

Maria Ramalho Alves Campos



Pedagogias Subterrâneas: possibilidades para a Aprendizagem Inventiva

Brasília, 2021

Maria Ramalho Alves Campos

Trabalho de conclusão do curso de Artes Cênicas,
habilitação Licenciatura, do Departamento de Artes Cênicas do
Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa Dra Giselle Rodrigues de Brito.

Brasília, 2021

Maria Ramalho Alves Campos

*"A verdadeira beleza nunca nos atinge diretamente. E é assim
que o pôr- do- sol é belo por tudo aquilo que nos faz perder"*

(Antonin Artaud)

Brasília, 2021

Agradecimentos

Aos encontros.

Aos amigos que me deram: espaço, tempo, escuta, apoio, aconselhamento. A amizade é um tesouro.

À Giselle Rodrigues, minha orientadora, por me fazer sentir que não estive sozinha durante este processo.

À minha mãe e aos meus irmãos, pelos agenciamentos da convivência. Eu aprendo muito com vocês.

Aos parceiros de trabalho, aos colegas de disciplina, àqueles com os quais solucionei e criei problemas. Agradeço pelas inquietações.

À Ana, Vivi e João, meus companheiros na Plataforma Espaço Entre. Obrigada pelas realidades que inventamos juntos, pelo que continua sendo inventado.

Aos artistas, escritores, pesquisadores. Àqueles que me provocam a investigar coisas que são difíceis de nomear. Por suas ideias, criações e exemplos. Por expandir horizontes, por desestabilizar hábitos, por tantas vezes me fazerem perder as referências construídas sobre mim e o mundo. Por essa ferida, de onde emerge o infinito.

Aos professores, pelo amor, sentimento necessário à educação.

Às crianças. Por me mostrarem a sabedoria e a beleza de brincar. Viver talvez seja uma brincadeira.

Àqueles que, como eu, têm desejo de aprender.

À necessidade humana de criar.

Ao ritmo da existência, à dança cósmica.

Ao Sol, à Lua e às Estrelas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. COMPREENDENDO AS PEDAGOGIAS SUBTERRÂNEAS.....	10
1.1. Pistas para as Pedagogias Subterrâneas.....	10
1.2. Caminhos Cartográficos.....	16
2. APRENDIZAGENS SUBTERRÂNEAS.....	20
2.1. A oportunidade do encontro.....	20
2.2. A abordagem da Problematização.....	25
2.3. Aprendizagens Inventivas e Pedagogias Subterrâneas.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46

Introdução

Minha busca é compreender o mundo e o que sou. Essa busca se manifesta em mim como necessidade. O que motiva meu desejo e direciona meu caminho é a investigação do mundo e de mim. Mesmo que minha vontade de estar nessa busca seja forte em alguns momentos enquanto em outros nem tanto, percebo que o princípio de minhas invenções é esse desejo, talvez básico, humano, de compreender o mundo e meu lugar dentro dele. Esta monografia talvez seja uma dessas invenções. Aqui, essa busca se dará por meio do estudo de pedagogias que operam no campo das forças, dos afetos, pedagogias que chamarei de Subterrâneas. Este estudo é desenvolvido de maneira cartográfica, em que uso minha própria trajetória como lugar de investigação das Pedagogias Subterrâneas pois acredito que seja possível observar nas experiências que serão relatadas aqui, o acontecimento de tais pedagogias.

Desse modo, no primeiro capítulo, *Compreendendo as Pedagogias Subterrâneas*, trago dois tópicos: *Pistas para as Pedagogias Subterrâneas*, que abordará as possíveis noções que envolvem este termo, por meio de diálogo com a monografia de Larissa Chaves (2017) e a tese de Doutorado de Eder Proença (2017). Tal diálogo desdobra na reflexão sobre a possibilidade de que o mapeamento das experiências dos sujeitos contribua ao propósito de delinear, identificar e investigar estas pedagogias. Além de Proença e Chaves, somam-se a esse diálogo, os autores Paulo Freire, Suely Rolnik, e Fayga Ostrower. A partir disso, serão feitas considerações e reflexões sobre os processos de transformações subjetivas, como possíveis efeitos das Pedagogias Subterrâneas. Por fim, defende-se a possibilidade destas pedagogias serem práticas de aprendizagem que provavelmente acionam, estimulam, cultivam, transformações nos sujeitos envolvidos, que reverberam nos campos ético, político, social. Compreende-se que as mesmas possibilitam um movimento em direção a refletir e agir frente às circunstâncias nas quais se vive.

No segundo tópico, *Caminhos Cartográficos* discorro sobre o conceito de Cartografia, método de pesquisa concebido por Gilles Deleuze e Feliz Guattari, à partir do ponto de vista das investigações feitas por Virgínia Kastrup (2007). Uma das razões deste método ser escolhido para a presente pesquisa é o entendimento que, nas experiências que serão relatadas, vivenciei processos cartográficos e isto contribuiu para a minha formação enquanto cartógrafa, me possibilitou desenvolver a postura de atenção que, segundo Kastrup, é necessária à pesquisa cartográfica: uma atenção flutuante, sem

foco direcionado a uma meta específica, uma atenção de escuta, aberta e sensível às forças e circunstâncias que podem levar a novos caminhos ao longo da pesquisa. Este tipo de atitude atencional me permitiu durante o processo de criação desta monografia, modificar metas e objetivos de acordo com as possibilidades que emergiam de cada nova descoberta, e este é mais um motivo da escolha pela cartografia.

Neste tópico traço também uma relação de proximidade entre a Cartografia e as Pedagogias Subterrâneas, por compreender que são processos de aprendizagem que se assemelham no que concerne à proposta de que a produção de conhecimento aconteça como intervenção na realidade, como uma experiência que promove transformações nos sujeitos e no entorno no qual se inserem. Outra característica da Cartografia que sugiro que se assemelha às Pedagogias Subterrâneas é o desejo de que os processos de aprendizagem aconteçam levando em consideração à dimensão processual da realidade, ao invés de reproduções de representações simbólicas da mesma. Discorre-se também sobre o método cartográfico ter sido interessante a esta pesquisa por considerar que o pesquisador cartógrafo se coloca frente à um território pouco conhecido por ele, como é o caso da minha experiência com as Pedagogias Subterrâneas, e esse fator, pode beneficiar a investigação, pois mobiliza o desejo de descoberta na pesquisa. Por fim, neste tópico, apresento de maneira introdutória, as pistas que surgiram sobre as Pedagogias Subterrâneas e que serão desenvolvidas no capítulo que se segue. São estas pistas: O encontro, a abordagem da problematização, a autorreflexão e o respeito às singularidades.

O segundo capítulo apresento um mapeamento da minha trajetória de formação acadêmica e profissional nas artes cênicas e na educação e nele será feita uma reflexão sobre as pistas que observei para o entendimento das Pedagogias Subterrâneas. O termo “pistas” é usado aqui para comunicar que não serão relatados exemplos totalmente precisos destas pedagogias, mas possibilidades que se tornam potencialmente indicadores de caminhos para a tentativa de definição do que sejam essas pedagogias, hipóteses em construção, que dão luz à algum conhecimento sobre o funcionamento e os fatores presentes na experiência das mesmas. Além disso, apresentarei relatos de outras pessoas sobre as mesmas experiências, no intuito de que esta pesquisa não se reduza às minhas próprias sensações e pontos de vista. Buscar uma comunicação com outras pessoas que também vivenciaram as experiências que serão relatadas é enriquecer esta pesquisa com olhares diversos e ajuda a definir com mais clareza as Pedagogias Subterrâneas

Objetiva-se levantar nesta pesquisa os modos de fazer que foram vivenciados nos processos pedagógicos das disciplinas: Teoria do Processo Criativo para a Cena (TPCC)¹, Laboratório de Teatro², Técnicas Experimentais em Artes Cênicas (TEAC) - Aistheis³. Bem como a experiência de estágio na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo⁴. Quais abordagens, e qual atitude de atenção possibilitaram que nestas experiências estivessem presentes as Pedagogias Subterrâneas? Acredita-se que é no mapeamento dos diversos aspectos que favorecem a construção de um ambiente e de situações férteis para o acontecimento dessas pedagogias que será possível delinear com mais clareza as características das mesmas.

As pistas que levanto: do encontro, da abordagem da problematização, da autorreflexão e do agenciamento de singularidades, serão discutidas com base no conceito de Aprendizagem Inventiva de Kastrup (2001), e nos estudos de Paulo Freire (1994) sobre a Pedagogia da Autonomia. Essa discussão será enriquecida com a noção de experiência desenvolvida por Jorge Bondía Larrosa (2011) e com ideias e conceitos elaborados a partir do método de composição e criação “Modo Operativo And”, da antropóloga Fernanda Eugenio e do coreógrafo João Fiadeiro (2013).

Acredito que seja positivo destacar que ao relatar minhas vivências, procuro apresentar o caminho dinâmico, e os diversos atravessamentos que observo em meu percurso, no qual uma experiência informa a outra, sendo cada etapa do caminho uma influência forte para a tomada do próximo passo. Percebo que em minha experiência conceitos se conectam, criando uma rede de sentidos. Essas conexões são o que parecem ter me trazido até a presente pesquisa e talvez estejam relacionadas ao próprio funcionamento das Pedagogias Subterrâneas. Como afirma, Kastrup:

O cartógrafo é guiado pelas direções indicadas por qualidades inesperadas [...] trata-se, em certa medida, de obedecer às exigências da matéria e de se deixar atentamente guiar, acatando o ritmo e acompanhando a dinâmica do processo

¹ Disciplina do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília conduzida pela Prof. Roberta Kusamaka Matsumoto e cursada no segundo semestre de 2016.

² Disciplina do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília conduzida pela Profa. Juliana Liconti e cursada no segundo semestre de 2018.

³ Prática estudada no curso da disciplina “Técnicas Experimentais em Artes Cênicas (TEAC)” do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília conduzida pela Profa. Giselle Rodrigues no segundo semestre de 2018.

⁴ Estágio como educadora na escola de educação infantil “Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo” nos anos de 2017 e 2018.

em questão. [...] Mais que domínio, o conhecimento surge como composição.
(KASTRUP, 2007 p. 21)

Capítulo 1 - Compreendendo as Pedagogias Subterrâneas

1.1 - Pistas para as Pedagogias Subterrâneas

Segundo o dicionário *Oxford Languages* (2021), uma das definições da palavra pedagogia é: “conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar.” Para falar sobre as Pedagogias Subterrâneas, utilizo o termo no plural, por compreender que as mesmas não são definidas como um modelo único a ser aplicado, mas sim, como modos de fazer na educação, que se constroem de maneira múltipla, a partir de uma sensibilização das relações entre sujeitos, ambiente, contexto.

Em busca de referências sobre o conceito de Pedagogias Subterrâneas, minha primeira leitura foi a monografia *Pedagogias Subterrâneas no Contexto Teatral* de Larissa Chaves de Souza Martins (2017). No texto de Martins, percebi semelhanças em nossas motivações para pesquisar o conceito de pedagogias subterrâneas. Sua pesquisa também conta com a observação de sua trajetória pessoal. E, assim como se dá nesta pesquisa, foram afetos e transformações provenientes das suas próprias vivências que orientaram seu desejo na direção de refletir sobre o conceito, como relata no seguinte trecho:

Houve um momento, que eu não sei ao certo definir quando, em que tornei-me mais aquilo que sou. [...] Nesses momentos de grande atravessamento, nessa pequena rachadura no curso da normalidade, houve desvios no fluxo que chacoalharam os valores, os conceitos, as práticas cotidianas. Esses desvios foram ocasionados, na minha trajetória, pelo que chamo de Pedagogia Subterrânea. (MARTINS, 2017, p. 14)

Assim como Martins, a revisitação de meu percurso acadêmico e profissional objetiva compreender o que seriam essas Pedagogias Subterrâneas, que pistas essa trajetória poderia nos fornecer para auxiliar na definição mais clara sobre este conceito.

Na tese de doutorado *Pedagogias do Subterrâneo: narrativas trans, éticas, estéticas e políticas dos e nos cotidianos escolares*, Eder Rodrigues Proença (2017) defende o território do cotidiano, neste caso o cotidiano escolar, enquanto espaço fértil à elaboração de uma investigação teórica consistente, recusando o senso comum do entendimento sobre o cotidiano enquanto algo trivial, banal e desinteressante. O autor parece compreender o cotidiano como espaço no qual expressam-se as narrativas pessoais dos sujeitos e afirma a importância de disponibilizar atenção e espaço para que tais

narrativas sejam contadas e, de fato, escutadas, respeitadas e levadas em consideração.

Proença afirma:

A partir das conversas e compartilhamentos de instantes vividos nos cotidianos escolares, passei a construir a pedagogia do subterrâneo como parte dos discursos e práticas de personagens que compõem a escola, reproduzindo e compartilhando processos impostos pelas instâncias burocráticas e as políticas para a educação, mas também provocando resistências, novas apostas e a busca de outras práticas pedagógicas que, para um ou outro, parecessem mais pertinentes e significativas, por contribuir com uma vida mais vivível, como escreve Iñiguez (2008). (2017, p. 52)

Na pesquisa de Proença (2017), observa-se também a revisitação de experiências pessoais como modo de investigar sobre as Pedagogias Subterrâneas. Proença mapeia três vivências de pessoas trans no contexto escolar. Segundo o autor, por meio do levantamento, do registro e do ato de dar importância à essas narrativas promove-se a potencialização desses sujeitos, desses corpos no mundo, no que concerne à sua possibilidade de exercerem ações transformadoras na realidade e de romperem com os controles exercidos sobre sua existência. O autor afirma: “As narrativas fortalecem suas (re)existências e subjetividades, rompendo com modelos e padrões estabelecidos [...]” (PROENÇA, 2017, p. 59).

As Pedagogias do Subterrâneo, segundo Proença, expressam-se quando sujeitos que são alvo de violências exercidas pela sociedade, que vivem situações de marginalização e invisibilidade, passam, por meio da potencialização de suas narrativas, a ocupar lugares de importância dentro dos processos sociais, políticos e educacionais.

Segundo o autor as Pedagogias do Subterrâneo acontecem quando esses sujeitos têm suas vozes ouvidas, suas identidades respeitadas e legitimadas, suas existências consideradas e celebradas. E quando, como efeito desse processo, estes sujeitos passam a ocupar lugares relevantes dentro de instituições fundantes do sistema social em que se vive, tendo voz e participação dentro das construções dessa estrutura, subvertendo lógicas hegemônicas excludentes, criando novas lógicas nas quais a diversidade de identidades é respeitada e vista como algo positivo. Proença afirma:

A pedagogia do subterrâneo acontece quando uma professora trans é eleita para a direção da escola, pelo voto dos segmentos que a integram. Também acontece quando uma estagiária trans chega à escola como participante do Projeto de Alfabetização e Letramento e é recebida como sujeito importante para o cotidiano e as práticas escolares. (PROENÇA, 2017, p.292)

Considero importante ressaltar a especificidade da discussão de Proença, o fato dela ser atravessada ainda por outros vetores, por se tratar da reflexão específica sobre a existência e resistência de corpos dissidentes, LGBTQI+, por muitas vezes expostos a experiências extremas de silenciamento, preconceito, violência física e moral. Nesse sentido, as Pedagogias do Subterrâneo são defendidas pelo autor enquanto prática de resistência, e posicionamento político que se mostra urgente. Proença afirma:

A pedagogia do subterrâneo é uma aposta em fazer emergir práxis libertadoras no cotidiano escolar, transbordando vida, desejante e repleta de resistência a tudo que pretende aprisionar a história singular/plural dos estudantes, dos professores, dos diretores e demais profissionais que povoam os cotidianos escolares com suas diferenças. (PROENÇA, 2017, p 293)

É possível relacionar a práxis libertadora proposta por Proença com a Pedagogia Libertadora defendida por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*. (1994). Freire propõe uma pedagogia que liberta da lógica pautada na relação Oprimido-Opressor. O autor afirma ainda, que tal libertação acontece por meio da comunhão dos seres humanos, que no âmbito da educação se expressa por meio de um fazer pedagógico da comunhão, no qual seus atores compartilham a experiência do conhecimento sem estabelecer relações de poder. Por exemplo, quando professor e estudante se unem em um lugar consonante para descobrir juntos. Freire pontua:

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. (FREIRE, 1994, p. 38)

Considero esta atitude de não hierarquização do conhecimento entre educador e educando, uma pista fundamental ao entendimento das Pedagogias Subterrâneas no sentido de ser uma provável abordagem favorável à sua manifestação. A libertação da estrutura de poder configurada pela situação oprimido-opressor seria talvez um efeito desta abordagem. Na abordagem da não hierarquização, os sujeitos participantes do processo pedagógico consideram-se e colocam-se em nível de respeito e abertura às singularidades para a construção coletiva do conhecimento, e isso resulta na libertação dos sujeitos da situação de opressão.

Refletir sobre a ideia da libertação das estruturas de opressão, como possível efeito das Pedagogias Subterrâneas, me parece interessante para a compreensão dos aspectos que envolvem estas pedagogias. Que características estas pedagogias possuem para

contribuírem com a libertação? Tal reflexão me parece apresentar também uma possível justificativa para a presente monografia: propor as Pedagogias Subterrâneas, assim como Proença em suas investigações, enquanto práticas que atuam no campo político e se fazem urgentes por operar resistência à lógicas que reproduzem opressões.

A possível diferença que observo entre o que sugiro como possibilidade de conceituação para as Pedagogias Subterrâneas e o que Proença propõe, é o entendimento sobre a subterraneidade.

Proença associa o “subterrâneo” à situação de marginalidade e de invisibilização dos sujeitos dentro da estrutura social. Segundo o autor, sujeitos vivem subterraneamente quando fazem parte de grupos dissidentes, que sofrem com um processo de exclusão de seus corpos de espaços de direito na sociedade. Proença afirma que a realidade de opressão social que vivem estes sujeitos seria a subterraneidade, e poderia ser superada por meio destas pedagogias.

No caso das Pedagogias Subterrâneas estudadas na presente pesquisa, compreende-se que a situação de opressão à qual se busca resistir por meio destas abordagens educacionais não se restringe a acontecer necessariamente em sujeitos que se encontram em situação de marginalização na sociedade. Trata-se de uma relação de opressão imposta pelo sistema sócio-político atual às subjetividades dos sujeitos que fazem parte do mesmo. Reconhece-se que mesmo pessoas que pertencem a grupos que possuem privilégios dentro da sociedade podem também viver esta situação de opressão.

Compreende-se que tal situação de opressão acontece no âmbito do que a autora Suely Rolnik (2019) denomina como esfera micropolítica. Segundo Rolnik, a esfera micropolítica está relacionada ao campo interior dos sujeitos, ao desejo, ao potencial criador, à “força vital” dos mesmos. A autora afirma que “a micropolítica é a política do desejo e é por isso que precisamos fazer uma insurreição nesse plano, em cada pessoa, individualmente”(2017)⁵. Insurreições que acontecem na esfera da micropolítica, segundo a autora nos fala, são ações de libertação que acontecem no campo da subjetividade dos sujeitos. Rolnik afirma que as esferas macro e micropolíticas são igualmente relevantes e estão interligadas, uma vez que os processos interiores dos sujeitos produzem reverberações no universo externo, e vice-versa.

Nessa presente pesquisa, considera-se que o território do subterrâneo, onde se pressupõe que aconteçam as pedagogias aqui investigadas, estaria mais associado a

⁵ Disponível em <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=4591>

aspectos que mobilizam mais enfaticamente o campo dos processos subjetivos. As Pedagogias Subterrâneas propostas nessa pesquisa, são vistas enquanto atitudes/abordagens de processos de ensino-aprendizagem que podem gerar ações de insurreição na esfera micropolítica, por serem processos que provavelmente acionam nos sujeitos uma ampliação da compreensão sobre si e sobre o todo, gerando nesses o reconhecimento de sua potência criadora por meio de uma espécie de tomada de consciência.

Rolnik (2019) levanta duas, dentre as múltiplas, dimensões da experiência da subjetividade, duas capacidades que em conjunto compõem a experiência relacional com o mundo, duas formas distintas de apreender a realidade. São elas a apreensão da realidade por meio das formas e a apreensão da realidade por meio das forças. Rolnik afirma:

imagine [...] uma superfície topológica feita de todo tipo de corpos (humanos e não humanos), em conexões variadas e variáveis - o que nos permitiria qualificá-la de "topológico-relacional". Imagine também que uma de suas faces corresponda às formas do mundo, tal como moldado em sua atualidade; enquanto que a outra corresponda às forças que nele se plasmam em sua condição de vivo e também aquelas que o agitam, desestabilizando sua forma vigente. (ROLNIK, 2019, p. 49)

De acordo com a autora, a apreensão do mundo por meio das formas é a experiência relacional mais imediata que estabelecemos com a realidade, se dá por meio do reconhecimento de conteúdos do repertório cultural dos sujeitos, é o processo que nos configura enquanto sujeitos, que estabelece para as pessoas, papéis sociais. Está relacionada aos códigos e ao imaginário sociocultural. Rolnik afirma que somos capazes de existir socialmente por meio da decodificação das formas. A autora nos assinala:

Quando vemos, escutamos, farejamos ou tocamos algo, nossa percepção e nossos sentimentos já vêm associados aos códigos e representações de que dispomos, os quais projetamos sobre esse algo, o que nos permite atribuir-lhe um sentido.(ROLNIK, 2019, p. 52)

O outro modo de apreender a realidade apresentado pela autora é a apreensão por meio das forças. Essa capacidade difere da capacidade de apreensão das formas, contudo as duas estabelecem entre si uma relação de interdependência na dinâmica da experiência relacional dos sujeitos com o mundo. A autora afirma que forças e formas “funcionam segundo lógicas, escalas e velocidades inteiramente díspares” (Rolnik, 2019, p.55)

contudo, são indissociáveis uma da outra. Dessa forma, segundo afirma Rolnik, as duas não instauram entre si uma relação de antagonismo, mas de paradoxo.

Conforme o que investiga Rolnik, forças são efeitos sentidos nos corpos, que ressoam dos encontros vividos na experiência relacional dos sujeitos com o mundo. A autora pontua:

Resultam desses encontros mudanças no diagrama de vetores de forças e das relações entre eles, produzindo novos e distintos efeitos. Introduzem-se outras maneiras de ver e de sentir [...]. (2019, p. 54)

Segundo o que discorre a autora, na experiência de apreensão da realidade por meio das forças, as mesmas são percebidas na qualidade de vibrações que produzem agitações nos corpos. Podem ser entendidas como afetos sentidos nos corpos. Sendo o afeto, contudo, compreendido, não como carinho, afago, ou amorosidade, mas, segundo o que sugere Rolnik (2019), como uma “emoção vital” relacionada ao sentido do verbo afetar enquanto “tocar, perturbar, abalar, atingir” (Rolnik, 2019, p.53). Estes afetos geram atravessamentos que produzem rupturas nos fluxos subjetivos, gerando novas possibilidades de se relacionar com a realidade.

Me pergunto, se essas transformações a níveis subjetivos não seriam estímulos a libertação que é observada como possível efeito das Pedagogias Subterrâneas. E, se sim, me pergunto: O território subterrâneo onde acontecem tais pedagogias é o território das forças? Dos afetos? Estes processos de ensino-aprendizagem (subterrâneos) ocorrem no território onde a experiência de apreensão da realidade se dá mais por meio da sensibilidade às agitações dos corpos, que por meio da representação de códigos socioculturais? Seriam as Pedagogias Subterrâneas processos de ensino-aprendizagem que acontecem no campo da consciência onde se desenvolve a experiência de relação com o mundo por meio da apreensão das forças?

Não se busca apontar a dimensão das forças como superior ou mais benéfica aos sujeitos do que a das formas. Como dito anteriormente, uma é indissociável da outra e ambas constituem a experiência relacional dos sujeitos com o mundo. Contudo é importante salientar a reflexão que faz Rolnik acerca de que uma das estratégias de manutenção do regime colonial capitalista é ideologicamente reduzir a possibilidade de apreensão de mundo dos sujeitos, ao seu âmbito sócio-cultural e representacional, descartando a possibilidade de outras experiências subjetivas que poderiam deslocar o sujeito de seu lugar de ser social para ser em outras possibilidades de existência e maneiras de se relacionar com o mundo. Nesse sentido, a autora parece afirmar que ações

que busquem dar atenção à dimensão das forças são interessantes por possivelmente operarem resistência à política de produção de subjetividade própria do sistema capitalista neoliberal, que a autora chama de inconsciente colonial- capitalístico. Esta realidade de exploração da potência criadora dos sujeitos pelo inconsciente colonial-capitalístico é nomeado por Rolnik como cafetinagem.

Suponho que seja possível associar este entendimento da cafetinagem de Rolnik à reflexão sobre o que Fayga Ostrower (1976) chama, no livro *Criatividade e Processos de Criação*, de alienação do homem. Segundo discorre Ostrower, o sujeito contemporâneo está inserido em um sistema capitalista neoliberal que em sua própria estrutura não disponibiliza abertura, possibilidade ou espaço para que o mesmo exerça suas potencialidades de criar. Segundo a autora, esse sistema utiliza-se de mecanismos ideológicos como a mídia, o trabalho e a própria educação para perpetuar suas lógicas e manter-se em atividade. A autora defende que a manutenção do sistema capitalista depende do direcionamento do potencial criativo dos sujeitos para o consumo, que é a base sobre a qual sustentam-se os pilares desse sistema. Sobre tal fato, a autora afirma: “O sujeito contemporâneo [...] em vez de se integrar [...] sofre um processo de desintegração. Aliena-se de si [...] de suas possibilidades de criar e de realizar em sua vida conteúdos mais humanos.”.(Ostrower, 1976, p.6).

Ostrower não desenvolve muito profundamente a discussão sobre a alienação do homem, contudo o apontamento feito pela autora sobre esse processo de controle e neutralização da potência criativa dos sujeitos, que se assemelha ao processo de cafetinagem investigado por Rolnik, reverbera fortemente em meu pensamento sobre as Pedagogias Subterrâneas. Esta reflexão me parece interessante para o esclarecimento sobre tais pedagogias serem práticas que atuam em um sentido político, operando resistência à cooptação do potencial criativo, ao controle exercido sobre as subjetividades.

A partir dessas colocações aqui feitas, acredito que as Pedagogias Subterrâneas, são ações educacionais que provavelmente operam esta resistência por se tratarem de pedagogias que acionam nos sujeitos uma espécie de conscientização sobre os lugares políticos sociais e culturais nos quais se encontram, bem como o exercício da reflexão crítica sobre a realidade na qual se inserem. Dessa forma, estas pedagogias parecem elucidar os sujeitos sobre sua potência de criação e intervenção ativa sobre realidade, de sua força vital.

1.2 – Caminhos Cartográficos

Na presente monografia utilizo como método de pesquisa a cartografia, concebida por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995), que aqui é tomada principalmente pelo ponto de vista dos estudos de Virginia Kastrup e Eduardo Passos (2013). O método cartográfico propõe atentar-se à “diversidade de vetores heterogêneos implicados na pesquisa” de forma à “investigar processos de individuação, ao invés de representar realidades já individuadas”. (KASTRUP E PASSOS, 2009, p. 265). Sobre a proposta de investigação processual da realidade ao invés da representação da mesma, os autores afirmam:

[...]a cartografia aposta no acesso ao plano que reúne lado a lado a diversidade de vetores heterogêneos implicados na pesquisa[...] Tal plano é dito comum não por ser homogêneo ou por reunir atores (sujeitos e objetos; humanos e não humanos) que manteriam entre si relações de identidade, mas porque opera comunicação entre singularidades heterogêneas[...].. (KASTRUP; PASSOS, 2009, p.265)

Por meio da proposta do método cartográfico de se dar enquanto uma investigação que leva em conta a dimensão processual da realidade, busca-se compreender nas experiências relatadas, os diversos fatores envolvidos em um processo de Pedagogias Subterrâneas, os vetores do “plano comum e heterogêneo” que o constitui.

O plano comum é uma espécie de fundamento que serve como fundo para as conexões que acontecem durante o processo da pesquisa. O cartógrafo, que se coloca de frente a algo novo para si, algo do qual possui poucas pistas, algo que procura discernir com mais clareza, se debruça sobre esse plano com o objetivo de aprofundar seu entendimento sobre tal objeto. A ideia de comum vem da premissa de que no método cartográfico o conhecimento é tido, não como representação da realidade, mas como construção coletiva. O comum sugere que nesse plano acontecem encontros e há uma comunicação entre os diversos fatores implicados na pesquisa (sujeitos, subjetividades, investigações teóricas, vivências práticas). Contudo, o comum não é homogêneo pois esses fatores não estabelecem uma relação de identidade, mas pelo contrário, são singularidades heterogêneas que se comunicam de forma composicional para a construção do conhecimento. Sobre o “plano comum e heterogêneo” Peter Pal Pelbárt afirma:

[...] o comum é um fundo virtual, apresentando-se como uma vitalidade social pré-individual, pura heterogeneidade não totalizável. Nesse fundo comum e heterogêneo, composições e recomposições de singularidades têm lugar. Em vez de justificar e produzir falsos espectros do comum, como as figuras serializadas da mídia e do mundo globalizado, ele funciona como foco de resistência em relação à captura pelas diferentes lógicas. (PELBÁRT apud KASTRUP e PASSOS, 2013, p.264)

Nesse sentido, essa pesquisa propõe mapear em minha trajetória as singularidades que se comunicam podendo oferecer pistas sobre o conceito de Pedagogias Subterrâneas, e criam, aos poucos, uma rede de composição que vai esclarecendo o entendimento sobre o mesmo.

A cartografia enquanto método de pesquisa me parece interessante pois me oferece a oportunidade de intervir e modificar a todo instante os caminhos, as metas, e os focos de atenção ao longo do percurso da pesquisa. Tais modificações baseiam-se nas descobertas que me aparecem, tanto na investigação teórica como na interseção com as vivências práticas. Dessa forma a pesquisa se faz ao longo do processo, numa dinâmica na qual a investigação me informa sobre ela própria, ao mesmo tempo em que intervenho sobre essa pesquisa. Nessa comunicação entre o que a pesquisa me apresenta e o que eu posso/ desejo criar a partir disso, esse trabalho ganha forma.

A cartografia me parece estar afinada com o que desejo para esta pesquisa por ser um método que propõe que o cartógrafo se coloque diante de um território pouco conhecido. O cartógrafo é um pesquisador que não sabe ao certo os objetivos de sua investigação e se coloca aberto para tatear os possíveis caminhos que surgirão, e o percurso que será construído ao longo da pesquisa. A atitude de atenção do cartógrafo é a de não procurar algo precisamente, mas estar disponível à apreensão das experiências para fluir com o ritmo do próprio processo e encontrar seu objeto de pesquisa. Nesse sentido a cartografia procura mais gerar dados, que coletá-los. Este método me parece interessante pois permite que o fato de eu possuir pouco conhecimento prévio sobre o tema seja, não só um ponto de partida para a pesquisa, mas também, um gatilho disparador das descobertas que serão feitas, uma situação mobilizadora para a produção de conhecimento.

Outra razão para a escolha de utilizar o método cartográfico é a hipótese de que é possível observar semelhanças entre processos cartográficos e processos das Pedagogias Subterrâneas. Kastrup e Passos (2013) levantam algumas diretrizes para a prática da metodologia, que considero que podem dialogar com a compreensão sobre as pedagogias subterrâneas. Por exemplo, a ideia de a cartografia constituir-se, segundo os autores colocam, enquanto pesquisa-intervenção. Os mesmos partem do pressuposto que “o ato de conhecer é criador da realidade”, e a intervenção é a atitude de “[...] comprometer-se ética e politicamente no ato do conhecimento. É intervir sobre a realidade, transformá-la para conhecê-la.” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264).

O conceito pesquisa- intervenção, e a ideia do ato de conhecer, considerando conhecer como criar e, portanto, transformar realidades, me parecem ajudar a delinear com mais clareza aspectos que poderiam ser observados nas pedagogias subterrâneas. Uma pista que talvez caracterize essas pedagogias pode ser a observação de que elas mobilizam nos sujeitos a potência de transformação da realidade – intervenção – presente no ato de conhecer.

Segundo Kastrup e Passos (2013) a tentativa de apreender da realidade menos sua dimensão de formas e mais sua dimensão de forças, é uma diretriz do método cartográfico. Os autores observam que “a atenção do cartógrafo deve estar aberta ao plano de forças” (KASTRUP *apud* KASTRUP; PASSOS, 2013, p.265), que, como já dito, são efeitos sentidos no corpo e estão no campo pré-representacional da experiência subjetiva. Com isso, Kastrup (2007) sugere que o método cartográfico possa demandar do pesquisador (cartógrafo) uma atitude de atenção flutuante, “aberta, sem focalização específica” e para a qual recomenda-se “manter a atenção uniformemente suspensa”. (KASTRUP, 2007, p. 16). Sobre o entendimento da atenção do cartógrafo, tendo como base o conceito de atenção flutuante, Kastrup pontua:

[...] acerca da contribuição do conceito de atenção flutuante para a discussão da atenção do cartógrafo, destaca-se a proximidade quanto à ênfase na suspensão de inclinações e expectativas do eu, que operariam uma seleção prévia, levando a um predomínio da reconhecimento e consequente obturação dos elementos de surpresa presentes no processo observado.(KASTRUP, 2007, p. 17)

A cartografia demanda a adoção de uma atitude de atenção que se baseia mais na experiência de apreensão da realidade por meio das forças, dos afetos sentidos nos corpos, do que por meio das formas ligadas à representação de elementos do repertório cultural, pois objetiva “acompanhar um processo, não representar um objeto.” (KASTRUP, 2007 p. 15).

De cada uma das vivências analisadas nesse estudo, tentei estar com a atenção disponível à percepção dos afetos provenientes dessas vivências. Afetos que informam possíveis pistas sobre Pedagogias Subterrâneas. Na perspectiva desses afetos, observei três aspectos presentes nas experiências que vivenciei: O encontro (com pessoas, coisas, ideias, situações, obras de arte) como ponto de partida para a ativação destas pedagogias; a abordagem da problematização como possível ferramenta/ modo de fazer; e a autorreflexão e não hierarquização das relações, como possíveis desdobramentos desta abordagem, que discorrerei no próximo capítulo.

Capítulo 2 – Aprendizagens Subterrâneas



Figura 1. Apresentação da peça *Espaço Entre* – Centro de Dança do Distrito Federal, 2019.
Foto: Isadora Lobo

2.1 A oportunidade do encontro

No semestre de TPCC, eu me encontrava incerta sobre minha escolha de estudar e me dedicar profissionalmente às Artes Cênicas. Acredito que um dos fatores que desencadeava essa minha incerteza era o entendimento equivocado que eu havia construído, sem muito me dar conta, de que a criação nas artes demandaria certo tipo de genialidade, ou dom inato, que eu sentia não possuir. Entretanto, Ostrower (1987) nos afirma que a criatividade é considerada “um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades.” (1987, p.5). Nesse sentido, segundo nos expõe a autora, os processos criativos não se restringem ao campo artístico e “o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano.” (OSTROWER, 1987, p.5).

O encontro com a perspectiva de criatividade de Ostrower desencadeou em mim processos de transformações subjetivas que acredito que podem ter sido efeito das Pedagogias Subterrâneas.

Acredito que o encontro com a ideia da criatividade enquanto necessidade humana, em vez de dom inato, possa ter sido responsável por desmistificar para mim o senso comum sobre a ideia de “genialidade do artista” que até aquele momento permeava minha visão de mundo. Essa desconstrução de paradigma gerou uma desestabilização na minha forma de entender arte e artista, me fez abrir mão de noções equivocadas que me foram legadas, sobre obras de arte enquanto objetos sagrados e artistas como deuses. Tal desestabilização foi acolhida por mim como uma potência transformadora, pois me levou a acreditar em meu trabalho e me reconhecer enquanto artista. Foi nesse ponto de minha trajetória que conheci mais profundamente e comecei a me interessar profissionalmente pela dança contemporânea, área na qual atuo no momento presente. Por meio do atravessamento gerado pelo encontro com as ideias de Ostrower, paradoxalmente à experiência de desestabilização de crenças, ideias, passei a sentir mais segurança em relação a minha escolha de trilhar um caminho dentro do campo das Artes Cênicas. Tal atravessamento que se refletiu em situações concretas em minha vida, como a escolha de me dedicar ao estudo da Dança Contemporânea, que me fez agir no sentido desse desejo: passando a frequentar aulas regulares de Dança Contemporânea, participando de audições para trabalhos na área, me engajando em grupos de estudo e entrando em contato com pesquisas dentro deste campo.⁶

É possível identificar uma semelhança entre minha experiência e de uma das colegas, no que diz respeito à sensação de que a disciplina TPCC foi marcante para nossas trajetórias, pois de alguma forma produziram transformações em nossas formas de pensar, sentir e agir. Em seu relato, ela afirma:

A disciplina de TPCC foi, de fato, um divisor de águas dentro da Universidade para mim. Primeiro pela disciplina em si, os conteúdos, textos, discussões, filmes, análises, mas também porque conheci a Roberta Matsumoto. Roberta me acompanhou até meu TCC, como orientadora, e durante a graduação segui

⁶ A partir desse momento passei a fazer aulas regulares de Dança Contemporânea com a artista Luciana Lara, diretora da *Cia de Dança Contemporânea AntiStatusQuo*, conheci a prática Contato-Improvisação (Ci) e passei a frequentar regularmente as Jams (espaço de encontro entre praticantes de CI para a livre improvisação), participei de Oficinas, rodas de conversa e apresentações de trabalhos acadêmicos, e assisti peças de Dança Contemporânea. Passei a integrar o trabalho da *Cia AntiStatusQuo*, atuando profissionalmente como dançarina contemporânea. Recentemente criei meu próprio grupo de dança, a *Plataforma Espaço Entre*, cujo processo de criação de nosso primeiro trabalho, a peça de mesmo nome *Espaço Entre*, é uma das experiências que será mapeada na presente pesquisa.

*como sua monitora por 3 períodos nessa disciplina. [...] A visão antropológica e fílmica de Roberta, foi essencial para minha formação na disciplina e para minha experiência, termo de Jorge Larrosa que conheci em TPCC e que me acompanhou até o TCC também.*⁷

O mapeamento das experiências da disciplina TPCC tanto em meus registros e lembranças, quanto nos relatos de meus colegas, me levou a crer na possibilidade de que o encontro (com pessoas, ideias, coisas, situações) seja, talvez, um dos pontos de partida de transformações geradas, que são possíveis efeitos das Pedagogias Subterrâneas. Este encontro que observo é um acontecimento que possui características próprias, que mobilizam as subjetividades rumo a criação transformadora.

Suely Rolnik (2019) afirma que os encontros que fazemos com pessoas, coisas, ideias, situações, obras de arte, são o ponto de partida de onde manifestam-se as “forças”, vibrações sentidas no corpo, que provocam efeitos sobre o corpo, agitações. Ainda, segundo o que afirma Rolnik (2019), esses efeitos resultam na produção de uma nova maneira de ver e sentir.

Sobre a vivência que exponho no relato que faço acima, acredito ter experienciado um encontro que me possibilitou vislumbrar uma perspectiva mais ampla sobre o conceito de criatividade, pois me levou a uma tomada de consciência sobre essa ideia, à apreensão de um novo conhecimento acerca da mesma que influenciou diretamente minha forma de ser e estar no mundo. Um trecho retirado do meu diário de bordo da disciplina relata que a sensação de que minha maneira de ver e sentir vinha sofrendo transformações, se fazia presente no próprio momento da vivência da disciplina:

*Os conhecimentos que adquiri nesta disciplina até então, já provocaram uma profunda transformação no meu modo de estar no mundo[.] E, à partir daí, eu já não era mais a mesma. Meu modo de pensar, agir, sentir, intuir, já não era mais o mesmo. Eu sofria uma mudança estrutural à cada esclarecimento.*⁸

Do encontro vivido na disciplina desenrolou-se um processo de ensino-aprendizagem que se refletiu, no meu caso, em ações concretas sobre a realidade.

No relato da experiência de minha colega, não só os conteúdos da disciplina foram importantes, mas o fato de ter conhecido a professora Roberta Matsumoto foi um acontecimento que teve grande relevância, a ponto de fazê-la expressar esse

⁷ Relato de uma das estudantes que cursou a disciplina Teorias do Processo Criativo para Cena em 2016, na mesma turma cursada por mim. Este relato foi feito no dia 2/03/2021 a partir de conversa/entrevista realizada entre nós.

⁸ Trecho retirado de meu Diário de Bordo da disciplina Teorias do Processo Criativo para a Cena.

acontecimento como um “divisor de águas” na sua trajetória pessoal. A estudante parece afirmar que esse encontro também desencadeou processos de transformações subjetivas que de certa forma orientou seu desejo e produziu novas formas de pensar e sentir. Por exemplo, o fato de, segundo o que relata a estudante, ela ter decidido se dedicar ao aprofundamento em estudos teóricos das Artes Cênicas em sua formação, dando à esses estudos relevância, inclusive se tornando monitora da disciplina Teorias do Processo Criativo para a Cena por três semestres.

A noção de encontro que proponho nesta monografia, vem do artigo “*Secalharidade como ética e como modo de vida: o projeto AND_Lab e a investigação das práticas de encontro e de manuseamento coletivo do viver juntos*” de Fernanda Eugenio e João Fiadero (2012), que diz:

O encontro é uma ferida. Uma ferida que, de uma maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos e outros modos para se viver juntos, ao mesmo tempo que subtrai passado e futuro com a sua emergência disruptiva. (EUGENIO; FIADERO, 2012, p. 67)

Acredito que os encontros são situações relacionais entre sujeitos e a alteridade que se expressa em outros sujeitos, coisas e situações. O conceito de encontro que trago então, se refere a este que se dá quando o sujeito se vê de frente a algo que não é ele mesmo e, segundo o que acredito, possui a qualidade de atravessamento.

Para compreender melhor o conceito de encontro é possível traçar um paralelo entre o mesmo e a noção de experiência de Jorge Bondía Larrosa (2009). O autor afirma, de forma poética, que experiência é “isso que me passa”. Destrinchando os sentidos sobre “isso que me passa”, Larrosa apresenta os princípios que fundamentam a experiência. Segundo o autor, na experiência, o “isso” diz respeito ao acontecimento, o “me” diz respeito ao sujeito da experiência, o “passa” diz respeito ao movimento da experiência (2009, p. 6). Para refletir sobre o encontro acredito ser possível tomar como referência os princípios da experiência provenientes da palavra **isso**. Segundo o autor, “isso”, diz respeito ao que ele denomina como princípio da exterioridade ou princípio da alteridade, ou princípio da alienação. Larrosa afirma que a experiência pressupõe uma situação relacional entre sujeito e algo que não seja o sujeito, algo completamente outro. Este algo completamente outro, segundo o autor, estaria relacionado ao princípio da exterioridade e da alteridade. O autor afirma que o princípio é da exterioridade por conta do significado do próprio “ex” que está contido na palavra experiência, e que não há experiência sem um acontecimento exterior a mim. (LARROSA, 2009).

Os princípios da experiência que se desdobram da palavra “isso” ajudam a compreender a noção de encontro aqui investigada, pois o mesmo se configura possivelmente enquanto uma situação de convergência, de choque, entre sujeito e exterioridade e alteridade. Assim como no caso da experiência conceituada por Larrosa, não há encontro sem um acontecimento exterior ao sujeito.

Já o princípio da alienação na experiência relaciona-se à premissa de que o algo exterior ao sujeito da experiência não pode ser de propriedade deste sujeito. Segundo o autor, o sujeito da experiência não pode possuir o “isso”. Caso o sujeito tente possuir o que é externo a si, o acontecimento que carrega o potencial de ser experiência não se configura enquanto a mesma. De acordo com Larrosa:

“Na experiência, essa exterioridade do acontecimento não deve ser interiorizada, [...] essa alteridade não deve ser identificada, [...] essa alienação não deve ser apropriada [...] a experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irreduzível. ” (Larrosa, 2009, p. 6).

Acredito ser possível relacionar o princípio da alienação na experiência com o princípio da inquietação e do estranhamento que parecem propor Fiadero e Eugenio enquanto facetas do encontro. O princípio da alienação, me parece estar relacionada a “ferida” do encontro, proposta por Fiadeiro e Eugenio, e que precisa permanecer aberta. Em suas considerações, os autores afirmam:

Muitos acidentes que se poderiam tornar encontro, não chegam a cumprir o seu potencial porque, quando despontam, são tão precipitadamente decifrados, anexados àquilo que já sabemos e às respostas que já temos, que a nossa existência segue sem abalo “na sua cinética infinita: não os notamos como inquietação, como oportunidade para reformular perguntas, como ocasião para refundar modos de operar (FIADEIRO; EUGENIO, 2012, p.68).

Da mesma forma que o sujeito da experiência deve não tentar ser proprietário do que é externo a si na experiência, o sujeito do encontro também deve buscar não fazer tal apropriação. O sujeito do encontro deve buscar manter-se na postura de não enquadrar o encontro à seus conhecimentos prévios, de tentar não querer interpretá-lo, compreendê-lo. Larrosa afirma que vivemos atualmente uma realidade na qual muitas coisas acontecem e todos esses acontecimentos são acessíveis para nós. Mas nada nos passa, os acontecimentos não nos afetam, pois os sujeitos permanecem na postura de tentar decifrar os acontecimentos, de tentar reconhecê-los. Os sujeitos buscam de certa forma controlar

o acontecimento por meio do enquadramento do mesmo à formulações que construíram previamente, e por isso são incapazes de viverem experiências. Larrosa pontua ainda, trazendo mais uma vez para a discussão sobre o encontro o sentimento de ferida:

É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (LARROSA, 2009 , p.22)

Assim como existem premissas para que um acontecimento seja caracterizado enquanto experiência, existem as mesmas premissas para que um acontecimento se configure enquanto encontro.

A premissa da qualidade de “ferida” do encontro, dos sentimentos de inquietação e estranhamento que decorrem do mesmo, pode estar relacionada à abordagem da problematização, a qual acredita-se que seja um eventual modo de fazer inerente às Pedagogias Subterrâneas. Provavelmente tal abordagem promova o sentimento de ferida do encontro. Compreende-se, então, que o encontro seja, quiçá, um acontecimento mobilizador da ação de problematizar. Seria a abordagem da problematização uma das possíveis ferramentas das Pedagogias Subterrâneas?

2.2 A abordagem da Problematização

Creio que seja possível perceber a abordagem da problematização presente, por exemplo, na postura de sala de aula da Professora Roberta Matsumoto na disciplina Teorias do Processo Criativo para a Cena. Ao propor a discussão de um conceito, Matsumoto não simplesmente expunha de antemão os conhecimentos que possuía acerca do mesmo, mas gerava provocações nos estudantes para que o processo de construção do conhecimento acontecesse no momento presente e em conjunto. A professora poderia escolher falar por todo o tempo da aula sobre tudo o que sabe sobre um determinado tema, mantendo os estudantes como ouvintes, que não opinam, não questionam, não contribuem para a discussão. Contudo, o espaço e a relevância dada às colocações dos estudantes, a escolha da professora em fazer provocações pontuais em vez de uma intensa exposição oral sobre o tema, parece basear-se no pressuposto de que todos os sujeitos e suas colocações são igualmente fundamentais à construção do conhecimento.

Pode-se relacionar a abordagem da problematização adotada por Matsumoto à postura do educador problematizador proposta por Paulo Freire (1996). Segundo Freire, o educador problematizador se distingue do educador bancário por compreender que a experiência de ensinar não equivale ao ato de transferir conhecimento, mas consiste, no entanto, na ação de “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 22). Sobre o professor problematizador, Freire afirma:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (1996, p.22)

Acredito que seja possível ilustrar esta abordagem da problematização, pelo exemplo de uma aula da disciplina TPCC na qual a proposta era a discussão sobre o conceito de cultura. A aula se iniciou com Matsumoto nos perguntando: “O que é cultura?”. Entre respostas um pouco incertas, ela nos provocou com a seguinte questão: “Vocês acham que mulheres possuem instinto materno?”. Numa dinâmica de troca, e com uma condução por parte da Professora, conectada as informações que emergiam das falas que os estudantes traziam e questões que levantavam, o conceito de cultura foi sendo esclarecido.

A meu ver, a disciplina TPCC teve papel fundamental para a ampliação de meu entendimento sobre eu ter responsabilidade na construção de minha própria realidade, e a mesma não ser algo preestabelecido por fatores externos. Segundo Paulo Freire (1996), o entendimento de que temos parte na construção da realidade pode ser evidenciado quando se problematiza o futuro. O autor afirma:

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (2002, p.22)

Esta experiência de aprendizagem por meio da problematização também se relaciona à relevância do ensino das Artes. A disciplina, segundo o que percebo, esclareceu para mim a contribuição das artes para os processos pedagógicos. Acredito que essa experiência tenha sido responsável por ampliar minha consciência sobre os lugares que eu mesma ocupo na sociedade, na cultura e nos contextos político e histórico em que me encontro.–Segundo afirma a Base Nacional Curricular Comum (BNCC):

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa expressiva dos estudantes [...]. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida [...]. (BRASIL, 2018 p. 484)

Não foram, somente os conteúdos da disciplina em si, os responsáveis por esse processo de tomada de consciência, mas também, a abordagem da problematização, trazida por Matsumoto, o modo de fazer que criou condições para a construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico. Compreende-se que estes conteúdos tem relevância pois são temas que favorecem a ação de problematizar. Contudo, levanta-se a seguinte questão: Não fosse a discussão destes temas levantados por meio da abordagem da problematização, seriam os mesmos tão potentes para esta sensibilização pessoal? Este questionamento leva a presente pesquisa à investigação dos modos de fazer dos processos pedagógicos. Compreende-se que sejam talvez esses modos de fazer, possíveis Pedagogias Subterrâneas. Segundo afirma Freire:

Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (1996, p.13)

O entendimento da importância da abordagem da problematização para a construção do conhecimento na disciplina TPCC, pode ser enriquecido com o relato de outro estudante que foi meu colega durante o semestre. Este estudante, assim como a colega citada anteriormente, também seguiu como monitor da disciplina depois de cursá-la e justifica que o interesse por continuar acompanhando TPCC foi estimulado pela experiência de ensino proporcionada por Matsumoto por meio de sua abordagem pedagógica. O estudante afirma:

O que me manteve durante esse tempo não foram, necessariamente, os conteúdos da disciplina, mas principalmente o modo com o qual Roberta produzia suas aulas. Havia uma grande simplicidade, geralmente eram aulas expositivas, mas no decorrer da exposição, um tipo de alquimia acontecia: um mar de pensamentos se instaurava na sala de aula e navegávamos, junto a ela na produção de um movimento-pensante. Roberta não apenas expunha uma ideia ou reproduzia um conteúdo, mas se lançava na diferença de seu próprio pensamento – suas aulas eram reais exercícios-convite para o ato de pensar junto. O espaço-tempo da aula se tornava uma matéria em movimento, um exercício coletivo de produção de saberes. [...] Um dia, em uma de nossas conversas, ela me disse que “muito mais do que conferir se vocês entenderam

o texto, me interessa saber se vocês conseguiram mover seus próprios pensamentos a partir deles” (MATSUMOTO, em alguma conversa)⁹

Seguindo na análise do relato deste estudante, é possível observar no seguinte trecho, o possível processo de tomada de consciência sobre si e sobre o mundo que se acredita ser desencadeado por meio da abordagem da problematização:

Foi junto à Roberta que compreendi que a vida pulsa a todo instante e que esse pulsar gera uma consciência da responsabilidade que temos para com os processos em que nos inserimos ou que nos entornam: sempre serão escolhas de manutenção ou transformação. “Agora que vocês sabem, que vocês têm consciência, não tem como voltar atrás. Essa é a aflição, mas também o prazer” (MATSUMOTO, em uma reunião de orientação de TCC)¹⁰

Relaciono essa experiência de aprendizagem ampliadora da percepção sobre o todo, à perspectiva de aprendizagem desenvolvida por Virgínia Kastrup (2001). A autora propõe o conceito de aprendizagem inventiva como uma experiência, não de solução de problemas, mas de invenção dos mesmos, uma experiência de problematização (KASTRUP, 2001).

Segundo Kastrup (2001), tal perspectiva difere das noções construídas por estudos clássicos da psicologia que entendem a aprendizagem como um processo de aquisição de habilidades e resolução de problemas. A autora afirma que do ponto de vista desses estudos a aprendizagem se encontraria no âmbito da reconhecimento, que é um processo de correlação entre sensação e memória que produz uma sensação de familiaridade, de reconhecimento. A aprendizagem inventiva, pelo contrário, produz uma sensação de estranhamento por meio da experiência da problematização. Segundo a autora, no estado de aprendizagem inventiva, situações cotidianas e familiares passam a ser problemáticas (KASTRUP, 2001). Sobre tal sensação, Kastrup afirma: “Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente.” (2001, p.17). Como a autora exemplifica, tal sensação é análoga ao estado do viajante que conhece um novo lugar. Situações corriqueiras como andar pela cidade, fazer refeições, ir ao banco, à feira ou ao supermercado, tornam-se problemáticas, geram estranhamento. A situação da viagem coloca o viajante de frente à novas semiótica e demandam a adoção de um novo estado cognitivo. Segundo Kastrup (2001 p.17), a situação da viagem seria

⁹ Relato de um estudante da disciplina Teorias do Processo Criativo para Cena em 2016. Este relato foi feito no dia 16/04/2021 a partir de conversa/entrevista realizada entre nós.

¹⁰ Trecho do mesmo relato feito à partir de conversa/ entrevista no dia 16/04/2021.

uma experiência de aprendizagem inventiva pois o viajante se dá conta de que as relações que ele tomava como óbvias são, na verdade, construídas e inventadas.

Paulo Freire (1996) defende a ampliação da consciência sobre o todo e o entendimento da possibilidade de intervir na realidade, e inventar, como uma faceta fundamental dos processos pedagógicos nos quais o educador se propõe à um exercício de ensinar/aprender que favoreça o pensamento crítico e a autonomia. Sobre a potência dos seres humanos de intervir na realidade, o autor afirma:

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. [...] Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, [...] que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. [...]. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. (FREIRE, 1996, p.10)

Freire levanta a questão da experiência da problematização como um dos exercícios necessários à prática docente em favor da autonomia. O autor nos fala que o educador problematizador compreende a educação, não como um processo de transmissão de saberes, mas como o ato de criar oportunidades para a construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 1996). Tal qual afirma Kastrup (2001), estas oportunidades se encontram na problematização, no feito de criar problemas.

É possível compreender o educador problematizador enquanto um docente que busca que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam de forma respeitosa às singularidades dos sujeitos, por meio de uma não hierarquização das relações, de forma a possibilitar a aprendizagem inventiva. Nesta experiência os estudantes são sensibilizados à experimentarem um estado de abertura e autorreflexão para a criação de novas realidades. Segundo Paulo Freire (1996), na condição em que a aprendizagem acontece por meio da problematização, aprender criticamente é possível (Freire, 1996), e, nesta abordagem: “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (1996, p.13).

2.3 Aprendizagens Inventivas e Pedagogias Subterrâneas



Figuras 2, 3, 4, 5. Disciplina *Laboratório de Teatro* – Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, 2018.

Foto: Letícia Ferreira

Da mesma forma que ocorreu em TPCC , observo na disciplina *Laboratório de Teatro*, conduzida pela professora Juliana Liconti, e na disciplina *Técnicas Experimentais em Artes Cênicas (TEAC) – Aisthesis*, conduzida pela professora Giselle Rodrigues, a abordagem da problematização. As práticas investigadas nas duas disciplinas se assemelham por proporem o exercício do improviso e por meio de um encontro entre corpos no espaço, que relacionando-se mobilizam a criação cênica. Acredito que as duas disciplinas possibilitaram um estudo sobre ferramentas e modos de fazer na criação que possuem características da abordagem da problematização, e por meio desta, talvez, os

estudantes que cursaram a disciplina, assim como eu, viveram experiências de aprendizagem sobre a criação cênica, de forma inventiva.

A proposta do Laboratório de Teatro era:

Investigar a criação teatral com/a partir do espaço, praticando um conjunto de proposições para habitar o lugar e criar com outro, sensibilizando o corpo aos modos operativos do comum na relação entre pessoas e lugares. (LICONTI, 2018) ¹¹

Nesta disciplina foi desenvolvido um estudo em grupo do procedimento de improvisação/ composição “Modo Operativo AND” idealizado por João Fiadeiro e Fernanda Eugênio. Neste procedimento os encontros que acontecem nos espaços surgem como acontecimentos mobilizadores da criação por meio da composição coletiva em tempo real. Tal composição se dá em um jogo que se estabelece entre corpos, objetos, espaço e tempo real comunicando-se em nível de igual importância no que concerne à sua potência de gerar sentidos e criar coerências geradoras de significados. Fiadeiro e Eugenio definem o Modo Operativo AND como:

um sistema de ferramentas-conceito e conceitos-ferramenta de aplicabilidade transversal à arte, à ciência e ao cotidiano para a tomada de decisão, a gestão sustentável de relações e a criação de artefactos (FIADEIRO; EUGENIO, 2013, p. 222)

O sistema de ferramentas-conceito e conceitos-ferramenta Modo Operativo AND pode ser experimentado materialmente por meio de um jogo coletivo desenvolvido pelo coreógrafo e a antropóloga. Estudamos continuamente este jogo na disciplina Laboratório de Teatro como uma possibilidade de ponto de partida para a criação cênica.

O Modo Operativo And consiste em uma prática na qual se posicionam corpos e objetos (corpos humanos e não humanos) em um espaço que se determina como a “zona de atenção” do jogo. Geralmente este espaço é delineado com um quadrado desenhado com fita crepe no chão e se chama zona de atenção por se tratar de ser um espaço selecionado para ser o local onde se concentrarão a atenção dos participantes, um foco para qual os jogadores direcionarão seu olhar. O jogo se inicia com as tomadas de posição. Tomar uma posição é a ação de um dos participantes do jogo escolher um objeto (deve

¹¹ Objetivo Geral da disciplina, retirado do Plano de Ensino da mesma, escrito pela Professora Juliana Liconti no segundo semestre de 2018.

se dispor de um conjunto de objetos para o jogo, este conjunto de objetos é apelidado “tralha”), ou um corpo humano (seu ou de outro participante) e colocá-lo, posicioná-lo em algum lugar da zona de atenção. Fiadeiro e Eugênio afirmam que para “encontrar o jogo” é necessário no mínimo a tomada de três posições. Após o primeiro posicionamento (primeira posição) acontece um segundo posicionamento em relação ao primeiro (segunda posição). A segunda posição tem de buscar estabelecer uma comunicação com a primeira posição, evidenciar um aspecto comum entre os dois posicionamentos. Este aspecto comum a ser encontrado entre as tomadas de posição de objetos e/ou corpos podem-se relacionar com seus aspectos de forma, com sua disposição no espaço, com sua textura, com suas cores. Depois da primeira e segunda posição, a terceira tem de acontecer segundo o mesmo intuito de estabelecer comunicação com as posições anteriores.

Os autores afirmam ainda que o jogo se desenvolve em torno de duas perguntas principais:

1. “Como viver juntos?” - questão que, necessita superar a problemática de que : “o aparato de que dispomos para isso (viver juntos) foi todo articulado em torno da obsessão pelo separado, pelo controle, pela esquadrinha, pelo saber.” (Eugenio e Fiadeiro, 2013, p.222).

2. “Como não ter uma ideia?” - questão que está ligada à uma tendência dos sujeitos de projetar seus desejos, suas opiniões, e suas interpretações aos acontecimentos, às situações, no caso do Laboratório de Teatro, à criação cênica. Os sujeitos tendem a projetar suas ideias de forma impositiva e autocentrada, sem estar atento às possibilidades que emergem do próprio acontecimento, ao que as relações que se estabelecem no momento presente podem comunicar e como por meio desta comunicação rumos inimagináveis se apresentam. Esta tendência, segundo os autores colocam, busca, no jogo, superar por meio do questionamento “Como não ter uma ideia?”. Os mesmos interrogam:

Como prescindir desta obsessão pelo saber e pela decisão controlada, controladora ou controlável, disponibilizando-nos para tomar uma “des-cisão”: entre humanos e não-humanos, sujeitos e objetos, eu e o entorno, pessoa e acontecimento, teoria e prática, pensamento e ação, agência e passividade, ética e estética e tantos dos outros opostos-complementares replicantes que sustentam a nossa visão de mundo. (EUGENIO; FIADEIRO, 2013, p. 222)

As perguntas que movem o Modo Operativo And são um conjunto de problematizações. Tais problematizações estão relacionadas à aspectos da subjetividade, à comportamentos relacionais. A prática do jogo do Modo Operativo AND dentro de sua proposta de tentar responder ao questionamento “Como viver juntos sem idéias?”

demandou dos participantes da disciplina Laboratório de Teatro, o exercício constante e intenso de auto-reflexão. O jogo solicitava que estivéssemos atentos às próprias tomadas de decisões na criação, às quais tendências informam essas tomadas de decisão.

Um dos estudantes que cursou a disciplina relatou que:

A disciplina Laboratório de Teatro foi um divisor de águas pro meu entendimento do que seria cena [...] foi uma loucura pra mim pensar na relação do que seria um outro corpo, do que seria um corpo não humano, como se relacionar com esse corpo não humano na cena e o que seria uma cena se não uma relação, se não um processo de encontro de fato.[...] eu acho que isso foi a brincadeira mais legal daquele semestre, a gente jogar nesse lugar de vamos descobrir juntas como lidarmos com uma composição que tem regras imanescentes¹²

O jogo estudado na disciplina Laboratório de Teatro propunha aos estudantes um olhar para si mesmo em busca de perceber se as decisões que se toma afirmam relações de poder ou se estão implicadas em uma experiência coletiva e não hierárquica. Acredito que essa seja uma abordagem problematizadora por incluir os sujeitos no processo da reflexão de um problema. Não somente no processo de tentativa de solucionar o problema, mas de refletir sobre os próprios modos de estar no mundo.

Virginia Kastrup (2005) relaciona a aprendizagem inventiva com a possibilidade de “reinventar-se a si mesmo”. A autora relaciona também tal abordagem à experiência de aprendizado das artes, o que parece levar à compreensão de que a experiência de ensino/aprendizagem por meio de práticas artísticas seja um meio que favoreça a aprendizagem inventiva. Kastrup afirma:

O aprendiz-artista não é aquele que repete mecanicamente uma mesma resposta ou uma regra definida, mas aquele que é capaz de reinventar-se permanentemente, inventando simultaneamente novos mundos. A aprendizagem da arte desenvolve-se numa tensão permanente entre a invenção de problemas e a solução de problemas. (2005, p. 1280)

Esta tensão permanente entre a invenção e solução de problemas que Kastrup coloca como sendo parte dos processos de aprendizagem das artes pode ser ilustrada pelo exemplo da experiência da disciplina Técnicas Experimentais em Artes Cênicas (TEAC) conduzida pela professora Giselle Rodrigues de Brito. Nesta disciplina foi desenvolvido o estudo da Prática *Aisthesis*. A prática consiste em um jogo relacional de improviso em tempo real sem direcionamentos prévios. O jogo se dá por meio do encontro dos participantes que propõem ações no espaço: movimentações, falas, diálogos, cenas,

¹² Transcrição de relato em áudio coletado em entrevista no dia 26/02/2021.

danças, pausas, silêncios, etc. Muitas possibilidades são admitidas. Brito afirma em sua tese de doutorado (2020) que a Prática *Aisthesis* pode ser vista como:

Um laboratório de experimentação entre corpos coabitando o mesmo espaço-tempo, construindo dinâmicas cênicas coletivas indeterminadas, contrastantes, e que se afetam, tanto pela fricção de suas diferenças, quanto pelo desejo de afinidades. (2020, p. 56)

Sua tese propunha a reflexão “sobre o processo coletivo no treinamento da (o) atuante cênico, entendendo esse processo sob uma perspectiva inventiva”. (BRITO, 2020, sem número)¹³. Segundo Brito, tal reflexão se desenvolve a partir da averiguação de que a Prática *Aisthesis* possui uma potência inventiva, que os processos de aprendizagem sobre o trabalho do atuante cênico que podem vir a se desdobrar da prática, são prováveis experiências de aprendizagem inventiva.

Na Prática *Aisthesis* não existem orientações que poderiam servir como um ponto de apoio para auxiliar as tomadas de decisões dos sujeitos, e os mesmos são colocados de frente a uma situação de criação cênica, na qual um conjunto enorme de possibilidades está disponível para si. Os participantes vivem uma experiência problemática por serem levados a um estado de estranhamento, de falta de referências previamente conhecidas que direcionem suas ações, um estado de pouca familiaridade, de desconforto. Essa experiência é uma espécie de caos criativo, um espaço de muita liberdade, no qual diversos caminhos são descobertos, muitas sensações emergem, os corpos são atravessados por diversos vetores de força, de várias direções parecem surgir possíveis disparadores para criação em tempo real. Brito afirma:

Em *Aisthesis*, tomamos contato com estímulos de todos os lados, fazendo vibrar os corpos. Nesse sentido, a (o) atuante cênico tasteia, espera, observa, entra em fluxo, se observa e se coloca para jogo. [...] Como a Prática sempre acontece num território desconhecido e imprevisível [...], os atuantes cênicos são confrontados a perceber estados de corpos ativados e sensibilizados pelas situações que ocorrem, e de como esses estados podem potencializar o evento cênico e as presenças. (2020, p. 42)

Na disciplina, cada prática *Aisthesis* experimentada pelos estudantes acontecia de maneira completamente diferente, sendo cada aula uma experiência única. Por meio desta vivência de criação em tempo real sem roteiros pré definidos, Brito acredita ser possível ao atuantes cênicos, desenvolverem, de forma inventiva, aprendizados sobre elementos da criação cênica e do trabalho do artista da cena, como as noções de espaço, de tempo,

¹³ Trecho retirado do resumo da tese, em página sem numeração.

de ritmo, de presença, etc. A autora afirma: “Minha curiosidade é verificar como a Prática *Aisthesis* pode colaborar na preparação da (o) atuante cênico via sua experiência coletiva.” (BRITO, 2020, p. 47)

Durante a disciplina, a investigação que a professora fazia acerca da Prática *Aisthesis* como uma possível abordagem inventiva para a formação do atuante cênico, não nos foi informada de antemão, e apenas nos últimos encontros do grupo, nos foi sendo esclarecido este fato. Nas aulas, como estratégia pedagógica, geralmente iniciávamos a prática sem falas ou indicações da professora para que começássemos a improvisar, ou sobre o que deveríamos fazer. Não era sinalizado aos participantes, direções muito específicas que se deveriam tomar em cada encontro, os comandos que poucas vezes nos eram dados pela professora, eram orientações muito abertas a diferentes interpretações, falas como “estejam atentos as forças que te atraem, e as que te repelem”. Ao ler a tese de Brito, compreendi que tais indicações podem ter sido no intuito de aproximar-se de um dos possíveis questionamentos de *Aisthesis*: quais são os pontos de partida, os gatilhos disparadores das forças que movem as próprias tomadas de decisão?

Na maioria das vezes, ao chegar em sala o acontecimento já estava em curso, fosse com uma música que tocava, com a professora propondo fisicamente ações no espaço, ou com os corpos dos estudantes que já se encontravam em diálogos, danças, cenas. Participar da Prática *Aisthesis* era constatar que não havia um início para o acontecimento, o que caracteriza a qualidade de fluxo que possui a prática.

Brito aponta alguns princípios da Prática *Aisthesis* que puderam ser reconhecidos enquanto premissas que mobilizam e delineiam a prática, são eles:

- 1) Instaurar e sustentar um fluxo de criação contínuo movido pela escuta, liberdade de ação e tempo dilatado;
- 2) Permanente relação com o instante, sem regras e temas a priori;
- 3) Fazer escolhas éticas e da sensibilidade;
- 4) Deixar fluir o contato contínuo com o público;
- 5) Proporcionar horizontalidade assimétrica entre artistas e público;
- 6) Ter disponibilidade para o jogo;
- 7) Ter noção de percepção pelos sentidos (sensações), partilha de sentidos;
- 8) Proporcionar relação não-funcional com espaço, tempo, pessoas;
- 9) Ter observação ativa;
- 10) Respeitar a integridade física e psicológica das pessoas e dos espaços (2020, p. 47)

Com essas premissas da Prática *Aisthesis*, os sujeitos também são provocados a um exercício de autorreflexão, de atenção às maneiras de se relacionar com a realidade que se apresenta. Este exercício era estimulado principalmente, nas rodas de conversa que aconteciam ao final das aulas. Nestes momentos fazíamos um levantamento das

tendências pessoais que podiam ser percebidas nos participantes e desta forma refletíamos sobre nossas ações, decisões e formas de se colocar no acontecimento da Prática *Aisthesis*.

Talvez seja uma característica da abordagem da problematização levar os sujeitos a participarem ativamente do processo de reflexão sobre um problema, nesse caso, o problema sobre como estar atento à suas próprias tendências para que suas tomadas de decisões possam acontecer no sentido de sustentar o acontecimento coletivo e fazer do mesmo o foco principal da criação que acontece durante a prática.



Figuras 6 e 7. Disciplina TEAC - *Aisthesis* – Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, 2018.

Foto: Lua Castro

A dimensão do coletivo é um elemento fundamental da Prática *Aisthesis*. Segundo afirma Brito: “A Prática é um exercício vivo e ativo de pontos de vista e de como o coletivo ajuda a agenciá-los, compreendê-los, aceitá-los ou recusá-los, transformá-los.” (2020, p. 178). Por meio do encontro entre singularidades que se comunicam, e da composição que parte do agenciamento de seus desejos, pontos de vista e atitudes, acontece a criação durante a Prática *Aisthesis* e os processos de aprendizagem inventiva sobre o trabalho do atuante cênico que dela se desdobram.

Segundo Brito, a dimensão do coletivo em *Aisthesis* é compreendida como grupalidade, noção desenvolvida por Peter Pál Pelbart, e definida pelo mesmo como: “Uma figura não fusional, não unitária, não totalizável [...], levando sempre em conta as especificidades.” (PELBART *apud* BRITO, 2020, p.58).

Faz parte da noção de grupalidade, uma abertura aos afetos que partem das singularidades, que se comunicam em um jogo entre individualidades heterogêneas que se afirmam, ao mesmo tempo em que se colocam disponíveis à apreensão de aspectos comuns do coletivo. Desta experiência coletiva e respeitosa às especificidades dos sujeitos parecem emergir aprendizados imprevisíveis, tais quais a própria natureza da Prática *Aisthesis*. Estes aprendizados talvez sejam possibilitados pela natureza inventiva que possui a prática, da proposta de que seus participantes, vivenciem uma situação pouco familiar, desestabilizadora, problemática. Brito afirma:

Considero que o processo coletivo como grupalidade cria um campo sensível de forças entre e nos corpos, que pode despertar um processo de aprendizagem aleatória, não organizada da atuação, pois possibilita trânsitos livres de afetos, desamparados de orientações específicas que possam modular a experiência. Esses trânsitos livres parecem engendrar dinâmicas desestabilizadoras constituintes das relações imprevisíveis que ocorrem entre elementos presentes no encontro (pessoas e suas singularidades, espaço físico, objetos, afetos circulantes, forças moventes do contexto presente, subjetividades). (2020, p. 69)

A reflexão sobre grupalidade enquanto um corpo coletivo de singularidades em agenciamento com o comum está presente tanto na Prática *Aisthesis*, quanto no jogo Modo Operativo And. Esta constatação pode gerar a compreensão de que a autonomia dos participantes faz parte da natureza de ambas as práticas e que uma das questões principais que surge das mesmas é justamente se essa autonomia pode ser utilizada no sentido de os sujeitos abrirem mão do próprio protagonismo, deslocando-o para o acontecimento. Dessa forma, as práticas relatadas parecem propor uma experiência de ruptura e problematização a tendências individualistas, para possibilitar uma construção coletiva, na qual o objetivo é criar condições de manter-se relacionando-se, sustentar o encontro, de forma que o próprio acontecimento seja o protagonista da criação. Dentro do âmbito da investigação da composição cênica que se propunha nas disciplinas, a questão era: como criar cenicamente mantendo o foco em relacionar-se não hierarquicamente, em manter o encontro acontecendo, em tomar decisões criativas por meio da dinâmica da cooperação e respeito às singularidades?

Pensar sobre a potência da coletividade enquanto grupalidade para os processos de aprendizagem inventiva, nos leva retomar a discussão das Pedagogias Subterrâneas tomando como referência o trabalho de Eder Proença (2017). O autor propõe as Pedagogias Subterrâneas enquanto práticas pedagógicas que propõem um modo de fazer no campo educacional escolar que seja respeitoso às singularidades dos sujeitos que participam dos processos de ensino-aprendizagem e das relações institucionais da escola.

Proença acredita que as Pedagogias Subterrâneas acontecem quando, por meio do levantamento, registro e valorização das narrativas dos sujeitos, os mesmos passam ter voz dentro das dinâmicas político-sociais e educacionais da escola, tornando tal espaço um terreno fértil para a invenção de novas possibilidades de se relacionar com a realidade.

A abordagem da problematização, que gera o exercício da auto reflexão, afinada à uma ética de não hierarquização das relações, pressupõe um agenciamento das singularidades que fazem parte da experiência. Neste processo pedagógico os sujeitos participantes são igualmente valorizados, sendo a diversidade considerada algo positivo para a aprendizagem. Suas singularidades são consideradas relevantes na mesma medida em que se articulam de maneira cooperativa com outras singularidades.

Na escola Vivendo e Aprendendo, da qual fui estagiária, percebo em sua proposta pedagógica pistas de Pedagogias Subterrâneas como: a presença da abordagem da problematização, o estímulo ao exercício de autorreflexão dos sujeitos, da ética da não hierarquização das relações e o agenciamento de singularidades diversas. Neste espaço tive uma experiência imersiva na atuação profissional do educador infantil, nas dinâmicas do ambiente escolar, e na vivência da relação interpessoal educador- criança. Essa foi a experiência mais profunda que tive como educadora, pois foi um estágio de dois anos, no qual eu estava na escola e em sala de aula todos os dias da semana, em turnos do dia dedicados ao planejamento semanal de atividades e preparo prévio das mesmas, reuniões semanais com educadores e eventualmente outros associados, reuniões com os pais, eventos da escola (festas, feiras, mutirões de organização da escola, etc), além de produzir relatórios bimestrais das crianças e da turma.



Figura 8. *Roda de História do Ciclo 1* – Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo Brasília, 2017.
Foto: Clara Nabuco

Vivendo e Aprendendo é uma escola de educação infantil e ensino fundamental que se denomina como *Associação Pró-educação*, ou seja, adota o formato associativo, que sugere uma proposta de gestão colaborativa na qual todas as pessoas que dão corpo à escola (crianças, professores, pais e funcionários) são associados que têm a responsabilidade de implicarem-se ativamente nas dinâmicas escolares, em seu funcionamento institucional e nos processos pedagógicos, sendo todos considerados educadores. Tal qual afirma o texto disponível no site *Escolas Transformadoras*

A escola procura estabelecer o diálogo entre famílias, educadores e demais funcionários em relação ao cotidiano escolar, buscando uma gestão que valorize diferentes identidades e opiniões e gere diversas possibilidades de pensamento e construção da educação. Composta de muitas instâncias de gestão, uma delas é o Conselho Pedagógico, formado por pais, mães, educadores, coordenadores e representantes de outras instâncias. Esse fórum pensa os processos pedagógicos da escola e o projeto de formação continuada da equipe pedagógica, levando em consideração a opinião de todos os atores envolvidos na comunidade escolar. Há também o Fórum de Aprovação, Avaliação e Progressão (FAAP), departamento de Recursos Humanos da escola, também composto de pais, mães, educadores e coordenadores, que realiza as avaliações dos profissionais e as contratações de novos funcionários. A Diretoria da escola, por sua vez, é uma instância eleita democraticamente e é responsável pela condução da gestão associativa e outras comissões – que tratam de assuntos mais específicos –, como a Comissão de Comunicação, a de Bem-Estar, da Agrofloresta, entre outras. (Disponível na Internet via <https://escolastransformadoras.com.br/escola/associacao-pro-educacao-vivendo-e-aprendendo/>)

A escola é um espaço que propõe um projeto democrático de gestão que leve em consideração as diferentes formas de ver o mundo, entendendo e buscando que a valorização dessa diversidade gere a ampliação das possibilidades de pensamento e construção na educação. A associação foi fundada em 1982 por um grupo de mães, pais, professores, artistas e acadêmicos que estava insatisfeito com o modelo de educação tecnicista vigente nas escolas tradicionais do período pós regime militar e buscava um espaço educacional no qual o pensamento crítico e a autonomia fossem estimuladas, sendo a criança percebida e respeitada enquanto sujeito que pensa, cria e toma decisões.

A Vivendo surge do desejo de criar uma iniciativa inovadora em educação, e possui em sua essência a qualidade da pesquisa. Não por acaso se encontra muito próxima geograficamente da Universidade de Brasília, sendo muitos dos educadores, estudantes e ex-estudantes. A escola constitui-se, então, como um espaço de discussão, pensamento e produção de conhecimento em educação, haja visto também que não segue um modelo educacional específico, mas se alicerça em uma construção contínua e coletiva do fazer

pedagógico. Sobre esta construção e reflexão continuada em relação, não só ao fazer pedagógico da escola, mas às subjetividades dos que fazem parte do coletivo de pessoas que compõe a escola, observamos que “os conflitos, as inseguranças e os medos cotidianos são discutidos, quando necessário, coletivamente, para que se encontrem soluções que abarquem o todo.”¹⁴

Tanto em sua proposta de gestão associativa quanto na ideia de um fazer pedagógico em contínua construção, é possível observar que a Vivendo não é uma escola convencional. A própria natureza da escola e do trabalho pedagógico que se desenvolve na mesma, questiona a lógica de escolas que reproduzem o modelo comercial e fabril, operando como instituições econômicas, sendo as pessoas que fazem parte da escola vistas como consumidores, clientes ou empregados, e o conhecimento considerado produto. A Vivendo questiona a ideologia capitalista neoliberal que pode se refletir nos espaços escolares gerando pedagogias que acontecem por meio de uma didática cerceadora da criatividade humana, controladora dos corpos, hierárquica e autoritária. Em escolas que, como a Vivendo, problematizam o espaço educacional entendido como uma instituição de fins lucrativos e o processo pedagógico não se faz voltado ao objetivo do ganho de capital, mas é visto como um processo possibilitador de experiências capazes de formar pessoas com senso de responsabilidade com o mundo, a educação se dá por meio de uma didática do afeto, do respeito às singularidades, do estímulo à expressividade pessoal, do exercício do potencial criador.

Estas pedagogias que pressupõem uma valorização das identidades ao mesmo tempo que se preocupam com a construção do trabalho coletivo são percebidas em algumas práticas da escola, como por exemplo, os Projetos. Os mesmos são propostas de ensino produzidas pelos educadores de cada turma. Possuem tema, planejamento de atividades e cronograma que possibilite uma construção continuada das aprendizagens. Os Projetos são desenvolvidos a partir dos próprios desejos e interesses dos sujeitos da turma. Sua produção deve articular as diversas iniciativas que surgem dos educadores e dos educandos, por meio de uma negociação das vontades e possibilidades. Sobre a pedagogia de projeto, o site *Escolas Transformadoras* traz a seguinte informação:

Os projetos que cada turma realiza nascem da observação ou da expressão dos interesses das crianças. O percurso dos projetos está envolto em elementos sociais, afetivos e cognitivos que demandam a atuação dos alunos, na

¹⁴ Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/escola/associacao-pro-educacao-vivendo-e-aprendendo/>

expressão e negociação de seus desejos. Esse movimento de negociação e expressão encontra-se com o desejo do outro, e esse encontro desafia as crianças a buscar soluções para que todos possam exercer sua identidade e encontrar um caminho que respeite e acolha o coletivo.¹⁵



Figura 9. *Bazar do Ciclo 5* – Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, Brasília, 2018.

A pedagogia dos Projetos convida os estudantes a participarem ativamente dos processos que serão propostos ao grupo. Da mesma forma parece acontecer na prática dos Combinados. Os combinados são uma maneira de mediar conflitos e estabelecer pactos coletivos. Os combinados parecem ser mais interessantes aos processos de aprendizagem que objetivam a autonomia dos sujeitos, do que regras fixadas à priori. Uma vez que os mesmos pressupõem o fato de que podem ser revistos, renegociados, contestados e até mesmo excluídos. Eles surgem e se modificam a partir dos desejos dos sujeitos e da observação das necessidades do coletivo. Sobre a prática dos combinados, nos é apresentado o seguinte esclarecimento:

Na prática de construção de combinados, por exemplo, cada turma vive uma experiência única, fruto da união das identidades dos estudantes. Nessa colcha de relações surgem desejos, formas de expressão, afinidades e divergências de opinião. Para que as crianças exercitem o diálogo, a tomada de decisão frente às suas necessidades, a solidariedade e o reconhecimento do outro como sujeito

¹⁵ (Disponível na Internet via <https://escolastransformadoras.com.br/escola/associacao-pro-educacao-vivendo-e-aprendendo/>)

de direitos e deveres, cada turma constrói seus próprios combinados. Esse exercício democrático é um traço identitário da escola.¹⁶

Na Vivendo e Aprendendo, observei e aprendi formas de abordar as crianças em relação a situações que demandavam do educador a negociação de um limite (como situações nas quais as crianças punham em risco sua integridade física) que se davam por meio de problematizações levantadas pelos educadores. Tais limites eram colocados não de maneira autoritária, mas por meio de provocações feitas pelos educadores que levavam as crianças a participarem do processo de reflexão sobre o problema apresentado. Para exemplificar tal abordagem, destaco um trecho do meu relatório de observação da escola que fez parte do processo seletivo para a função de estagiária:

Observei que muitas crianças brincam com movimentos que imitam chutes, socos, golpes. Percebi que os professores e estagiários não os repreendiam a não ser que alguma intenção maior de violência fosse instaurada. O advertimento era sempre no sentido de alertá-los sobre a possibilidade de machucar gravemente o colega, possibilidade essa que não é ponderada pelas crianças sozinhas, mas que após questionamentos levantados pelos adultos como “Isso é mesmo só uma brincadeira?”, “Vocês estão realmente querendo se machucar?”, é percebida por eles [...] Essa é uma estratégia muito mais interessante de ensinar a criança sobre o valor negativo da violência do que unicamente a repreensão do ato. Dessa forma a criança é estimulada a gerar por si só uma reflexão sobre seu ato, e a partir dessa sua própria reflexão concluir por si só as conseqüências geradas pela ação violenta.¹⁷

O ato de estabelecer limites faz parte dos processos de aprendizagem inventiva, por mais que nos pareça contraditório. Segundo Kastrup (2001), a aprendizagem inventiva não está relacionada a espontaneidade e demanda disciplina. A autora nos informa que a disciplina que faz parte dos processos de aprendizagem inventiva diz respeito ao esforço contínuo de exercitar um estado de atenção específico, necessário a tais processos. Uma atenção na relação do sujeito com o aprendizado que possibilite a apreensão dos signos que se projetam da materialidade, para além do reconhecimento de tais signos em seu caráter prático, de suas funções utilitárias, mas da articulação de tais signos com o momento presente da aprendizagem, para a invenção de novas possibilidades. Contudo, ainda segundo a autora, disciplina não deve ser confundida com controle. Kastrup afirma:

¹⁶ Disponível na Internet via <https://escolatransformadoras.com.br/escola/associacao-pro-educacao-vivendo-e-aprendendo/>

¹⁷ Trecho retirado do relatório de observação que fez parte do processo seletivo para a função de estagiária na escola Vivendo e Aprendendo, que aconteceu em Outubro de 2016.

Há uma disciplina envolvida na aprendizagem inventiva.[...] A disciplina diz respeito à necessidade de embarcarmos obstinadamente nos fluxos materiais, atentos à sua singularidade. [...] A noção de controle remete a uma relação extrínseca, antes com as pessoas do que com os fluxos materiais. O controle busca impor regras de ação a partir do exterior: controle do tempo, sistema de recompensas e punições, protocolos de avaliação e outras estratégias. O controle faz do aprendiz um sistema heterônomo, controlado por regras extrínsecas, que não foram geradas pelo agenciamento com a matéria. Já a disciplina gera autonomia, ou seja, regras emergentes dos próprios agenciamentos. Em muitas situações concretas de aprendizagem disciplina e controle encontram-se presentes e misturados, mas é importante distingui-los, pois enquanto a atenção ao presente e a prática disciplinada trabalham a favor da aprendizagem inventiva, o controle é seu grande adversário. (2001, p.23)

Estimular nas crianças uma reflexão autônoma sobre seus atos, as levando à investigação das causas de suas ações, bem como as consequências da mesma é proporcionar essa experiência de agenciamento entre signos e as possibilidades que emergem do momento presente, a disciplina necessária aos processos de aprendizagem inventiva.



Figura 10. *Lanche Coletivo do Cilco 1* – Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, Brasília, 2017.

Outra prática pedagógica da Vivendo e Aprendendo que acredito que relacione-se com a aprendizagem inventiva é a valorização da brincadeira, e o tempo livre considerável que é destinado à expressão da mesma. As crianças tem uma hora por dia destinada a brincadeira livre, no Parque da escola, com crianças e educadores de todas as turmas. Pablo Carneiro, coordenador pedagógico da Vivendo, faz a seguinte

afirmação: “Para nós, a brincadeira da criança não é só um processo de aprendizagem. É linguagem, é identidade, é jeito de ser”.¹⁸

Além de a brincadeira trazer o caráter da errância, do *devenir*, do “perder tempo”, que, segundo Kastrup (2001), é faceta necessária à experiência de aprendizagem inventiva, acredito que visão da brincadeira enquanto prática pedagógica que possibilita construções no campo da subjetividade (linguagem, identidade, jeito de ser) corrobora com a ideia desenvolvida pela autora acerca da aprendizagem como uma experiência de criação de oportunidades, contextos e ambientes propícios à invenção de si e do mundo.



Figura 11. *Roda de Conversa do Ciclo 5* – Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, Brasília, 2018.

Como podemos observar, a investigação que move a presente pesquisa e dá suporte para a minha atuação profissional, é a dos modos de ensino-aprendizagem que se dão por meio da sensibilidade aos afetos da experiência e dos encontros, e possibilitam a realização do potencial criativo do ser, livre de cercamentos que podem ser gerados pela realidade representacional reducionista que tendemos a supervalorizar por conta da cultura capitalista na qual vivemos. A Vivendo é um espaço que, em minha trajetória pessoal, contribuiu para a construção da visão de que criação (ou invenção) e educação

¹⁸ Disponível em <https://escolastransformadoras.com.br/escola/associacao-pro-educacao-vivendo-e-aprendendo/>.

são fazeres que estão intrinsecamente conectados. Nessa perspectiva ensinar/aprender é criar. Nesse espaço de fértil e contínua investigação em educação, encontrei um ambiente propício ao exercício do criar/educar que acredito: um fazer não hierárquico, de estímulo às potencialidades do ser, ao desenvolvimento da consciência crítica sobre mundo, e, possivelmente, de relações mais humanas. Este fazer, conforme o que investigo neste trabalho, se dá à medida em que propomos relações de ensino- aprendizagem mais atentas à dimensão dos afetos, das forças, modos de fazer que possibilitem a aprendizagem inventiva, e se constituam, talvez, enquanto Pedagogias Subterrâneas.

Considerações Finais

Por fim, busco apontar o trabalho de criação desenvolvido pela Plataforma Espaço Entre como um lugar de possíveis investigações futuras sobre as Pedagogias Subterrâneas. A Plataforma surgiu no ano de 2019, e, até então, configura-se como um grupo de trabalho composto por quatro artistas que tem como foco a investigação em dança contemporânea, sendo a improvisação a linguagem que mais fortemente vem sendo pesquisada. Este núcleo de pessoas, durante um ano, compôs o processo de pesquisa e criação que culminou na peça Espaço Entre, primeiro trabalho a ser apresentado pela plataforma. Estudamos continuamente um jogo de improviso e a peça Espaço Entre consiste em apresentá-lo ao público. A compartilhamos no formato de ensaio aberto no meio do processo, e, depois, a estreamos como peça. Como sinopse da mesma, elaboramos o seguinte texto:

Uma experimentação sobre como a relação dos corpos a moverem-se pelo espaço gera sentidos matéricos e abstratos, e sobre as sutis camadas que envolvem o encontro enquanto acontecimento.¹⁹



Figura 11. *Ensaio da Peça Espaço Entre pela Plataforma Espaço Entre – Centro de Dança do Distrito Federal, 2019.*

Foto: Isadora Lobo

¹⁹ Sinopse da Peça Espaço Entre disponível em <https://www.espacoentre.com/>

Nosso grupo, que se encontra em um estágio embrionário de sua trajetória, tem o desejo de continuar investigando o jogo da peça Espaço Entre e possivelmente desdobrá-lo em novos diálogos e configurações. Nos desejos que temos para o futuro do trabalho, visualizo a potência de reflexão sobre as pedagogias aqui investigadas. Prosseguir com o estudo do jogo de improviso da peça Espaço Entre por exemplo, pode nos dar ferramentas para a reflexão dos processos de inventividade, pois como dito anteriormente em relação à Prática *Aisthesis* e o Modo Operativo And, a característica da imprevisibilidade, do inesperado, que possui o improviso, é um modo de fazer que oferece possibilidades para a invenção de respostas inusitadas à problemas que surgem e a surgimento de novos problemas. Também é possível vislumbrar a característica das Pedagogias Subterrâneas do respeito e valorização das singularidades na abordagem de trabalho que objetivamos propor com a plataforma: um fazer que se alicerce em construções coletivas que aconteçam por meio do diálogo não hierárquico entre os integrantes. Acredito que a Plataforma também busca propor a valorização das singularidades por estar aberta à aproximação de pessoas com diferentes formações, que tenham experiência com diversas linguagens, dando ao grupo um caráter múltiplo e heterogêneo. Talvez sejam as únicas condições para compor o grupo: interesse, disponibilidade e comprometimento. No próprio jogo as individualidades são apreciadas e a diversidade é considerada algo positivo, pois achamos interessante à estética que buscamos propor apresentar diversas danças, que venham de diversos corpos e suas próprias expressividades, suas próprias histórias, e características pessoais. Sobre este possível aspecto da valorização das singularidades, uma das participantes comenta, no seguinte relato:

Me alegrou muito poder mergulhar em um trabalho de dança onde sinto que "qualquer corpo dança", ou seja, em que a linguagem é desenvolvida a partir de nossos próprios parâmetros e não a partir de conceitos externos que podem ser excludentes, como acredito que acontece em companhias e trabalhos de dança onde se necessita e intenciona virtuosismos técnicos, por exemplo. Isso faz do nosso trabalho potente para ser expandido com grupos com características corporais heterogêneas.²⁰

²⁰ Relato de uma das criadoras da peça Espaço Entre que foi apresentada ao público em 2019. Este relato foi feito no dia 13/04/2021 a partir de conversa/entrevista realizada entre nós.



Figura 11. *Apresentação da Peça Espaço Entre* – Centro de Dança do Distrito Federal, 2019.

Foto: Isadora Lobo

Dentro da perspectiva de que atenção do cartógrafo flua afinada com o ritmo do próprio processo, me parece interessante concluir o ciclo de um curso de formação, mapeando a trajetória percorrida. Percebo, no entanto, que esta pesquisa poderia ter contado com mais relatos de experiências de outras trajetórias que não a minha. A maioria dos relatos que trouxe, corroboram com minha visão sobre as experiências. Nesse sentido, a busca por pistas das Pedagogias Subterrâneas teria sido talvez mais consistente se mais pontos de vistas fossem ouvidos e contemplados, maneiras de ver, inclusive, que fossem contrárias às minhas, que divergissem da minha forma de interpretar os acontecimentos.

Por fim, os modos de fazer que se configuram enquanto Pedagogias Subterrâneas partem do encontro, e levam os sujeitos a vivenciarem aprendizagens inventivas por meio da abordagem da problematização e dos processos de autorreflexão e agenciamento das singularidades que se desdobram da mesma. Segundo Kastrup, a aprendizagem inventiva relaciona-se a capacidade da cognição de diferenciar-se dela mesma e encontrar respostas totalmente inusitadas aos problemas que se apresentam.

Acredito que as experiências das Pedagogias Subterrâneas são responsáveis por mostrar aos sujeitos, que certas ideias tomadas como óbvias são na verdade construídas e inventadas. Pressuponho que tais pedagogias tem como efeito provocar nos sujeitos a capacidade de intervir na realidade criando novas coerências, que possibilitam a invenção

de outras maneiras de perceber, de ser e estar no mundo, de se relacionar com pessoas, coisas e ideias.

Essas invenções evidenciam a capacidade dos sujeitos de criarem novas realidades, bem como a diversidade de possibilidades de existência. Vislumbrar a liberdade e a responsabilidade que temos de intervir nos contextos nos quais estamos inseridos coloca em questão a ideologia fatalista criticada por Paulo Freire. Tal ideologia, proveniente do discurso neoliberal, quer levar a crer que as coisas são como são, que o mundo é como está dado, que a realidade é imutável, impassível de transformação. Freire afirma que o perigo desta ideologia para a prática pedagógica reside em sua reverberação prática nos processos de ensino-aprendizagem que se tornam tentativa de adaptar o educando à uma realidade que não pode ser mudada.

Kastrup afirma ainda que “Colocar o problema da aprendizagem do ponto de vista da arte é colocá-lo do ponto de vista da invenção” (2001, p.19). Kastrup nos informa que os processos de ensino-aprendizagem que acontecem nas experiências artísticas são inventivos por conta da qualidade de atravessamento que possuem tais experiências. Ao relacionarem-se com a criação artística os sujeitos são levados ao encontro com algo externo a eles, a um choque com a alteridade. Tal encontro desestabiliza a subjetividade, cria problemas e soluções inesperadas para os mesmos, dá espaço à invenção e talvez inicie aprendizagens que aconteçam por meio de Pedagogias Subterrâneas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo (DF). Escolas Transformadoras, 2017. Disponível em <https://escolastransformadoras.com.br/escola/associacao-pro-educacao-vivendo-e-aprendendo/> . Acessado em: 17/02/2021.

BRITO, Giselle Rodrigues de. *Abordagens cênicas inventivas: prática Aisthesis*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

DELEUZE Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997.

EUGENIO, Fernanda; FIADEIRO, João. *Jogo das perguntas: o modo operativo "AND" e o viver juntos sem ideias*. Rio de Janeiro: Fractal, Rev. Psicol., 2013.

FIADEIRO, João., & EUGENIO, Fernanda. *Secalharidade como ética e como modo de vida: o projeto AND_Lab e a investigação das práticas de encontro e de manuseamento coletivo do viver juntos*. Urdimento - Revista De Estudos Em Artes Cênicas, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KASTRUP, Virgínia. *Aprendizagem, arte e invenção*. Maringá: Psicol. estud., 2001.

KASTRUP, Virgínia. *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*. Porto Alegre: Psicologia e Sociedade, 2007.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. *Cartografar é traçar um plano comum*. Rio de Janeiro: Fractal, Rev. Psicol., 2013.

LARROSA, Jorge. *Experiência e Alteridade em educação*. Santa Cruz do Sul: Reflexão e Ação, 2011.

MARTINS, Larissa Cristina Chaves de Souza. *Pedagogias subterrâneas no contexto teatral*. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Cênicas) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PROENÇA, Eder . *Pedagogia do subterrâneo: Narrativas trans, éticas, estéticas e políticas dos e nos cotidianos escolares*. 2017 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, 2017.

ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*. 2ª ed. n – 1 edições, 2019.

ROLNIK, Suely. “Qualquer ação nossa diz respeito ao planeta inteiro” alerta Suely Rolnik, em palestra na UFBA. EDGARDIGITAL Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=4591> . Acesso em: 28/03/2021

