos conectarmos aos lugares de aprendizagem, na medida em que as produções de si que ali ocorrem passam, cada vez mais, a depender de uma multiplicidade de possibilidades. Isto é, também o professor e a professora, mas não apenas. Os espaços que atravessamos, os filmes, as exposições pelas quais passamos, os trajetos entre instituições, o livro que lemos, a música que escutamos mais de cem vezes – entre outros – compõem nossas experiências e aprendizagens. Nessa abertura a se formar em relação aos processos, materiais e espaços, cremos que tal vínculo pode se intensificar quando nos provoca a pensar a formação docente como algo que se beneficia a partir do planejamento e da projeção de lugares de aprendizagem em que a experiência seja tomada como condição primeira, como temos argumentado no decorrer desta discussão. Nesse ínterim, a experiência pode ter um atravessamento da emoção, de um “movimento para fora de si” (Didi-Huberman, 2016, p. 28).

Na *experiência 2*, ademais, temos a arte. E a arte, como enfatizam Deleuze e Guattari (1992), é a única coisa no mundo que se conserva. Os gestos, as obras ou as experimentações artísticas já não dependem mais daqueles que as criaram, pois o que conserva a arte são os blocos de sensações, como compostos de afectos e perceptos. Para os autores (1992)

[...] os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são

atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. (Deleuze; Guattari, 1992, p. 212).

Nesse composto de sensações, o ato de criação realizado em um lugar de aprendizagem – como um ateliê de arte – funciona como abertura: como experiência que nos atravessa e amplia nossos modos de viver. Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações, como afirmam Deleuze e Guattari (1992). E, se com a arte temos a possibilidade de criar fraturas, indagar os nossos cotidianos e interromper processos mecânicos, é, sobretudo, porque há um atravessamento do ato criador, justamente na medida em que, “ao se criar ocorre uma movimentação de nossos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se ofereçam à razão, ao pensamento” (Duarte Júnior, 1994, p. 53). Ora, isso significa que “o ato de criação é muito mais produto de sentimentos, de intuições, do que de operações puramente lógicas” (Duarte Júnior, 1994, p. 53).

“Ainda com respeito a atitude criadora, pode-se afirmar que ela se constitui também num *ato de rebeldia*” (Duarte Júnior, 1994, p. 53), uma vez

[...] que o criador deve *negar* o estabelecido, o existente, para propor um outro caminho, uma outra forma, enfim, para propor o novo. O novo surge a partir de um descontentamento com relação ao estabelecido. Nesses termos qualquer ato criativo é sempre *subversivo*, pois visa a *alteração*, a *modificação* do existente (Duarte Júnior, 1994, p. 54, grifos do autor).

O que esperamos salientar, aqui, é o quanto a docência é um espaço próprio de criação. Por isso, pensar em sua formação talvez possa implicar em fomentar, projetar e criar lugares de aprendizagem que contribuam, sobretudo, para desassossegar, subverter e constituir processos formativos que tenham o entendimento de que a docência é lugar de transformação incessante, a qual é promovida na medida em que haja uma abertura. Melhor ainda, muitas e plurais aberturas. E, como pontuam Deleuze e Guattari (1992, p. 166), “nenhuma criação existe sem experiência”, a composição entre docência e processos criadores produzem experiências de aprendizagens como zonas indeterminadas, onde a vida acontece, pulsa e se reinventa. O acesso a essas zonas, muitas vezes, se dá por meio da arte.

Isso seja a partir de expedições pedagógicas, de convites a olhar e perceber, ou ainda por meio da fomentação e criação de lugares de aprendizagem, bem como pela circulação por entre eles. Sob essa perspectiva, talvez possamos pensar a docência a partir dos lugares de aprendizagem e do quanto tais lugares não precisam depender apenas da arte como área de conhecimento. Pelo contrário, parece uma urgência que transcenda as fronteiras disciplinares e as conecte.

Os lugares de aprendizagem, cabe ressaltar, abrem espaço para experiências que vão além da transmissão de conhecimentos. A arte, entendida como prática relacional e processual, por sua vez, potencializa a criação de ambientes educativos em que o aprender se dá na experimentação, no sensível e na cocriação. Nessa perspectiva, os espaços educativos tornam-se “territórios de invenção”, onde os saberes são (re)construídos por meio das interações e das experiências vividas. Tal concepção está em consonância com a noção de que a arte não se reduz a um produto final: ela é, sobretudo, acontecimento em movimento. Enquanto processo incessante de devir, a arte se constitui como um campo de forças que se (re)atualiza e se (re)configura no entrelaçamento entre gestos, materiais e afetos. Trata-se, não obstante, de uma experiência que desestabiliza ordens e sistemas preestabelecidos, convocando-nos à criação de outras formas de perceber, sentir e interagir com o mundo (Manning, 2018; 2019).

Por isso mesmo, as discussões em torno da “força pedagógica”, do espaço de transição, das fraturas em torno de um “interior” e “exterior”, de um “lá” e “aqui”, etc., fazem sentido tendo em vista que primamos por uma formação docente de qualidade, que compreenda o quanto a docência implica em uma relação direta, experiencial, com a criação de sentidos e significados sobre o fazer docente. Não basta, desse modo, dessensibilizar o processo de formação docente por intermédio de um embrutecimento em torno da manifestação excessiva dos sentidos da audição e fala, exclusivamente. Nem mesmo apenas pelo domínio da leitura e da escrita (embora essenciais e necessários de estarem na vida acadêmica e profissional diária), mas pelo engendramento de diferentes sentidos, linguagens e, da mesma maneira, experiências que mobilizem os estudantes em formação como um todo, explodindo binarismos como razão e emoção, teoria e prática, entre outros. Como formadores de professoras e professores, defendemos a revisitação das nossas próprias práticas a fim de que abram espaço para a criação de inusitados cotidianos e de lugares de aprendizagem que ajudem a formar profissionais que deem sentido à articulação (sempre produtiva) entre fazer e pensar, entre conhecer e se emocionar.

Experiência 3: E se o espaço mais esperado for uma sala escura? O que ocorre por lá? De que ela é feita? Quais histórias a compõem? Uma delas faz referência a um turno em que ela foi recriada do seguinte modo: com um montante considerável de papel picado no chão, saquinhos de tecido voil com aromas variados caídos do teto e, entrelaçado a isso, pedaços de papel higiênico quase transparentes de tão finos que também ficaram caídos de cima ao chão, prolongando-se no espaço. Pelos cantos da sala, ainda, rolos do mesmo papel para a experimentação e criação. Essa sala recebeu diferentes grupos que, ao sabor das vivências e aberturas dos presentes, reinventaram de muitos modos os seus usos. Para um grupo a sala escura com luz negra virou um grande mar. Nadaram intensamente, deram braçadas de um canto ao outro da sala, de repente um tubarão apareceu e perseguiu alguns nadadores, enquanto outros sujeitos inventaram histórias de festas, casamentos, ruínas, etc. As pessoas presentes fabularam e ficcionaram a existência criando acontecimentos singulares. Para outro grupo a sala virou um grande palco de dança, em que o contraste entre os longos pedaços de papel ajudaram a compor coreografias que sintonizaram corpos, papéis, música e movimentos. Enfim, adentrar aquele espaço era se deparar com uma produção irreproduzível, posto que efetivada por quem estava

lá, naquele momento, com um grupo preciso e movido por uma experiência irrepetível. Outros grupos adentraram na sala sempre replicada e reorganizada, mas nenhuma experiência foi igual. À cada vez, novas histórias, novos atos criadores e a reinvenção constante de um mesmo lugar de aprendizagem.

“Sala escura”, “luz negra”, “experimentação e criação”, “vivências”, “aberturas”, foram apenas alguns dos termos descritos na *experiência 3*, que destacam e evidenciam uma intensa provocação do lugar de aprendizagem especialmente construído. Ao proporcionar uma movimentação, não somente pelo lugar, os sujeitos presentes na experiência foram convocados a habitar e também criar um lugar outro, que não está facilmente acessível nos nossos cotidianos.

A criação de um outro lugar por meio dos acontecimentos, ações e invenções a partir da *experiência 3* nos remete às considerações de Certeau (1998) ao afirmar que uma “prática do espaço é indissolúvel do lugar sonhado”, é o “processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio” (p. 183). Nesse sentido, Silva (2018) destaca que a organização de um espaço para experimentações instaura uma “topologia desejada”, um lugar sonhado e imaginado possível de ser vivenciado pelo viver ativo de possibilidades e conhecimentos que podem acontecer a cada encontro, a cada aproximação e invenção com os outros em um lugar. Lugares que proporcionam e produzem inúmeras e distintas experiências de aprendizagem.

Projetar e preparar tal lugar de aprendizagem, na *experiência 3*, estava aliado, sobretudo, a um conjunto de intencionalidades que consideramos vitais, quais sejam:

(a) criar um lugar a partir de um espaço habitado. Nesse sentido, cabe referir que criar um significado é estabelecer uma relação mais única, por isso, trata-se de se deslocar de um espaço para um lugar que, ao ser experimentado de formas diferentes e singulares, subverte a sala simples que, assim como as demais de um prédio universitário, agora se destaca em relação às restantes pelo lugar-outro que, ali, abre a possibilidade para experimentações múltiplas;

(b) a compreensão de que cada lugar lida com a heterotopia, como salientado anteriormente. O espaço de formação – nesse caso, o espaço universitário – nos parece por demais sério, por demais sisudo. Um espaço que se sacraliza a partir de tal marca, muitas vezes, aliás. Em *Outros Espaços*, Foucault (2001) refere o quanto a heterotopia diz respeito a lugares que são reais, mas que em nossas sociedades são postos como estando fora dos lugares estabelecidos socialmente. Desse modo, tratar de heterotopia significa certo espaço do outro. Sabemos o quanto a sociedade ocidental tem investido, ao longo da história, no “uno”, no “mesmo” e no assento ao universal. Sobreposição, assim, um incessante espaço do mesmo e a educação, que enquanto fruto das heranças da racionalidade ocidental, não escapa por completo dessa lógica. Contudo, essa não é uma sentença, mas uma crítica que pode permitir, em especial, que se recrie essa condição;

(c) a *experiência 3* expõe, ainda, as fabulações e ficcionalizações que o lugar de aprendizagem produzido incitava a ocorrer. Ora, o espaço de quatro paredes – uma sala de aula que foi subvertida em seus usos e significados – convidava a novas experimentações orais e corporais. Devido a isso, foi realizada uma suspensão do “real”, que tão precariamente tem sido motor da educação, extraindo a potência de imaginar e reinventar e, conseqüentemente, fabular e ficcionar. Projetar este lugar de aprendizagem teve a intenção, dentre outras, de engendrar um *ato de rebeldia* (Duarte Júnior, 1994) na formação docente, promovendo experiências passíveis de gerar deslocamentos intensos.

A partir de Ellsworth (2005) fazemos o exercício de considerar o quanto um dos gestos docentes mais vitais a serem discutidos gira em torno de certa curadoria por lugares de aprendizagem, na medida em que isso implica um deslocamento de uma noção de corporalidades fixadas em paredes escolares para privilegiar, sobretudo, uma movimentação por entre lugares e corpos. Na interação entre sujeitos e lugares de aprendizagem, segundo Ellsworth (2005), cabe salientar que os distintos lugares podem ser denominados e identificados, pois acionam sentidos e possibilitam sensações entre pensar e sentir, uma vez que somos movidos através do tempo e do espaço entre conhecer e não conhecer, no espaço e no tempo de aprendizagem como uma experiência vivida, como abertura e intervalo de mudança para um futuro imprevisível.

Ellsworth (2005) propõe mudanças de perspectiva no entendimento de educação e de pedagogia, portanto, de aprendizagem. Ao enfatizar, por exemplo, que não quer ensinar e aprender na ausência da emoção, do prazer, dos artefatos culturais, dos acontecimentos e das experiências que proporcionam a interação entre corpo/mente/cérebro dos indivíduos e o mundo que os rodeia, a autora possibilita abordar experiências pedagógicas de aprendizagem que desafiam olhares acostumados a enxergar a aprendizagem de pontos de vista fixos.

Ademais, tendo como mote de discussão o conceito de espaço transicional, trabalhado a partir das contribuições do psicanalista Donald Winnicott, Ellsworth (2005) salienta que tal conceito é produtivo na medida em que contribui para uma suspensão de divisões em torno de “dentro” e “fora”, dentro de si e fora de si, etc., como temos argumentado. Isso porque a transição não faz referência à ordem dos conteúdos, mas aos novos usos. Isto é, para além de um pensamento dicotômico, o que sobressai é, justamente, o fato de que os conteúdos são realocados e postos em novos contextos, tendo acréscimos de “novidade”. O espaço transicional, assim, implica em uma suspensão produtiva entre divisões: “tanto os limites físicos reais quanto os imaginados... são colocados em jogo” (Ellsworth, 2005, p. 32). O espaço transicional acontece na medida em que os sujeitos encontram possibilidade para experimentação, tendo uma entrada para relações impensadas, intensas e mais abertas.

Nessa direção, convocamos neste momento as discussões propiciadas pelo filósofo e pedagogo John Dewey (2010), posto que pode nos

auxiliar na abordagem ao conceito de experiência. Em sua obra *Arte e Experiência*, publicada originalmente em 1934, Dewey está preocupado com as qualidades da experiência estética no campo da arte. No entanto, acreditamos que seja possível encontrar na ideia de experiência desenvolvida pelo autor algumas afinidades a respeito das condições e aprendizagem que são proporcionadas através da relação entre o indivíduo e o meio. Para Dewey (2010), embora a filosofia, mesmo a empírica, sempre tenha falado da experiência em geral, o autor refere-se a uma experiência contínua que denomina como “singular”,

[...] porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente (Dewey, 2010, p. 109).

Para o autor (2010), a compreensão dessa experiência singular implicada por meio da interação entre o eu e o mundo é integral, uma vez que

[...] a vida não é uma marcha ou fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro (Dewey, 2010, p. 110).

Portanto, pode-se entender que por meio dos distintos movimentos e interrupções uma experiência é integralmente vivida. Para tornar-se “singular”, segundo Dewey (2010), a experiência necessita de uma unidade que a constitua e a perpassasse inteiramente, a despeito das variações das partes que a compõem. Essa unidade, continua o filósofo (Dewey, 2010, p. 112), “não é afetiva, prática nem intelectual, pois esses termos nomeiam distinções que a reflexão pode fazer dentro dela”. Mesmo a existência de pausas e lugares de repouso em uma experiência de fusão contínua como a “singular” servem para pontuar e definir a qualidade do movimento, resumindo aquilo que passou e impedindo sua dissipação (Dewey, 2010).

É por isso que esse tipo de experiência vai possuir um significado intelectual, onde o movimento do pensar se dá por meio de um fluxo de ideias como fases que são “afetiva e praticamente distintas de uma qualidade subjacente em evolução; variações móveis, não separadas e independentes [...], e sim matizes sutis de uma tonalidade penetrante e em desenvolvimento” (Dewey, 2010, p. 113). Os “matizes sutis” que formam a “tonalidade” irão compor o que Dewey (2010) chama de “ligação íntima” entre o fazer e o sentir.

Essa ligação é indispensável para que uma experiência seja integral e singular, pois, se “ao manipularmos, tocamos e sentimos; ao olharmos, vemos; ao escutarmos, ouvimos”; é esse olhar que acompanha aquilo que é feito (Dewey, 2010, p. 130). Essa ligação íntima, segundo Dewey (2010, p. 130), em que “o fazer posterior é cumulativo, e não uma questão de capricho nem de rotina” é o que vai distinguir uma experiência singular de uma ação predominantemente prática, pois “uma

atividade pode ser automática demais para permitir uma sensação daquilo a que se refere e para onde vai” (Dewey, 2010, p. 114).

Já na obra *Experiência e Educação*, Dewey (1971) destaca a “diferenciação” como primeiro critério que marca a continuidade de uma experiência, pois “cada experiência é uma força que se move. Seu valor só pode ser julgado com base nessa direção que se move” (p. 44). A “interação” e a “situação”, juntamente com o “meio”, são demais critérios indispensáveis para interpretar uma experiência em sua função e força educativa que assinam a igualdade de fatores das condições objetivas e subjetivas, pois toda experiência é um “jogo recíproco” dessas condições, que tomadas juntas, constituem o que o autor chama de uma “situação” (p. 48). As concepções de “situação” e “interação” são inseparáveis, pois uma experiência é sempre o que é porque tem lugar, uma “transição” entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente, e se este último consiste em pessoas com quem está falando, o objeto de que se fala forma parte da situação” (Dewey, 1971, p. 51). O ambiente, segundo o autor, é qualquer condição em que o indivíduo interage com as necessidades, propósitos e capacidades pessoais para criar uma experiência.

Termos como “interação”, “transição”, “situação” e “meio” se tornam caros em um artigo que coloca o foco na docência, considerando que nenhuma experiência ocorre no vazio, como indica Dewey (1971, p. 44, grifo nosso): “existem *fora* do indivíduo fontes que dão lugar a experiência e esta se encontra, constantemente, alimentada por essas fontes”. Formulada por Dewey entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, essa ideia vai postular que o sujeito não realiza aquisição da experiência, mas que se constitui e também é produzido através de movimentos constantes, contínuos, embora não repetitivos de experiências entre os demais indivíduos e o meio que o circunda.

A importância do conceito de experiência exposta por Dewey (2010; 1971) apresenta componentes que possibilitam entender a transição que o indivíduo estabelece em sua relação com o meio. Dessa maneira, se conectam às investigações de Ellsworth (2005), as quais dizem respeito àquelas experiências do corpo, da mente e do cérebro que produzem, conjuntamente, uma resposta afetiva para se constituir e se relacionar no tempo e no espaço mediante distintos lugares de aprendizagem. Para captar as possibilidades pedagógicas de tais lugares, afinal, é necessário mudarmos nosso ângulo de visão. Ou seja, não olhá-los a partir do “centro” de discursos e práticas educativas dominantes, pois existem muitos lugares provocativos e promissores para investigações, lugares peculiares, onde existe uma dificuldade de classificar a pedagogia e a aprendizagem. Incluindo, ainda, os lugares que criamos. O conceito de “lugares de aprendizagem”, desse modo, destaca as sensações efetuadas pelo corpo, a mente e o cérebro, como esperamos ter pontuado a partir da exposição das três diferentes experiências com lugares de aprendizagem.

Uma Pausa na Conversa (Considerações Finais)

Neste artigo, debruçamo-nos sobre três experiências de formação docente – a *experiência 1*, que teve como foco uma expedição pedagógica com múltiplas experiências singulares, a *experiência 2*, que trouxe como destaque um ateliê de música e a *experiência 3*, centrada em experimentações numa sala de luz negra –, com o objetivo de articulá-las para evidenciar o quanto o entrelaçamento entre docência, experiência e lugares de aprendizagem é uma urgência para a qualificação dos processos de formação. Quisemos, assim, colocar um acento especial nos processos abertos, dinâmicos e repletos de experimentação que são possíveis e necessários em nossos cursos de formação de professores/as. Afinal, como reinventar a docência se não, também, pela experiência direta, intraduzível e única?

O conceito de lugares de aprendizagem, apresentado a partir de Ellsworth (2005), foi central em nossas discussões, uma vez que ele representa um deslocamento vital em torno das dicotomias como dentro/fora, razão/emoção, etc., contribuindo para que repensemos a formação de professores/as, tendo como fio condutor o quanto a experiência é algo que nos acontece (Larrosa, 2002). Devido a isso, quisemos demarcar o quanto ela pode ser provocada por intermédio de lugares de aprendizagem produzidos de forma específica ou ainda, por lugares em que passamos/atravessamos, como na *experiência 1* apresentada, quando fomos experimentar processos, a partir de uma expedição pedagógica. Atravessar lugares, experimentar com todos os sentidos, viver uma experiência ao mesmo tempo individual e coletiva, dentre outras movimentações, implica em abrir frestas na endurecida formação docente tão pautada pelos sentidos da visão e audição, tão próprios de grande parte da formação universitária brasileira.

Mais especificamente, procuramos convidar nossos leitores/as a adicionarem os conceitos de experiência e de lugares de aprendizagem no cotidiano de suas ações na formação de professores/as. A nosso ver, isso implica considerar que a formação é potencializada quando os estudantes são confrontados com a necessidade de experimentarem de forma direta processos específicos que os tiram de certa passividade, provocando uma movimentação intelectual e corporal. Por entre lugares, materialidades e outros corpos-sujeitos, deslocamentos, tremores, emoções e mais algo da ordem do intraduzível e do inexplicável podem ocorrer. Ao articularmos docência, experiência e lugares de aprendizagem, quisemos, portanto, chamar a atenção para a produtiva configuração de tal entrelaçamento, na medida em que abre a formação para “o quanto a criação aparece como um substrato de qualquer possibilidade para a reafirmação da universidade (e de outras instâncias educativas, por que não?) como um tempo-espaco de criação” (Costa; Camozzato, 2021, p. 421).

Recebido em 05 de março de 2023
Aprovado em 11 de abril de 2025

Notas

- ¹ Os autores agradecem ao professor Rodrigo Saballa de Carvalho e às suas estagiárias de Educação Infantil no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), turma de 2019/1, bem como às professoras Mari-sete Schmidt, Adriana Aparecida Souza, Carolina Severo e Ozi Oliveira – juntamente com toda a equipe e as crianças da EMEI Vitória Régia, em São Leopoldo/RS – pela generosa acolhida às professoras e estudantes da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), unidade em Bagé/RS. A expedição pedagógica realizada foi profundamente mobilizadora e transformadora, desdobrando-se em fecundas reviravoltas no processo formativo.
- ² As traduções das línguas inglesa e espanhola, presentes no decorrer deste artigo, estão sob nossa responsabilidade.
- ³ A expressão “corpo, mente e cérebro”, amplamente mobilizada por Ellsworth (2005), é aqui retomada como referência a uma crítica à separação entre razão e emoção, estruturante da racionalidade moderna. Tal separação sustenta o império das dicotomias – ainda hoje presentes – que conformam, em especial, a tradição racionalista ocidental. Ancorados nos Estudos Culturais em Educação, particularmente em sua vertente pós-estruturalista, recusamos, junto à referida autora, a concepção de uma mente supostamente autônoma, universal e desvinculada do corpo e de suas materialidades. Ao contrário, afirmamos a indissociabilidade entre corpo, mente e cérebro como dimensões co-implicadas nas práticas socioculturais e históricas. Trata-se, assim, de deslocar a centralidade da razão abstrata para reinscrever as permeabilidades incessantes entre essas dimensões, compreendendo o conhecimento como prática situada, afetiva, corporificada e atravessada por relações de poder e saber, produzidas no e pelo discurso.
- ⁴ Para saber mais, sugerimos o acesso à obra *O que são estudos culturais hoje?* (Santos; Karnopp; Wortmann, 2022) e, ainda, a visualização dos vídeos das Jornadas de Estudos Culturais em Educação (JECE), que vêm se consolidando, desde 2022, como um espaço contínuo de debate, troca de ideias e partilhas entre pesquisadores/as e praticantes dos Estudos Culturais em Educação no Brasil e, mais recentemente, em outros países. Os vídeos das Jornadas estão disponíveis em <https://www.youtube.com/channel/UCBSRW-iyAelrgQ1sSNBIPsw>.
- ⁵ Indicamos os materiais a seguir a quem quiser aprofundar essa discussão: Camozzato (2014), Camozzato, Carvalho e Andrade (2016), Andrade e Costa (2017), Camozzato e Ignácio (2023), dentre outros que poderíamos elencar.

Referências

- ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, UFMG, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-23, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/FTppyqQTJpM7YVWxWvmTj8S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- BELINASO, Leandro. A nau incendiária da ficção. In: MARTINS, Mirian Celeste; FARIA, Alessandra Ancona de; LOMBARDI Lucia Maria Salgado dos Santos (Org.). **Formação de educadores: contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação cultural**. São Paulo: Terracota Editora, 2019. p. 44-53. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/unidades-academicas/CEFT/2018/E-books/LIVRO_Form._Educ._Contam_interdiscip_com_arte_na_ped_e_na_med_cult.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Da pedagogia como arte às artes da pedagogia. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, p. 161-182, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/LTFYT9xLQHrHV63GYBvNKwt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JQGQqFY6bhHXDRrLj8Sn56P/?format=pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de (Org.). **Pedagogias culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. Curitiba: Appris, 2016.

CAMOZZATO, Viviane Castro; IGNÁCIO, Patrícia (Org.). **Pedagogias fora e dentro da escola**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: <https://gambiarre.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/09/michel-de-certeau-a-invencao3a7c3a2o-do-cotidiano.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2025.

COSTA, Marisa Vorraber; CAMOZZATO, Viviane Castro. Didática e experimentações nos modos de ensinar. **Currículo sem fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 398-428, jan./abr. 2021.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** Trad. de Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 24, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Afonso Munhoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEWEY, John. **Experiencia y educación**. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada. S. A., 1971.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of Learning: media, architecture, pedagogy**. London; New York: Routledge, 2005.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema: ditos e escritos III**. Trad. de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 411-422.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alesandro Fontana. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. Martins Fontes: São Paulo, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MANNING, Erin. Artimanhas: Coletividades emergentes e processos de individuação. **Lugar Comum – Estudos de mídia, cultura e democracia**, n. 52, p. 258-280, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lc/article/view/46778/25269>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MANNING, Erin. Proposições para um movimento menor. **Moringa Artes do Espetáculo**, João Pessoa, UFPB, v. 10, n. 2, p. 11-24, jun./dez 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/49811/28984>. Acesso em: 9 jun. 2025.

SANTOS, Luís Henrique; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna (Org.). **O que são estudos culturais hoje?** Diferentes praticantes retomam a pergunta do *International Journal of Cultural Studies*. Trad. de Luís Henrique Sacchi dos Santos, Lodenir Becker Karnopp e Maria Lúcia Castagna Wortmann. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/253452>. Acesso em: 9 jun. 2025.

SILVA, Eloenes Lima da. **Pedagogias da Noite Experiências de aprendizagem em lugares noturnos de Porto Alegre - RS**. 2018. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181833>. Acesso em: 9 jun. 2025.

Viviane Castro Camozzato é licenciada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Realizou estágio de pós-doutorado em Educação na UFRGS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa DESLOGOGIAS – Educação, Culturas e Pedagogias (Uergs/CNPq). Vice-coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS/CNPq). Integrante das Jornadas de Estudos Culturais em Educação (JECE) e da Rede Internacional de Estudos Culturais em Educação (RIECEdu).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2617-0529>
E-mail: vicamozzato@gmail.com

Eloenes Lima Silva é doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em História Contemporânea. Licenciado em História. Pesquisador participante do Núcleo de Estudos Currículo Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS/CNPq). Vice-coordenador do Grupo de pesquisa DESLOGOGIAS – Educação, Culturas e Pedagogias (Uergs/CNPq). Integrante das Jornadas de Estudos Culturais em Educação (JECE) e da Rede Internacional de Estudos Culturais em Educação (RIECEdu). Professor do ensino superior, fundamental e médio. Diretor Pedagógico da ONG Movimentação.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0614-0218>
E-mail: eloenessilva@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Fabiana de Amorim Marcello

